



Una mirada al currículo escolar desde los paradigmas de la complejidad, la interculturalidad y la democracia

Nora Cépeda García

tarea

Este documento es un producto del Plan Institucional de TAREA 2004-2006
“Fortaleciendo el protagonismo local por una educación para todos,
emerge un país democrático”.

Autora: **Nora Céspedes García.**

Corrección de textos: **Diana Cornejo.**

Fotos: Archivo de TAREA (Walter Hupiu y Rafael Nova).

Edición digital.

Lima, diciembre del 2006.

©

TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS.

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

Teléfono 424 0997 • Fax 332 7404.

Correo electrónico: 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:

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



Contenido

Introducción	5
Los desafíos a la educación y el currículo escolar	
1. El contexto	7
2. Concepto de paradigma	12
3. Nuestras opciones: complejidad, interculturalidad y democracia como paradigmas	14
4. El paradigma de la complejidad y la educación	16
a. El paradigma de la complejidad y el conocimiento	16
b. La educación frente al reto de la complejidad	18
5. El paradigma de la interculturalidad y la educación	22
a. La interculturalidad como paradigma	22
b. La educación frente al reto de la interculturalidad	24
6. El paradigma de la democracia y la educación	25
a. La democracia como paradigma	25
b. La educación frente al reto de la democracia	27



Una mirada al el diseño curricular nacional de educación básica

1. Una mirada al Diseño Curricular Nacional desde el paradigma de la complejidad	31
2. Una mirada al Diseño Curricular Nacional desde el paradigma de la interculturalidad	34
3. Una mirada al Diseño Curricular Nacional desde el paradigma de la democracia	37
Conclusiones	40
Bibliografía	44



Introducción

El presente documento, “Una mirada al currículo escolar desde los paradigmas de la complejidad, la interculturalidad y la democracia”, es el resultado de un proceso de reflexión sobre la importancia de identificar los paradigmas que sustentan, de manera explícita o implícita, el documento Diseño Curricular Nacional (RM 0667-05-ED), cuya principal característica consiste en articular los tres niveles de la educación básica regular.

De una lectura atenta del documento Diseño Curricular Nacional (DCN), su estructura y las orientaciones que ofrece a los maestros para su aplicación en las aulas se deduce la intención de responder a los desafíos actuales de la educación. A lo largo del documento se encuentran afirmaciones que recogen las teorías más actuales de la psicología cognitiva, la educación intercultural, la formación ciudadana democrática, el desarrollo de capacidades en los estudiantes y las inteligencias múltiples, entre otras. Sin embargo, se percibe una superposición de elementos (ejes curriculares, temas transversales, otros) e ideas interesantes que, sin embargo, no logran articularse suficientemente, por tanto existe el riesgo de la dispersión de esfuerzos en distintas direcciones.

Como consecuencia de estas apreciaciones, optamos por analizar tres problemas prioritarios que afectan profundamente no solo a la educación peruana, sino al conjunto de la sociedad: la simplificación del conocimiento, la homogenización cultural y la desigualdad, para ponerlos en diálogo con paradigmas que los cuestionan y plantean nuevas preguntas y retos educativos y curriculares. Así, optamos por tres paradigmas. Primero, el paradigma de la complejidad para pensar el problema del conocimiento en el currículo escolar; segundo, el



paradigma de la interculturalidad para recuperar el valor de lo diverso frente a prácticas homogeneizadoras en las escuelas, y tercero, el paradigma de la democracia para pensar el derecho a una educación de calidad, no solo en términos de escolarización, sino de formación y prácticas ciudadanas.

Somos conscientes de la complejidad de la problemática educativa; la opción por los tres problemas mencionados se debe a que, a nuestro juicio, afectan profundamente al conjunto de la sociedad peruana, y la educación no es ajena a sus consecuencias. Más aún, se reproducen en el sistema educativo a pesar de los esfuerzos por lograr una educación pertinente y de calidad para todos. El propósito del documento es contribuir a ampliar la mirada de la problemática curricular —por mucho tiempo restringida a aspectos técnicos— hacia aspectos de carácter epistemológico, cultural y sociopolítico. Creemos que los retos del presente nos invitan a cambios profundos en nuestra manera de pensar el currículo, de llevarlo a la práctica y evaluarlo.



Desafíos a la educación y al currículo escolar

I. El contexto

La educación no puede desarrollarse ni comprenderse al margen de su contexto. A través de la historia, es posible identificar una correspondencia entre modelos hegemónicos de desarrollo y propuestas educativas, pues todo modelo de desarrollo pone énfasis en una propuesta educativa que lo haga viable. Sin embargo, dada la complejidad de las dinámicas sociales, dicha correspondencia no se resuelve de manera determinista y mecánica, pues junto al modelo hegemónico surgen propuestas educativas alternas, inspiradas también en modelos de desarrollo alternativos. Por ejemplo, en el mundo actual, al modelo de desarrollo neoliberal centrado en el desarrollo económico regulado por el libre mercado se contraponen un modelo de desarrollo que propugna una economía al servicio del desarrollo humano, con un estado que garantiza los derechos humanos para todos sus ciudadanos.

Conociendo el contexto mundial, y en particular el nuestro, cabe preguntarnos: ¿cuál es el modelo de desarrollo que nuestro país necesita para erradicar la pobreza y la exclusión que afecta a miles de peruanos? Y en consecuencia, ¿qué se espera de la educación con respecto al desarrollo de las personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos) y al desarrollo nacional? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que la educación cumpla con las expectativas de desarrollo personal y nacional de los peruanos? ¿Cómo entendemos la equidad y la calidad educativa en nuestro país, tan diverso y desigual?

Resulta sorprendente constatar en estudios e informes, tanto desde sectores sociales identificados con el modelo neoliberal como desde



aquellos que propugnan un modelo de desarrollo humano, la coincidencia en señalar que la educación no está respondiendo a las demandas actuales. Los acuerdos internacionales sobre educación (Educación para Todos, PREAL) señalan la necesaria relación entre educación y desarrollo. Sin embargo, el desencuentro entre educación y desarrollo se ha profundizado. Es pertinente preguntarnos: ¿De qué manera este desencuentro es vivido en el Perú? ¿Cómo nos afecta, y cómo resolverlo?

El auge de la ciencia y la tecnología, que parte del incesante desarrollo del conocimiento, lamentablemente no ha significado progreso ni mejores condiciones de vida para todos; más bien ha profundizado las desigualdades entre países y al interior de estos, por lo que los grupos sociales, étnicos y culturales históricamente excluidos quedan en mayor desventaja. En nuestro caso, los más afectados son los pueblos que habitan en zonas rurales, pobladores quechuas, aymaras y amazónicos. Es decir, la desigualdad social y económica condiciona la desigualdad educativa, sobre todo en los países más afectados por la pobreza.

En el Perú, el desencuentro entre desarrollo y educación se vuelve aún más complejo, debido a la diversidad geográfica y cultural que caracteriza nuestra realidad. Si bien la diversidad geográfica empieza a ser vista como un potencial para el desarrollo económico, no ocurre lo mismo con la diversidad cultural de nuestros pueblos, aún por descubrir y valorar como fuente de conocimiento y desarrollo.

Todavía persiste una tendencia homogeneizadora en el sistema educativo que ignora las diversas culturas de estudiantes y docentes como componente de su identidad. Por tanto, se desvalorizan las lenguas distintas del castellano y los diferentes tipos de conocimiento producido a partir de la experiencia. La homogeneización a través de la escuela, que presenta un solo modelo válido de cultura —contrariamente a su aparente intención integradora— tiene un efecto excluyente, pues miles de niños y adolescentes que pertenecen a los distintos pueblos que habitan el país no se sienten acogidos por el sistema ni representados en el currículo escolar. Como consecuencia, muchos abandonan la escuela, en áreas rurales de costa, sierra y selva, así como en las zonas urbanas marginales.

Como sabemos, el actual proceso de globalización no solo influye en la economía de los países, sino también en las políticas sociales y específicamente en las educativas. Organismos internacionales, como UNESCO, han llamado la atención sobre la problemática educativa en el



mundo debido a su repercusión en la vida de las personas, su relación con el trabajo, la migración masiva, la necesidad de una convivencia pacífica y los problemas del medio ambiente, entre otros. En este sentido, el Foro Mundial sobre Educación de Dakar (Senegal, 2000) reafirmó los compromisos de la Declaración Mundial sobre educación para todos (Jomtiem, 1990) y asumió el compromiso de cumplir los objetivos y fines de la educación para todos al 2015, reafirmando que:

Todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos, tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y plena del término; una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad (Unesco, 2000).

Conviene recordar que, desde la década de 1970, en América Latina se han intentado varias reformas educativas que no lograron resolver los problemas educativos fundamentales. En la mayoría de los casos, dichas reformas han sido parciales y al interior del sector, sin comprometer reformas sociales ni económicas más amplias y escaso financiamiento. Si bien el acceso a la escuela se incrementó desde la década de 1980, ha persistido un significativo índice de analfabetismo, que se explica por la baja calidad de los aprendizajes y el abandono de muchos estudiantes antes de concluir su escolaridad (Convenio Andrés Bello, 2006).

Actualmente hay acuerdo en que el principal problema de la educación es la baja calidad de los aprendizajes, especialmente en las escuelas públicas ubicadas en zonas de mayor pobreza, lo cual coloca a los estudiantes en desventaja para continuar estudios superiores, acceder a puestos de trabajo y alcanzar un nivel de vida digno.

Por lo expuesto, podemos decir que, para que la educación peruana responda a los desafíos del desarrollo nacional, debe resolver los problemas de la baja calidad de los aprendizajes y la reproducción de la desigualdad social en la educación, y valorar la diversidad cultural como un potencial de desarrollo.

El currículo escolar

En el marco de las reformas educativas y medidas para mejorar la calidad educativa en una sociedad o país, un factor siempre en de-



bate es el currículo escolar, pues involucra decisiones sobre lo que es necesario enseñar y aprender; por qué, para qué y cómo aprender, y cómo evaluar lo aprendido.

El currículo define contenidos y organiza las relaciones entre los grupos, sea de forma explícita o a través de las interacciones mismas (currículo oculto). (Seddon, 2001). El currículo es entonces, un espacio de definición de sentido de una comunidad nacional (Green, 2001). Por ello es una construcción social que sirve a los intereses de determinados grupos, por lo cual termina siendo muy sensible a lo ideológico y político. En la medida que no existen visiones comunes de largo plazo sobre lo que se quiere lograr en materia educativa, el currículo será más sensible a lo político e ideológico, y, por lo tanto, poco sostenible en el largo plazo. La historia reciente de la política curricular en el Perú es una expresión de esto (Benavides y Rodríguez, 2006).

Un reto es que el currículo escolar responda a la complejidad de la realidad actual, proponiendo aprendizajes significativos para que las personas puedan participar de manera asertiva en la dinámica social que el mundo globalizado demanda, sin tener que renunciar a la propia identidad, valores, cultura, conocimiento, etcétera, sino más bien aportando desde las propias maneras de ser al desarrollo global.

Obviamente, las respuestas a las preguntas fundamentales para construir el currículo escolar no solo provienen de la pedagogía y la didáctica, sino también de la epistemología, la ética, la sociología y otras ciencias. En cierta forma, el currículo escolar expresa lo que pensamos y valoramos, pues se espera que la educación responda al tipo de sociedad que queremos construir y de las personas que aspiramos formar. Se puede decir que cada sociedad asume paradigmas que orientan su rumbo en el campo social, económico, educativo, etcétera. Paradigma entendido en su sentido amplio, como una visión “compartida” del mundo por un grupo cultural o social, desde la cual interpreta la realidad e interviene en ella. Por lo general, en una sociedad encontramos distintas visiones; sin embargo, alguna visión adquiere hegemonía sobre otras y se constituye en el referente o paradigma que orienta la toma de decisiones políticas en los distintos campos de la vida social.

Como sabemos, el currículo constituye un referente importante para la práctica pedagógica en aula, pues expresa el sentido, el contenido y las estrategias para el aprendizaje por los que una sociedad ha optado en determinado momento. Si bien los enfoques educativos y curriculares se inscriben en paradigmas más amplios, esta relación



generalmente no es lo suficientemente explícita; por lo tanto, tampoco forma parte de la fundamentación de los cambios curriculares. De esta manera, algunos cambios pueden ser presentados o percibidos solo desde el campo pedagógico y técnico, sin cuestionar aspectos fundamentales como la concepción y la relación con el conocimiento, por ejemplo.

En *Investigación y política educativa en el Perú: Lecciones de los estudios promovidos por el CIES* (Benavides y Rodríguez, 2006) encontramos las siguientes afirmaciones con respecto al currículo:

En primer lugar, en el caso particular de la secundaria no se ha tenido una política curricular sostenida sino, más bien, errática... Investigaciones recientes han reportado el estado de caos curricular existente en dicho nivel. Se ha mencionado que los docentes de este nivel están manejando por lo menos tres currículos en forma simultánea (Grade 2004). En segundo lugar, en el caso del currículo de Primaria, se han tenido problemas más de implementación que de diseño. Si bien el currículo de primaria ha tenido un período largo de sostenimiento, su implementación ha sido más bien problemática; en particular tanto en el nivel de las capacitaciones como en el de la política de textos.

Los mismos autores afirman que:

Diversas investigaciones sugieren, directa o indirectamente, que el currículo de educación primaria es relativamente extenso y plantea más dificultades en contextos de aprendizaje más complejos (en escuelas multigrados y en las escuelas públicas, proporciones importantes de los contenidos curriculares quedan fuera del año escolar). Este es un tema que, sin duda, debe ser más estudiado, pero en el camino quizás deberían darse pautas acerca de lo que es imprescindible del currículo de manera de aligerar la carga de los contenidos.

La importancia de identificar los paradigmas que orientan los enfoques pedagógicos, las propuestas metodológicas, la selección y organización de conocimientos y la evaluación radica en que tienen consecuencias prácticas en la formación y en la vida de las personas. Es preciso tener en cuenta que el cambio de un paradigma a otro es lento y no siempre total: más bien conviven en las prácticas cotidianas. En educación este hecho es evidente, sobre todo cuando los cambios educativos son parciales y no involucran modificaciones más amplias y profundas.

Teniendo en cuenta que el currículo debe responder a las expectativas educativas de la sociedad, proponemos una revisión crítica del currículo desde tres paradigmas: la complejidad, la interculturalidad y la democracia.



El paradigma de la complejidad cuestiona la simplificación del conocimiento y la manera de relacionarse con este en el ámbito de la cultura escolar. Por una parte, nos plantea la necesidad de revisar los contenidos y su organización en el currículo escolar. Por otra, hace un llamado a comprender y valorar distintos tipos de conocimiento.

La interculturalidad como paradigma cuestiona la escuela homogeneizadora, cuyo resultado es la deslegitimación de la diversidad tanto de los sujetos que participan en el sistema escolar (estudiantes, maestros, comunidades) como de su capacidad para producir conocimiento. Nos plantea la necesidad de construir currículos abiertos a la diversidad, que más que llevar a cabo procesos de diversificación curricular desde un planteamiento central, exige un proceso de ida y vuelta.

Por su parte, el paradigma de la democracia constituye un referente muy importante para que la educación asuma su rol de formadora de ciudadanos, más aún cuando la falta de equidad es reconocida como uno de los problemas fundamentales en la educación peruana.

Complejidad, interculturalidad y democracia son paradigmas que cuestionan no solo a la educación sino a la sociedad peruana y están estrechamente relacionados. No es posible vivir en democracia sin reconocer el derecho a la diversidad y viceversa. Tampoco es posible educar desde y para la democracia y la diversidad sin reconocer la complejidad como una condición de la sociedad actual, especialmente para el desarrollo del conocimiento.

2. Concepto de paradigma

La palabra *paradigma* proviene del griego “parádeigma”, cuyo significado es “ejemplo”. El término fue introducido por Thomas Khun para referirse al conjunto de creencias, valores y técnicas que comparten los miembros de una comunidad científica. Un paradigma cumple una función de cohesión alrededor de determinados conceptos vinculados a la realidad sociocultural: “Un paradigma es lo que los miembros de una comunidad científica comparten, y, recíprocamente, una comunidad científica consiste en hombres que comparten un paradigma” (Khun, 1975).

En sentido restringido, un paradigma es un descubrimiento o teoría que no tiene precedentes; se impone durante un tiempo y abre gran



cantidad de interrogantes a ser respondidas mediante la investigación. En la historia de las ciencias se encuentran épocas en que se produce el cambio de un paradigma a otro, a lo que Khun llamó una “revolución científica”. Este concepto es importante, porque el progreso de las ciencias ha sido posible precisamente por la ruptura y cambio de un paradigma a otro.

En sentido amplio, se entiende un paradigma como la concepción de problemas y modelos de acción o procedimientos, marcos referenciales o escuelas de pensamiento. Un paradigma implica un conjunto de creencias y actitudes, una visión “compartida” del mundo por un grupo cultural o social, desde la cual interpreta la realidad e interviene en ella. Consciente o inconscientemente, los paradigmas o cosmovisiones tienden a guiar las acciones de las personas e instituciones. En una comunidad educativa, se expresa en la cultura escolar, en las normas y prácticas institucionalizadas.

Por ejemplo, pasar de una escuela cuyo ideal es la homogeneidad expresada desde aspectos externos (uniforme, infraestructura), organización (calendario, distribución de estudiantes, currículo (contenidos, metodología) a una escuela respetuosa de la diversidad implica un cambio de paradigma, pues modifica las ideas acerca de la escuela y sus fines. Este cambio de paradigma responde a la constatación de que la homogeneización no responde a las aspiraciones educativas de un país tan diverso como el Perú, y más bien profundiza las desigualdades originadas por la falta de reconocimiento de lo diverso como un potencial de desarrollo personal y nacional.

Es necesario señalar que, en determinadas ocasiones, los paradigmas hegemónicos pueden impedir ver otras maneras distintas de entender algún aspecto de la realidad, ignorando o desechando posibilidades de cambio. Esto ocurre cuando las certezas contenidas en un paradigma se asumen con una actitud dogmática, lo que impide descubrir nuevas perspectivas frente a la realidad, ampliar o modificar el conocimiento y abrir nuevas pistas para actuar. Un ejemplo clásico en la historia es que la certeza de considerar la Tierra como centro del Universo impidió aceptar que nuestro planeta forma parte de un sistema mayor, cuyo centro es el Sol.

En este documento empleamos el término *paradigma* en su sentido amplio y optamos por los paradigmas de la complejidad, la interculturalidad y la democracia, pues consideramos que aportan a construir una visión del mundo y de la vida que puede modificar cualitativamente las formas de abordar los problemas, así como las



políticas y prácticas educativas en las gestiones institucional y pedagógica. Si bien ambas están estrechamente relacionadas, en el presente trabajo ponemos énfasis en la dimensión pedagógica que involucra al currículo escolar.

3. Nuestras opciones: complejidad, interculturalidad y democracia como paradigmas

Optamos por la complejidad, la interculturalidad y la democracia como paradigmas para una revisión y reflexión crítica sobre el currículo escolar, porque nos sugieren cambios no solo en su forma, sino en su concepción, con el fin de responder a los problemas que la sociedad actual debe resolver con el aporte de la educación: baja calidad de los aprendizajes, exclusión y falta de equidad. Para responder a las demandas sociales actuales, la educación —y particularmente el currículo— debe interrogarse desde perspectivas o paradigmas que van emergiendo desde el campo epistemológico y social.

Cabe preguntarnos por qué no logramos una respuesta educativa a las expectativas y problemas actuales, y si los cambios educativos realizados en las últimas décadas responden a nuevos paradigmas. Creemos que acercarnos al currículo desde estos tres paradigmas nos permitirá plantearnos nuevas preguntas y respuestas que orienten el cambio que necesitamos, en los niveles teórico y práctico.

La complejidad, la interculturalidad y la democracia marcan un cambio en la mentalidad de la época postmoderna, por lo cual nos llevan a identificar las posibilidades y límites de la educación, frente a problemas como la falta de pertinencia, de calidad y equidad educativas, de modo que sean percibidos en relación al contexto social, político, económico, que traspasan los linderos educativos. Esto pone de relieve la necesidad de que las políticas educativas, así como las propuestas pedagógicas, se gesten y desarrollen en un diálogo entre la pedagogía, la economía, la ética, la ciencia y la vida en general, de modo que el derecho a la equidad y a la calidad educativa esté garantizado para todos. A continuación explicamos en forma breve por qué planteamos cada uno de estos paradigmas para aproximarnos al currículo escolar con una nueva mirada.

El paradigma de la complejidad cuestiona la forma simplista de abordar la realidad natural y social mediante la división del todo en sus partes como método de conocimiento, así como el paradigma empírico que privilegia la objetividad como criterio fundamental del co-



nocimiento científico ignorando aspectos subjetivos del sujeto (motivación, autoestima) en el proceso de conocer. Desde la perspectiva de la complejidad, se formulan cambios fundamentales en la manera de concebir el conocimiento y de acceder a él. Por eso, consideramos que este paradigma contribuye a una revisión crítica del currículo escolar y de los supuestos teóricos implícitos en las propuestas y cambios curriculares, más allá de sus aspectos técnicos.

El paradigma de la interculturalidad cuestiona el etnocentrismo y sus consecuencias, expresadas en discriminación, exclusión y racismo, promoviendo la valoración y el diálogo entre lo diverso. La migración interna y mundial y el avance de los medios de comunicación —y de la tecnología en general— han puesto en evidencia la diversidad cultural de los pueblos que habitan la Tierra y que se encuentran cada vez más en espacios comunes. Este hecho viene acompañado de múltiples conflictos cuyo origen se sitúa en una concepción etnocentrista que valora la propia cultura y descalifica a otras, y que incluso llega a expresiones de xenofobia y racismo. Sin embargo, también es oportunidad para el intercambio de prácticas culturales.

Estos acontecimientos están planteando nuevos retos a la educación. Hasta la fecha, se plantea la diversificación curricular como una respuesta que, por lo general, es entendida como cambios específicos y aislados en el conjunto del currículo. Lo más significativo en este caso, en el marco del proceso de descentralización, son los proyectos educativos regionales, que deben resolver adecuadamente la relación entre lo nacional y regional, entre el uso del castellano como lengua oficial y las lenguas aborígenes, entre el conocimiento occidental y otros tipos de conocimiento generados por las diversas culturas.

Sabemos que la escuela y los currículos homogéneos como vía de integración de los diferentes a un modelo único de sociedad no es la respuesta adecuada. El reconocimiento y el respeto por lo diverso es una necesidad para una convivencia democrática y pacífica, por lo cual el paradigma de la interculturalidad constituye en una alternativa en el campo de la educación en general.

El paradigma de la democracia cuestiona la concentración del poder y sus beneficios en unos pocos, por lo que promueve la participación activa de los ciudadanos en los asuntos públicos como una forma de garantizar los derechos de todos los miembros de una sociedad. El Perú, una república democrática según la Constitución del



Estado, aún no ha logrado consolidar una sociedad de ciudadanos iguales, ni tampoco generar relaciones de respeto entre las distintas culturas que lo habitan. La democracia todavía es más formal que real. Falta mucho para que se traduzca en condiciones de vida digna, educación y salud de calidad y oportunidades de desarrollo humano para todos. Se vienen realizando experiencias de educación ciudadana democrática, cuyo propósito es convertir la escuela en un lugar para educar en y para la democracia; sin embargo, aún es poco lo que se ha logrado. El reconocimiento de otros como ciudadanos legítimos aún es un deseo, no una práctica cotidiana, en los distintos espacios de la vida, privados o públicos. De esta manera, los conflictos interpersonales y entre grupos sociales siempre están latentes; de ahí la necesidad de construir una cultura democrática desde la escuela, pero que la trascienda a toda la sociedad.

Como vemos, la complejidad, la interculturalidad y la democracia como paradigmas constituyen formas alternativas de acercarse a la realidad para conocerla, comprenderla y actuar en ella. En cada caso, implica un cambio de mentalidad, actitud y práctica que cuestiona formas excluyentes de concebir el conocimiento y las relaciones sociales y que pueden aportar a revisar y modificar la cultura escolar y el propio currículo.

4. El paradigma de la complejidad y la educación

a. El paradigma de la complejidad y el conocimiento

La manera de entender el conocimiento se basa en paradigmas, que por lo general están de manera implícita en nuestra visión del mundo y de la realidad, natural y social.

La ciencia moderna consideró la objetividad como el criterio fundamental del conocimiento. Buscando lograrla, se desarrolló según el principio de que para conocer algo es necesario desintegrar el todo en sus partes. Incluso las disciplinas sociales o humanísticas, para ser reconocidas como ciencias, debían adaptarse a la exigencia de “objetividad” del método científico, aplicando métodos de laboratorio y definiciones físicas para fenómenos del campo subjetivo. De lo contrario, su conocimiento sería considerado solo como una serie de especulaciones no fiables.

La idea de objetividad que otorga validez absoluta al conocimiento científico descalifica otros tipos de conocimiento y métodos para



producir conocimiento. Por tanto, también se descalifica a quienes producen otros tipos de conocimiento (mítico, empírico, estético o religioso, por ejemplo). De este modo, el método científico, identificado con la cultura occidental se impone a otras culturas, produciendo subordinación y exclusión en el campo del conocimiento, con efectos sociales y económicos en la vida cotidiana.

Esta manera de proceder se ubica desde una lógica de la simplificación y tiene consecuencias graves para la humanidad, por ejemplo, en el divorcio entre la ciencia y la ética (valores éticos, estéticos, sociales, religiosos), expresado en el uso irresponsable de descubrimientos y avances científicos. Sin embargo, el propio desarrollo de las ciencias viene mostrando el agotamiento de los paradigmas construidos en la Edad Moderna (siglo XVII), sustentados fundamentalmente en la racionalidad y objetividad. Por ejemplo, la ciencia se aleja de la pretensión de universalidad para considerar distintos contextos, distintas historias, distintas perspectivas y distintos resultados. Esto implica un importante cambio para la producción de nuevos conocimientos y el reconocimiento de otros tipos de conocimiento.

Pasar del paradigma de la simplificación al de la complejidad tiene consecuencias para la educación. Acercarse al conocimiento de la realidad natural y social de manera fragmentada aparentemente facilita su comprensión; sin embargo, conduce a una visión descontextualizada de hechos y fenómenos, con poco significado para quien aprende. Por su parte, hacerlo desde la perspectiva de la complejidad contribuye a aprehender la realidad en su dinamismo. Este cambio de paradigma plantea nuevos retos para la enseñanza y el aprendizaje.

Aun cuando en el desarrollo histórico del pensamiento han estado presentes las “ideas de la complejidad”, lo que prevalece es el paradigma de la simplificación, la disyunción, la reducción y la abstracción, que conduce a visiones unilaterales y limitadas. La complejidad, formulada como paradigma, ha sido desarrollada por Edgar Morín (1999) como:

[...] un principio de distinciones/ relaciones/ oposiciones fundamentales entre algunas “nociones matrices” que generan y controlan el pensamiento, es decir la constitución de teoría y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada. De ello resulta una evidente ruptura epistémica, una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos



y procesos, donde los contextos físicos, biológicos, psicológicos, lingüísticos, antropológicos, sociales, económicos, ambientales son recíprocamente interdependientes.

Desde el paradigma de la complejidad, Gallegos (2000) sugiere varias consideraciones acerca del conocimiento y su devenir en la historia del pensamiento:

La concepción clásica del conocimiento establecía que dicho conocimiento, para ser válido, debía poner en orden los fenómenos, rechazar el desorden, lo incierto, lograr la certidumbre, quitar las imprecisiones, distinguir y jerarquizar. Ello implica, por lo tanto, que la complejidad que se presentaba bajo los signos de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad, debía ser rechazada como desconocimiento. Su formulación clásica la encontramos en Descartes, quien postulo como principio de verdad las “ideas claras y distintas”. Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazando lo no significativo, es decir, opera separando, distinguiendo, uniendo, centralizando, jerarquizando, etc.

Morín (1994) propone tomar conciencia de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real. Para ello formula la idea de un pensamiento complejo, que evite la reducción/ disyunción/separación del conocimiento. La idea de un pensamiento complejo pone de relieve una organización para el pensamiento, donde orden y desorden se mezclan íntimamente y cuyo dinamismo genera nuevas formas organizadas/desorganizadas a modo de bucle recursivo. Plantea que no reconocer la relación dialógica orden/desorden conduce a lo que él llama una “inteligencia ciega”, que no ve más allá de sus propios límites y ni siquiera reconoce esos límites.

b. La educación frente al reto de la complejidad

Desde el reto de la complejidad, Morín dice que el propósito de la educación es que las personas podamos comprender nuestra condición humana y aprendamos a convivir entre diferentes. Ello implica promover una manera de pensar abierta y libre, para formar personas con autonomía de pensamiento. Este cambio en el pensamiento tiene consecuencias éticas y cívicas, pues al no quedarse encerrado en lo local y lo particular, puede concebir realidades más amplias e integrales, lo que favorece el desarrollo de la ciudadanía en un contexto diverso y globalizado. Morín (1999) desarrolla las siguientes ideas:

- **Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión**
Propone que la educación debe evidenciar que el conocimiento



está siempre amenazado por el “error” y la “ilusión”. Dado que siempre es posible conocer más y mejor sobre un objeto o fenómeno, es necesario aprender a preguntarse por los orígenes del error, de ilusiones y cegueras. Esta idea implica, por una parte, que la escuela desarrolle en los estudiantes la capacidad de cuestionar y plantear nuevas preguntas sobre la información recibida por distintos medios; que aprenda a valorar distintos tipos de conocimiento, y que asuma una actitud abierta a nuevos aprendizajes. Por otra parte, que los maestros desarrollen la capacidad para identificar aquello que interfiere o impide un aprendizaje significativo, evitando el aprendizaje memorístico y solo en función de aprobar un examen escolar.

- **Los principios de un conocimiento pertinente**

Un conocimiento pertinente es aquel que considera el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo. Es necesario ubicar la información en su contexto para que tenga sentido y pueda ser comprendida y valorada. La educación debe promover una inteligencia integradora, apta para comprender de manera multidimensional la complejidad que ofrece la realidad y el contexto en una concepción global. Lo global es más que el contexto: es el conjunto que contiene las partes diversas vinculadas de manera organizacional. Una consecuencia práctica para la educación es la necesidad de revisar la organización y el tratamiento del currículo escolar en función de lograr aprendizajes pertinentes y significativos para los estudiantes.

- **Enseñar la condición humana**

Llama la atención sobre la complejidad de la naturaleza humana, constituida por distintas dimensiones: física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica, que erróneamente la educación trata de manera desintegrada. Insta a que la educación restaure la unidad del ser humano en su complejidad, de tal manera que cada uno tome conciencia tanto de su identidad individual como de su identidad común a todos los demás seres humanos. Esta visión del ser humano y de la humanidad nos abre la posibilidad de aprender a establecer relaciones entre iguales, superando todo tipo de etnocentrismo, especialmente en sociedades como la nuestra, tan afectada por la discriminación y la exclusión.

- **Enseñar la identidad terrena**

Afirma Morín que el destino planetario del género humano es una realidad fundamental, aún ignorada por la educación. Sos-



tiene que el conocimiento de los desarrollos de la era planetaria —que se incrementarán en el siglo XXI— y el reconocimiento de la identidad terrenal, cada vez más indispensable para cada uno y para todos, deben convertirse en uno de los objetivos fundamentales de la educación. Esta idea plantea como consecuencia la necesidad de desarrollar, especialmente en las nuevas generaciones, un fuerte sentido de responsabilidad planetaria entendido como el cuidado y la conservación de la vida en el planeta.

- **Enfrentar la incertidumbre**

Las ciencias han ofrecido por mucho tiempo muchas certezas, pero también han revelado innumerables incertidumbre. Morin plantea que la educación debería incluir la enseñanza de las incertidumbres surgidas en las ciencias, en la física, en la biología y en la historia. Implica enseñar a los estudiantes, estrategias que les permita afrontar los riesgos, lo inesperado y lo incierto con actitud abierta a nueva información. Más aún, propone que la educación debería estar a la vanguardia, planteando las incertidumbres de nuestros tiempos. La idea de acoger la incertidumbre como un elemento propio del desarrollo de las ciencias y del conocimiento plantea la necesidad de terminar con actitudes dogmáticas que interfieren con el diálogo interdisciplinario y con desarrollo del propio conocimiento.

- **Enseñar la comprensión**

Para una buena comunicación humana, es fundamental la comprensión. Afirma Morin que, para desarrollar la comprensión mutua entre seres humanos —próximos o extraños—, se necesita una reforma de las mentalidades. Para ello, es necesario estudiar las raíces de la incomprensión, sus modalidades y efectos, para conocer no solo los síntomas, sino las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios. Esta sería una de las bases más seguras para la educación por la paz.

- **La ética del ser humano**

Morin considera que los seres humanos reúnen el triple carácter de individuo, sociedad y especie. La ética individuo-sociedad necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y viceversa. Este control es posible mediante el ejercicio de la democracia. Por su parte, la ética individuo-especie convoca a la ciudadanía terrestre, que involucra a toda la humanidad como comunidad planetaria. Por tanto, la educación no solo debe formar conciencia de nuestra *Tierra-Patria* con sentido res-



tringido a la nacionalidad de origen, sino promover una conciencia capaz de asumir una ciudadanía terrenal.

De lo propuesto desde el paradigma de la complejidad se desprenden algunas consecuencias prácticas para la educación:

- Que la educación tome en cuenta no solo el conocimiento que aportan las distintas ciencias reconocidas académicamente, sino el conocimiento producido por las diferentes culturas, desde la experiencia, para satisfacer sus necesidades y resolver problemas.
- Que reconozca las consecuencias que se derivan de la política, la economía, la ética, y otras ciencias para la educación.
- Que los niveles educativos estén articulados en función del logro de sus objetivos.
- Que desarrolle un estilo de pensamiento integrador, el cual no anula las capacidades analíticas o discriminatorias, sino que permite organizar el conocimiento, establecer relaciones entre estos, y de estos con la realidad.
- Que desarrolle un pensamiento complejo, capaz de detectar errores y abrirse a nuevos conocimientos y posibilidades, que permita enfrentar los obstáculos para pensar y la incertidumbre tan propia de nuestros días.

Acercarse al conocimiento desde el paradigma de la complejidad tiene consecuencias pedagógicas. Un ejemplo que puede dar cuenta de prácticas pedagógicas orientadas por paradigmas diferentes —aunque no explícitos— se puede ver en los distintos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por mucho tiempo predominó la idea de que se aprendía mejor a partir de las letras y sílabas, pues eran los elementos más simples y, por tanto, más fáciles de aprender, idea próxima al paradigma de la simplificación. En las últimas décadas, se propone un enfoque comunicativo textual para enseñar a leer y escribir, a partir de investigaciones de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y otros, quienes reconocen la lectura y la escritura como procesos constructivos. El cambio en la manera de concebir este aprendizaje es importante, pues el afán de simplificación llevó a un aprendizaje mecánico mientras que, a partir de textos que sirven para comunicarse, los niños aprenden a leer comprendiendo y reconocen el valor social del lenguaje escrito.



5. El paradigma de la interculturalidad y la educación

a. La interculturalidad como paradigma

Como ya señalamos, un cambio de paradigma implica un cambio de mentalidad que involucra una manera diferente de mirar la realidad y dejar que nos interroge. Si bien el paradigma de la complejidad convoca a aprender a convivir de manera intercultural, es importante considerar la interculturalidad como paradigma en su sentido amplio.

Sabemos que, en nuestro país, históricamente hemos encontrado la presencia de diversas culturas que a lo largo del tiempo fueron dando respuesta a múltiples desafíos; sin embargo, desde una mirada homogeneizadora, la diversidad, lejos de ser considerada una riqueza, se ha convertido en pretexto de exclusión y discriminación, generando relaciones asimétricas en perjuicio de miles de peruanos cuya lengua materna no es el castellano o que pertenecen a grupos culturales diversos. Construir una sociedad más democrática, que acoja a todos sus miembros como legítimos ciudadanos, implica erradicar la desigualdad, un viejo reto que requiere ser abordado desde una nueva perspectiva, como la interculturalidad.

El término *interculturalidad* alude al encuentro entre (inter) culturas [...] La cultura está presente en el conjunto de formas o modos particulares de expresar la vivencia del mundo y de la vida, en la cerámica, el teatro, la danza, la música, pero no solo como producción tangible, sino como el conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse uno mismo en cuanto individuo y en cuando a grupo... Heise, Tubino y Ardito, afirman que el núcleo de una cultura está constituido por la forma y el grado de autoestima grupal. La autoestima está estrechamente relacionada con la auto-imagen o auto-representación que el grupo tiene de sí mismo. Un elemento importante para la formación de la auto imagen de un grupo es la manera como siente que es percibido, valorado o menospreciado, reconocido o desconocido, por otros grupos culturales con los que está en relación.

En esta perspectiva, cada uno de nosotros hace cultura y es portador de cultura.

Lo central de la cultura no se ve; se encuentra en el mundo interno de quienes la comparten; son todos los hábitos adquiridos y compartidos con los que nos relacionamos con el mundo (TAREA, 2006).

Precisamente, el movimiento migratorio mundial, así como los medios de comunicación, han contribuido para que las personas y los



pueblos reivindiquen su derecho a la propia identidad y el respeto por las diferentes culturas, para interactuar en mejores condiciones entre seres diferentes con igual dignidad y en contextos distintos. Estos hechos plantean la erradicación de todo tipo de discriminación, racismo, xenofobia, sectarismos, fundamentalismos, etcétera.

De esta manera, el etnocentrismo monocultural va cediendo paso — no sin conflicto— al paradigma intercultural, que propugna el valor de las distintas culturas y la necesidad de una convivencia pacífica. Este cambio de paradigma plantea nuevos retos a la educación.

Si bien el reconocimiento de la multiculturalidad como problemática social fue planteado en Norteamérica y Europa por la presencia masiva de migrantes, los avances conceptuales y de política han incentivado el desarrollo de corrientes de pensamiento en América Latina, especialmente en Bolivia, Perú y Ecuador, a favor de la interculturalidad, reconociendo que una convivencia democrática exige más que tolerancia de unos con otros, el respeto por el otro como legítimo y de su cultura como expresión de conocimiento. En general, este pensamiento se orienta a erradicar las relaciones de dominación y subordinación y construir relaciones de convivencia más justas y humanas.

La interculturalidad de la cual hablamos es aquella que, respetando las diferencias, evidencia la situación de asimetría existente en las relaciones entre las culturas, y considera su tratamiento como condición para un efectivo diálogo intercultural; es aquella que invita a una actitud crítica, aquella que permite el derecho a un futuro diferente que puede ser refundado desde los nuevos procesos de interacción; solo de esta manera la apuesta final por la democracia, la paz y la justicia será posible.

La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. “No hay, por ello, que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería solo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo (Fornet 2000).

Como es fácil advertir, la interculturalidad cuestiona no solo la educación sino la política, la economía, la ética, etcétera.

Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y



aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales, en un intento por romper con la historia hegemónica de una cultura dominante (Walsh, 1998).

b. La educación frente al reto de la interculturalidad

En el campo de la educación, como parte del sistema social, también ha prevalecido de manera implícita una concepción etnocéntrica, presentando la cultura occidental como única fuente de conocimiento. En el Perú —como señalamos en la primera parte—, ha significado la exclusión de miles de peruanos pertenecientes a pueblos y culturas diversas. Esta exclusión se expresa en pobreza no solo económica, sino política; es decir, son considerados como ciudadanos de menor categoría.

El problema central, señalado por varios estudios, es que por lo general los programas dirigidos a grupos culturales originarios incorporan aspectos de sus propias culturas —especialmente la lengua—, pero con el propósito de asimilarlos a la cultura “nacional” hegemónica y no para reconocer y valorar su legitimidad. Esto se explica porque subyace la idea de que hay culturas superiores e inferiores.

Actualmente existen experiencias educativas que surgen de una perspectiva o enfoque intercultural y están contribuyendo a desarrollar un pensamiento y prácticas educativas para construir relaciones más equitativas entre personas, entre culturas y con el currículo escolar. En este aspecto, un reto consiste en incorporar la diversidad y complejidad de saberes previos de los estudiantes, sus familias y comunidad como puntos de partida para la producción de nuevo conocimiento, sin que esto implique desvaloración, descalificación ni cambio de uno por otro.

Otro problema que resulta necesario señalar es la identificación de la educación intercultural con espacios rurales y grupos étnicos, sin tomar en cuenta la centralidad de los sujetos y su movilidad permanente que hace que el encuentro o desencuentro cultural esté presente en todas las ciudades, y especialmente en Lima, que concentra un alto porcentaje de población cada vez más diversa. Actualmente es frecuente también la presencia de familias o grupos provenientes de otros países.

La crisis económica de los últimos años llevó a que muchos peruanos, hombres, mujeres y jóvenes, migraran a otros países en busca



de trabajo, de modo que es muy común que cada familia cuente con algunos de sus miembros en el exterior. Esta experiencia sigue latente como posibilidad para muchos. Todo esto constituye una nueva forma de encuentro con lo diverso que la educación debe tomar en cuenta.

La interculturalidad como paradigma está contribuyendo a cuestionar prácticas educativas basadas en homogeneizar en función de entrar a la modernidad, como sinónimo de cultura occidental, y a cambiar una concepción etnocéntrica por el reconocimiento y respeto por otros diferentes, así como el derecho y responsabilidad de tener la oportunidad de aportar a la construcción de un mundo sin exclusiones. El interés mostrado en la elaboración de los proyectos educativos regionales a partir del proceso de descentralización en nuestro país es una expresión de la fuerte demanda de reconocimiento a la diversidad y de la necesidad de promover una educación intercultural para todos.

Considerando la desigualdad en los logros de aprendizaje entre estudiantes que viven en zonas urbanas y rurales, el MED ha creado instancias especiales para atender la educación rural, bilingüe e intercultural, con la finalidad de acortar las brechas educativas. Sin embargo, se requieren cambios más profundos en la manera de conocer y valorar culturas diferentes y en la forma de relacionarse con los otros, que contribuyan a crear las condiciones para un diálogo intercultural.

Un gran reto para la educación es pasar de una intención homogeneizadora y asimiladora a otra de reconocimiento y respeto por la diversidad. Este cambio implica el reconocimiento de las personas como sujetos capaces de crear y recrear cultura. De este modo, el aula y la escuela pueden constituirse en espacios de encuentro donde se promueva un fructífero diálogo entre saberes.

6. El paradigma de la democracia y la educación

a. La democracia como paradigma

La idea de democracia y su construcción está muy vinculada con la de interculturalidad. En la vida cotidiana, la política, la ética y la cultura se entrelazan, aunque no siempre de manera armoniosa. Las tres son construcciones humanas, y para participar de sus procesos de construcción, es preciso que la educación contribuya en la forma-



ción de ciudadanos capaces y dispuestos a convivir con otros de la manera más justa y asertiva que sea posible.

Hacer de la democracia una forma de vida (por ejemplo, igualdad de oportunidades para todos), y no solo prácticas aisladas (votar cada cinco años), implica ampliar los espacios de participación de los ciudadanos en todo aquello que los involucra y que, por involucrar a muchos, constituye lo público. Una participación bien informada y responsable de los ciudadanos contribuirá a superar prácticas irresponsables de quienes, en nombre de la democracia representativa, ejercen el poder en función de intereses de grupo, cuya consecuencia es la exclusión de muchos.

El primer reto de la democracia es reconocer igualdad de ciudadanía a todos, lo que implica asegurar los derechos de todos, entre ellos el derecho a la educación. A su vez, la educación tiene el reto de formar ciudadanos. En el contexto de la diversidad cultural, implica reconocer las formas culturales de entender la autoridad, la jerarquía, la participación, los derechos y deberes, con el fin de lograr mejores condiciones para que la democracia se sustente en la participación y representatividad de los ciudadanos.

José Bernardo Toro (1999) advierte que, cuando se habla de democracia, es necesario hacer algunas precisiones. La primera es que no hay que confundir democracia con liberalismo económico, pues este nació en el siglo XIX, mientras que aquella surgió hace 2.500 años, en la Antigua Grecia, específicamente en la ciudad de Atenas del siglo V antes de Cristo, en el llamado siglo de Pericles.

Una segunda llamada de atención se refiere a que la democracia no es un partido, una religión ni una ciencia: es una forma de ver el mundo, una cosmovisión. Como tal, tiene como particularidad que, conservándolo todo, lo ordena de otra manera, desde otra perspectiva. Esto significa que la democracia, como forma de ver e interpretar el mundo, necesariamente afecta la forma de pensar, de sentir y actuar, lo que constituye el *ethos democrático*, entendido como el conjunto de principios y valores que orientan la vida de las personas y de una sociedad.

El mismo autor plantea seis principios que fundamentan la democracia:

- **Secularidad:** todo orden social es construido por las personas, por eso es posible hacer cambios y transformar la sociedad.



- **Autofundación:** la democracia se caracteriza porque las normas y las leyes son construidas y transformadas por las mismas personas que las van a vivir, cumplir y proteger.
- **Incertidumbre:** no existe un modelo ideal de democracia que podamos copiar o imitar. A cada sociedad le toca crear su propio orden democrático.
- **Ética:** todo orden democrático se orienta a cuidar y proteger la vida, respetando los derechos humanos.
- **Complejidad:** toda convivencia democrática reconoce la diversidad, la diferencia y el conflicto.
- **Lo público:** en la democracia, lo público se construye desde la sociedad civil. Lo público es aquello que conviene a todos de la misma manera para su dignidad. Por ejemplo, la educación es un bien público. Este principio es lo más novedoso del discurso democrático moderno.

Cabe preguntarnos: ¿cómo se construye la democracia? ¿Se aprende a ser democrático? ¿Cómo es la vida en una sociedad democrática? ¿Cómo interpela la democracia a la educación?

En América Latina, las instituciones fueron creadas según el modelo europeo, sin tomar en cuenta las culturas y cosmovisiones propias de nuestros pueblos, quechuas, aimaras, mapuches, etcétera. El gran desafío para la formación de la conciencia ciudadana democrática es la conformación de un *ethos* democrático en la sociedad y la refundación de las instituciones a la luz de esta cosmovisión, teniendo presente la diversidad de pueblos y culturas. Como bien sabemos, la constitución política y leyes peruanas asumen la democracia como un principio; sin embargo, en la vida cotidiana, persiste la discriminación, la exclusión, la intolerancia, las brechas sociales y educativas. Se trata de cambiar de un paradigma de democracia formal y excluyente, por otro de una democracia real e inclusiva.

b. La educación frente al reto de la democracia

Una sociedad como la nuestra, que aspira a ser democrática, tiene el gran reto de garantizar a todos sus ciudadanos el derecho a una educación de calidad con equidad. La escuela tiene la responsabilidad de constituirse en un espacio para aprender a convivir en democracia, pues una de sus responsabilidades fundamentales es la for-



mación de ciudadanos. En este contexto, los aprendizajes cobran un nuevo sentido.

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).

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 (Navarro, 2003).

Son múltiples los retos de la democracia a la educación que no podrán ser resueltos solo desde el campo educativo, pues las causas de la desigualdad están más allá de la escuela y reclaman soluciones integrales. Sin embargo, la educación y la escuela pueden contribuir a desarrollar una nueva mentalidad y nuevas formas de relación social para superar toda clase de exclusión. Ya el informe de la Comisión de la Verdad llamó la atención sobre esta necesidad para evitar experiencias de violencia política como las que vivimos durante tantos años.

Este cambio cultural involucra a las autoridades educativas y locales, a las familias, a los maestros y a los estudiantes. Implica que la democracia pasa de ser un contenido o concepto que se aprende para el examen, a convertirse en una forma de organizar y gestionar los centros educativos, donde todos se sienten incluidos y responsables de lo que ocurre, según su función. Involucra también la construcción, desarrollo y evaluación del currículo escolar, pasando de uno construido de manera centralista a otros contextualizados, en los cuales las comunidades y estudiantes se sientan reconocidos, modificando cualitativamente la relación con el conocimiento, desde el



paradigma de la complejidad, para lograr aprendizajes significativos y en diálogo entre diversos tipos de saberes:

El currículo escolar es fácilmente vinculado a los aprendizajes de los estudiantes, pero no a la democracia. Sin embargo, cuando se critica su falta de pertinencia a la diversidad cultural; su ampulosidad academicista sin tener en cuenta los desiguales puntos de partida, de condiciones de vida y de aprendizaje; la 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, etc. 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 (Céspedes, 2006).

Con respecto a equidad e igualdad, en *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Guillermo Ferrer señala que las políticas curriculares del siglo XX se dieron en el contexto de los Estados benefactores que, “en nombre de la igualdad, diseñaron lineamientos curriculares que se concretaron en procesos pedagógicos y de gestión homogeneizadores, desconociendo la diversidad cultural y de contexto. Como resultado, en lugar de promover la igualdad, contribuyeron a profundizar las brechas entre los grupos sociales”. Añade que los programas compensatorios para disminuir las brechas educativas tampoco resolvieron el problema de la desigualdad, y que las mediciones de rendimiento pusieron en evidencia las grandes diferencias entre poblaciones.

Ferrer cita a Clune (1993), quien propone el “modelo de suficiencia” para la gestión curricular a partir de la psicología cognitiva, y sostiene que todos los niños tienen capacidad para aprehender conocimientos complejos; por tanto no hay razón para bajar las expectativas con respecto a los niños en situaciones más desfavorecidas. Asimismo, que todos los actores de la comunidad pueden usar sus capacidades cognitivas para emplear mejor los recursos disponibles.

Por su parte, Gimeno Sacristán (1998) afirma que:

Currículo y democracia son conceptos que merecen ser planteados en el ámbito educativo y, también, en el ámbito político. La escuela sigue teniendo una efectividad social cuando se plantea el propósito de preparar a ciudadanos conscientes, críticos, participativos, creativos, comprometidos y solidarios. Evidentemente, los objetivos y los contenidos de la escolaridad tienen que aceptar esos retos, pero al mismo tiempo no hay que eludir la discusión acerca de las prácticas educativas, porque los contenidos, e incluso los objetivos, son relativamente obvios, evidentes,



visibles, como diría Bernstein. Sin embargo, las formas de interacción son a veces bastantes invisibles, sutiles y, en muchas ocasiones, contradictorias con los propios contenidos, y los objetivos que se tratan de divulgar y desarrollar a través de los currículos escolares.

Una democracia tiene exigencias a la hora de captar, divulgar y discutir la información que se tiene sobre lo que ocurre en el sistema educativo, y en concreto, en el subsistema curricular inmerso en el sistema educativo. Es decir, como esquema formal de análisis cabe hablar de currículo y democracia en el diseño; cabe hablar de currículo en el desarrollo, y en el cómo se realiza en cada contexto; y cabe hablar de democracia en los procesos de evaluación” (Céspedes, 2006).

En tanto, Benavides y Rodríguez (2006), en *Investigación y política educativa en el Perú*, señalan que se ha intentado responder a la diversidad cultural mediante la autonomía de los centros educativos para decidir en un tercio del currículo, incorporando temas de la realidad. Lo que han encontrado es que, por falta de capacidad de los directivos y docentes para hacerlo, en la mayoría de casos la adecuación se expresa en simplificación de logros y recortes de contenidos, lo que afecta la igualdad de oportunidades para el aprendizaje. Esta constatación nos advierte que la diversificación curricular no está contribuyendo a democratizar la educación, sino más bien a ampliar las brechas educativas y sociales.

Sobre la relación entre descentralización y mejoras en las oportunidades de aprendizaje, en el mismo estudio se afirma que, en algunos casos, hay relación directa entre ambos procesos, mientras que en otros, como en Chile y Argentina, en sectores pobres la calidad educativa ha disminuido con la descentralización. Consideramos que esta observación es muy pertinente y útil, por cuanto estamos viviendo un proceso de descentralización, y nos advierte que la descentralización por sí misma no resuelve la desigualdad: puede incluso acentuarla. Implica que el Estado asuma la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación para todos, asegurando el financiamiento necesario para lograr equidad y, como consecuencia, calidad en los aprendizajes.



Una mirada al *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica*

El documento Diseño Curricular Nacional (DCN), aprobado por RM 0667-05-ED, en concordancia con el artículo 33 de la Ley General de Educación, define el currículo como:

[...] un documento normativo y de orientación válido para todo el país, que sintetiza las intenciones educativas y resume los aprendizajes previstos. Da unidad y atiende al mismo tiempo a la diversidad de los alumnos [...]. El DCN asume los principios y fines orientadores de la educación.

Añade:

El Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular tiene una perspectiva humanista y moderna, toma en cuenta la centralidad de la persona, recoge la compleja realidad educativa, las tendencias pedagógicas actuales y los avances incesantes del conocimiento, la ciencia y la tecnología” (p. 12).

I. Una mirada al Diseño Curricular Nacional desde el paradigma de la complejidad

El paradigma de la complejidad nos plantea la necesidad de revisar la organización de los conocimientos en el currículo escolar y la manera en que aprendemos a relacionarnos con éstos. ¿Qué enseñar y qué aprender? ¿Cómo organizar lo que se enseña y se aprende? ¿Cómo enseñar y cómo aprender? Esas son las preguntas clave. En este sentido, un avance significativo es la decisión del MED de iniciar un proceso de articulación (2004-2005) de los diseños curriculares de Inicial, Primaria y Secundaria, vigentes hasta el 2004, con el propósito de establecer continuidad y coherencia entre los contenidos y aprendizajes a lograr en la Educación Básica Regular. Cabe



mencionar como un precedente el currículo para el nivel de Inicial para 5 años y para el primer ciclo de Primaria (1994-1995).

Un desafío aún mayor es que el currículo que se aplica en las aulas desarrolle en los estudiantes un pensamiento complejo, capaz de establecer relaciones entre los conocimientos que aporta (Comunicación, Matemática, Ciencia y Ambiente, etcétera) para explicar un hecho o fenómeno, evitando o superando visiones fragmentadas de la realidad. Implica que la escuela propicie el desarrollo del pensamiento integrador y del pensamiento complejo (Morín, 1999). Creemos que, partir de las experiencias de vida de niños y adolescentes, favorece una manera de acercarse a conocer la realidad desde su complejidad, e incentiva la integración de conocimientos de las diferentes ciencias, con el fin de comprender su realidad.

Uno de los cambios más notables en el DCN es la organización de los contenidos, pasando de cursos o asignaturas a las áreas curriculares. Sin embargo, la organización en áreas responde a criterios distintos en cada uno de los niveles. Mientras que, en Inicial, las áreas curriculares se organizan en función del desarrollo del niño hasta los 5 años de edad, en Primaria —y más aún en Secundaria—, las áreas curriculares responden a la lógica de cursos o asignaturas, en los que cada uno de sus componentes puede trabajarse independientemente. Mientras en inicial y primaria los componentes se organizan en base a “logros de aprendizaje” de los estudiantes, lo cual remite a su proceso de desarrollo, en secundaria los logros de aprendizaje se presentan separados de los “contenidos”, lo cual conduce a mantener la lógica centrada en la transmisión de información por cada uno de los componentes de área.

Especialmente en Secundaria, la presentación de las áreas no logra superar la idea de asignatura y contenidos. Por ejemplo, en el área de Ciencias Sociales se afirma que su propósito es la construcción de la identidad sociocultural y la formación ciudadana de los adolescentes y jóvenes. En las orientaciones se afirma que esta área:

[...] recurre a la articulación en su interior, de diversos aprendizajes que provienen de las distintas disciplinas sociales como: historia, geografía, economía, sociología, antropología, arqueología, demografía y derecho.

Explica que, sin perder la rigurosidad disciplinar, organiza los contenidos “siguiendo la lógica del proceso de aprendizaje”.

Sin embargo, se observa que el componente de historia, en el primer grado se inicia con la historia personal, lo que resulta apropiado,



pero el contenido restante en todos los grados recupera un criterio de presentación temática de información sobre hechos ocurridos en el Perú, en América Latina y en el mundo, ordenados cronológicamente. El segundo componente está organizado en bloques que corresponden a información sobre aspectos geográficos, población y economía. En el componente de Ciudadanía hay un esfuerzo por ubicar a los estudiantes en su contexto más cercano y actual. En el VI ciclo (1º y 2º) los contenidos están organizados en Diversidad Cultural y Social, Derechos y Responsabilidades, Organizaciones. En el VII ciclo (3º, 4º y 5º) se añade formación ciudadana.

De esta manera se transmite la idea de desarrollar cada componente de área como un curso independiente, y se pierde el criterio interdisciplinario para que los estudiantes puedan comprender los fenómenos sociales y desarrollen su sentido crítico.

Un avance importante es que el área de Comunicación Integral plantea para su desarrollo el enfoque comunicativo textual a lo largo de la educación básica, con mayor claridad en los niveles de Inicial y Primaria. Asumimos que este enfoque es válido para las distintas lenguas, no sólo para el castellano. Mantener este enfoque facilita el desarrollo de las competencias comunicativas en un contexto de comunicación real, en el que hablar, leer y escribir cobran sentido desde y para la vida de las personas y no sólo con fines escolares.

Consideramos que el concepto de competencia se acerca mejor al desarrollo del pensamiento complejo, pues promueve aprendizajes integrales: conocimiento, procedimientos y actitudes. El DCN propone el desarrollo de competencias en los niveles de Inicial y Primaria, pero en Secundaria propone desarrollar capacidades y habilidades. A lo largo del documento se utilizan como sinónimo las palabras *competencia*, *capacidad* y *habilidad*, manteniendo la misma confusión que en las estructuras curriculares anteriores por niveles. Además, este uso indiferenciado de términos interfiere con la comprensión de lo que significa el desarrollo de un estilo de pensamiento complejo —que construye aprendizajes— y el desarrollo de habilidades aisladas, que provienen de corrientes distintas como el constructivismo y el conductismo, y que subyacen en las propuestas curriculares. Eso explica, por ejemplo, que se enseñen técnicas de lectura, pero no se logra que los estudiantes desarrollen hábitos y actitudes favorables al estudio para aprender más y mejor.

Por otra parte, la estructura del currículo en áreas mantiene como punto central los contenidos, no el desarrollo de las competencias,



por lo cual creemos que no logra modificar la forma de acercarse a la realidad para comprenderla en su complejidad y para descubrir las relaciones entre diferentes aspectos, reconocer los vacíos que quedan por conocer y los nuevos problemas que van surgiendo.

La estructura del DCN contiene los ejes curriculares para “garantizar una formación integradora”: *Aprender a ser* (trascendencia, identidad, autonomía); *Aprender a vivir juntos* (convivencia, ciudadanía, conciencia ambiental); *Aprender a aprender* (aprendizaje permanente y autónomo), y *Aprender a hacer* (cultura emprendedora y productiva). Además contiene *Temas transversales*, para atender problemas coyunturales que afectan a la sociedad en los planos local, nacional y mundial. Se espera que los temas transversales contribuyan a formar personas críticas y comprometidas con la realidad y deben abordarse “al interior de todas las áreas curriculares, deben impregnar e iluminar la práctica educativa y todas las actividades que se realizan en la escuela: *Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía; Educación en y para los derechos humanos; Educación en valores o formación ética; Educación intercultural; Educación para el amor, la familia y la sexualidad; Educación ambiental; Educación para la equidad de género*”.

En la práctica se corre el riesgo de tener un efecto contrario al esperado, pues en lugar de ofrecer experiencias educativas integradoras, conduce a separar y tratar los componentes curriculares como información descontextualizada.

Algo similar ocurre con la propuesta de *Tutoría y programas de prevención*, que da la idea implícita de que en las áreas curriculares se desarrollan contenidos y que se deja la formación de actitudes y valores para la tutoría y los programas, aun cuando se advierte que el trabajo de tutoría es transversal y permanente en todo el currículo.

En el contenido declarativo del DCN, se hace alusión a la complejidad; sin embargo, no es posible afirmar un cambio de paradigma, pues los contenidos curriculares se mantienen más bien desde una mirada simplificadora.

2. Una mirada al Diseño Curricular Nacional desde el paradigma de la interculturalidad

Entendemos que caracterizar el diseño curricular como diversificable tiene la intención de encontrar una relación adecuada entre lo local



y lo nacional. En el DCN encontramos afirmaciones a favor de la interculturalidad, con el propósito de avanzar hacia una educación de calidad con equidad: destaca “la diversidad humana, cultural y lingüística”; propone una “educación intercultural y ambiental transversal al sistema”, perspectiva inclusiva para personas con necesidades educativas especiales: la institución educativa como “un espacio de construcción de relaciones equitativas”. Entre los retos educativos encontramos la interculturalidad “para contribuir al reconocimiento y valoración de nuestra diversidad cultural”. Además, uno de los temas transversales es “la educación intercultural”.

Sin embargo, en el documento no se encuentran orientaciones para la diversificación regional: solo algunas indicaciones para el proceso en el centro educativo y en el aula. En la práctica, se espera que los proyectos educativos regionales cubran este vacío, y puede ser una interesante oportunidad para que el Ministerio de Educación recoja las experiencias de las regiones en la construcción de sus proyectos educativos, las socialice, difunda y genere nuevas políticas curriculares, que podría tener como referente de articulación local-nacional a las regiones, más cercanas a los centros educativos, y así se construya la unidad en la diversidad.

Dada la importancia de la diversidad en nuestro país, las orientaciones para la diversificación curricular resultan insuficientes. Cambiar de un paradigma homogeneizador a otro intercultural implica erradicar prejuicios y estereotipos muy extendidos en la sociedad peruana, por lo que es necesario explicar en qué consiste el cambio. Un ejemplo para ilustrar esta necesidad es que muchos docentes piensan que los niños de zonas rurales son lentos para aprender, mientras que los niños de zonas urbanas son despiertos y captan más rápidamente. Estas imágenes tienen consecuencias en la dedicación y en los resultados de aprendizaje, y coloca en desventaja a unos respecto de otros, no solo para los aprendizajes escolares sino en su condición humana y ciudadana. Otro ejemplo es la idea de cultura reducida a expresiones musicales, danza o cerámica, como elementos llamativos, desvalorizando el conocimiento producido por los pueblos así como la tecnología empleada para producir objetos diversos. La consecuencia en este caso es que, por lo general, la cultura se admira en los festivales folclóricos, pero no entra en diálogo con los contenidos curriculares oficiales.

En el primer ciclo, nivel Inicial, no hay referencia a la diversidad de pautas de crianza que correspondan a concepciones y prácticas culturales sobre la primera infancia. Su ausencia puede llevar a



desencuentros entre el hogar y la escuela, o a imponer prácticas únicas, desconociendo los propios aportes culturales. En cambio, en el área de Comunicación Integral, se insiste en la importancia del respeto a la lengua materna de los niños, no solo para la comunicación, sino como medio para estructurar el pensamiento, lo cual está vinculado con cada cultura.

En la misma área, pero en segundo ciclo, se dice: “Considerando que nuestro país tiene una enorme diversidad de culturas y lenguas, se necesita enseñar la comprensión y respeto de las lenguas originarias [...]. Se favorecerá tanto el desarrollo de estas lenguas como el de las distintas formas regionales de uso del español, sin renunciar al uso formal de este”. Al mismo tiempo, hay que buscar progresivamente la integración social y cultural de los niños de estas comunidades, conservando la identidad y autoestima. Por el enunciado, se puede decir que se ubica desde un enfoque intercultural; sin embargo, es necesario aclarar la idea de integración, para que la valoración de lo propio no resulte siendo funcional al sistema y no una interculturalidad crítica asumida por los diferentes interlocutores.

Si bien las orientaciones del área destacan la importancia del contexto cultural y la propia lengua, en la definición de logros de aprendizaje, las capacidades y actitudes, no se explicita el uso y valoración de la lengua materna para los aprendizajes escolares. Teniendo en cuenta que la tendencia general es el uso del castellano en las escuelas, se hace necesario poner énfasis especial en aprendizaje en lengua materna. El logro de aprendizaje referido a segunda lengua aparece de manera complementaria. Parece un añadido al conjunto.

Otro elemento positivo del DCN es la recomendación de tomar en cuenta el calendario de la comunidad, no solo para la organización del tiempo escolar, sino para trabajar de manera contextualizada los contenidos curriculares: fiestas y trabajos comunales, por ejemplo.

En Primaria y Secundaria, las referencias a la diversidad cultural son mínimas en la presentación de las áreas curriculares. Un caso que llama la atención es el área de Formación Religiosa. Si bien se presenta en términos de formación cristiana, no explícitamente católica, no hace ninguna alusión a otros credos, de los cuales también forma parte un significativo número de familias peruanas. Es preocupante no tomarlo en cuenta, pues está en estrecha relación con la convivencia, respetando la diversidad y superando todo tipo de exclusión y discriminación.



El DCN señala que, en el caso de la educación bilingüe, la evaluación debe considerar la lengua materna y la segunda lengua. Para aprobar el área de Comunicación Integral, deben lograr el calificativo A en ambas lenguas, según Directiva 004-VMGP-2005. En el caso del primer grado, se da prioridad a la comunicación oral para la segunda lengua. Sin embargo, dado que hay orientaciones para la evaluación, llama la atención que no se encuentren orientaciones metodológicas para la enseñanza en lengua materna y de la segunda lengua.

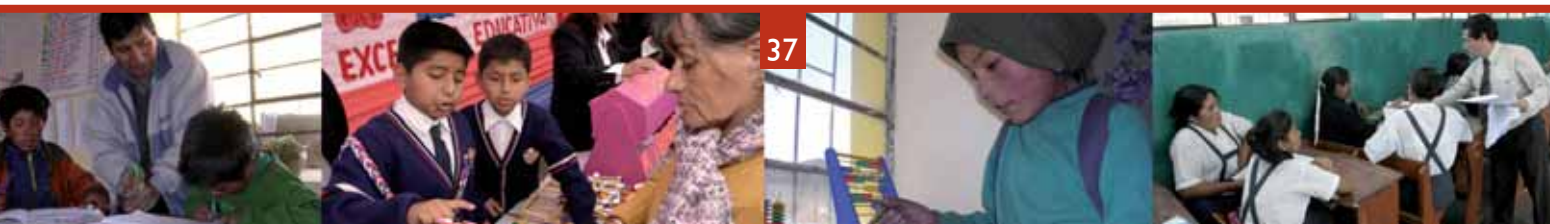
En Secundaria no se encuentra ninguna alusión al bilingüismo, aunque se menciona la importancia de respetar la diversidad lingüística y cultural. En el área Idioma Extranjero/Originario se dice que su propósito es “*desarrollar las capacidades comunicativas en un proceso de comunicación intercultural*”, sin embargo, no se encuentran recomendaciones concretas de valoración de las lenguas originarias en uso por distintos grupos culturales. El uso de la lengua materna en la escuela como una práctica legítima no es considerada, da la impresión de que se asume el castellano como primera lengua de todos, lo cual no corresponde a la realidad pluricultural y plurilingüística de nuestro país. El enfoque intercultural en el área de comunicación no se desarrolla lo suficiente, que muy bien podría articularse con las propuestas del enfoque comunicativo textual que se asume para la educación básica.

En cuanto a la evaluación, no se encuentran elementos que permitan acercar este proceso de atención a la diversidad, sin perder de vista la calidad y la equidad.

3. Una mirada al Diseño Curricular Nacional desde el paradigma de la democracia

Cabe preguntarnos: ¿Es posible democratizar el currículo? ¿En qué condiciones? ¿Qué puede aportar el currículo escolar a la construcción de una cultura democrática en la escuela y en la comunidad?

El Diseño Curricular Nacional, propone explícitamente “una educación que contribuya a formar una sociedad democrática, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz”. Recomienda poner énfasis en las normas de convivencia, la salud física y mental, desarrollo personal, ayuda comunitaria, orientación vocacional, cultura y actualidad, apoyo académico, convivencia y disciplina escolar, entre otros. Tanto los ejes curriculares como los temas transversales hacen referencia a la democracia, convivencia,



paz y ciudadanía; derechos humanos, valores o formación ética; educación intercultural, equidad de género, etcétera.

En las orientaciones de las áreas curriculares, podemos identificar algunas relacionadas con la formación ciudadana democrática, aunque no de manera explícita. En los contenidos básicos —por ejemplo, en las áreas Personal Social (Inicial y Primaria) y Ciencias Sociales (Secundaria)— encontramos la construcción de la identidad teniendo en cuenta la pluriculturalidad de nuestro país, el desarrollo de la autoestima, el reconocimiento y valoración de otras personas como diferentes y legítimas, el desarrollo de capacidades para la convivencia y la participación en la construcción de una cultura democrática, los derechos y responsabilidades, la formación en valores y la autonomía. En la misma área, el componente *Orientación y comprensión espacio temporal*, el desarrollo de la identidad con el medio natural y social y de conceptos temporales e históricos a partir de hechos de la vida cotidiana, y la comprensión crítica de la historia y el espacio nacionales.

Sin embargo, dada la importancia de la educación en la formación de ciudadanos, consideramos que el currículo escolar debe brindar orientaciones explícitas sobre la convivencia democrática, los espacios y mecanismos de participación en la toma de decisiones, y el tratamiento de asuntos públicos de la escuela y del país, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los niños. No solo como contenidos, porque se corre el riesgo de aprender el discurso, pero no tener la experiencia de una convivencia democrática.

Consideramos que, para avanzar en un proceso de democratización, es fundamental pasar:

- De una gestión de la escuela centrada en la autoridad del director a otra que convoca la participación de todos los sujetos educativos, a través de sus representantes y en forma directa cuando es necesario.
- De docentes que se asumen como aplicadores de currículo y métodos a profesionales con sentido crítico y autonomía, capaces de tomar decisiones y 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 permanente en las distintas ciencias.

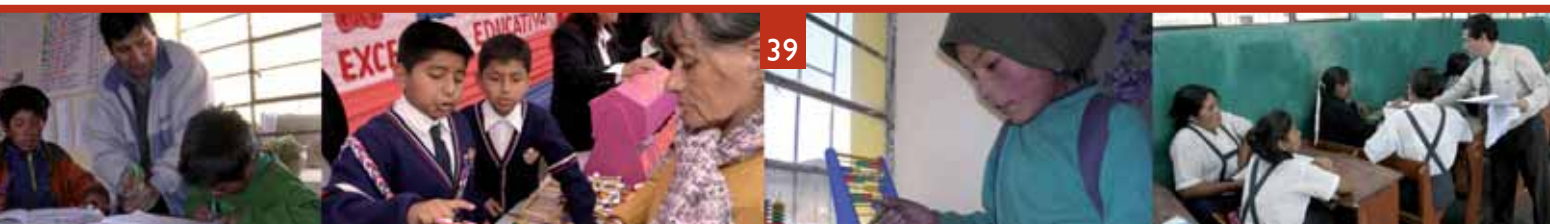


- Del trabajo aislado al trabajo colaborativo, en equipo de docentes, dispuestos a tomar en cuenta la opinión de directivos, estudiantes y padres de familia.

Un currículo para formar ciudadanos democráticos puede aportar a aprender:

[...] desde pequeños, a vernos y relacionarnos entre iguales, a organizar y gestionar las instituciones armonizando los intereses individuales con los colectivos, a administrar los recursos con transparencia y sentido de justicia. Simultáneamente, para asumirnos como ciudadanos necesitamos sentirnos acogidos por la sociedad de la cual formamos parte, y partícipes de la construcción del orden social al que aspiramos. Es decir, que la construcción de una sociedad democrática implica cambios culturales (Cepeda, 2006).

El DCN plantea la necesidad de construir las normas de convivencia, realizar procesos de autoevaluación y el respeto por la diversidad, tres expresiones de una intención democratizadora. Sin embargo, en las escuelas conviven prácticas autoritarias con discursos democráticos. Una posible explicación a esta contradicción es que el currículo no plantea formas explícitas de espacios y mecanismos de participación desde lo cotidiano. Tampoco establece una relación con las normas que rigen la vida institucional —por ejemplo, con el funcionamiento de los municipios escolares—, que son asumidas como actividades extracurriculares.



Conclusiones

1. En el DCN encontramos afirmaciones referidas a la complejidad del mundo actual, a la importancia de una educación intercultural y de formación democrática de los estudiantes en nuestro país. Sin embargo, se percibe que, en el afán de incorporar aportes diversos, se superponen ideas interesantes que, sin embargo, no se asumen como paradigmas. Dichas ideas no llegan a presentarse de manera articulada, estableciendo relación entre ellas. Por ejemplo, cómo las relaciones interculturales contribuyen a la construcción de una sociedad democrática en un país diverso como el nuestro.
2. Con respecto al paradigma de la complejidad y el conocimiento, señalamos lo siguiente:
 - a. En el DCN aún persiste la idea simplificadora del conocimiento. Las áreas curriculares están organizadas a partir de disciplinas afines que se subdividen en componentes, excepto en el primer ciclo de Educación Inicial, donde corresponden a las áreas de desarrollo de los niños. Se transmite la idea de que los componentes de un área son cursos independientes.
 - b. En consecuencia, faltan orientaciones para un tratamiento curricular que contribuya a que los estudiantes aprendan a integrar conocimientos y desarrollen un pensamiento complejo. El esfuerzo por plantear el desarrollo de competencias en Inicial y Primaria, como un concepto que permite integrar procesos de pensamiento, se pierde en Secundaria, al plantear las capacidades como habilidades aisladas una de otra.



- c. Los cuatro ejes curriculares y los siete temas transversales, que se espera cumplan un rol integrador, no son tomados en cuenta como referentes en la organización de las áreas. Este es un ejemplo de la superposición de ideas mencionada.
 - d. En Secundaria, las áreas curriculares, tutoría y los programas de prevención, cultura de paz, educación sexual, etcétera, también se superponen en el PEI y el PCC. En la práctica, se corre el riesgo de dispersar experiencias, conocimientos y esfuerzos, con efecto un contrario al de integrar, que es su intención. Un ejemplo de esta dispersión es considerar que las áreas solo se ocupen de contenidos, y dejar la formación de actitudes y valores para la tutoría y los programas, aun cuando se advierte que el trabajo tutorial es transversal y permanente en todo el currículo.
3. Con respecto al paradigma de la interculturalidad, señalamos lo siguiente:
- a. El DCN hace referencia a la diversidad cultural y a la necesidad de atenderla, especialmente en los primeros ciclos de la EBR. Afirma que la interculturalidad es un aspecto central de la educación “para contribuir al reconocimiento y valoración de nuestra diversidad cultural”. La educación intercultural figura también como un tema transversal. Sin embargo, no podemos decir que el currículo en su conjunto constituya una propuesta de educación intercultural: prevalece un enfoque monocultural, que se manifiesta especialmente en los contenidos de las áreas curriculares. Por otra parte, la idea que se transmite sobre la diversificación curricular se centra en la adecuación de los contenidos al lugar donde se ubica la escuela, lo que contribuye a lograr mayor pertinencia, pero no necesariamente promueve el diálogo respetuoso entre lo diverso de nuestra nación.
 - b. Si bien hay afirmaciones generales con respecto a la necesidad de tener en cuenta el contexto, no ofrece orientaciones adecuadas para que el currículo se nutra de las experiencias de vida, el saber, los conocimientos y las diversas prácticas culturales de los estudiantes, sus familias y comunidad, que consideramos claves en el proceso de diversificación curricular en sus diferentes niveles.



- c. Sabemos que, para la educación intercultural, la lengua materna constituye un elemento fundamental; sin embargo, cuando se menciona el uso de la lengua materna, es más con un criterio funcional que de valoración. Por tanto, la lengua resulta accesoria al proceso educativo. Solo en los primeros ciclos se explicita su importancia, desconociendo que muchos estudiantes de Primaria y Secundaria tienen una lengua materna distinta del castellano, y que la lengua está vinculada con el desarrollo del pensamiento. En Secundaria se intenta suplir este vacío, proponiendo como una opción incluir un idioma originario junto a un idioma extranjero.
4. Con respecto al paradigma de la democracia, señalamos lo siguiente:
 - a. El DCN identifica la democracia como uno de los aspectos centrales de la educación, que “[...] permite educar en y para la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, así como la participación”. Propone que la EBR forme al estudiante como un ser democrático, con actitud para la convivencia. Tres de los temas transversales aluden a actitudes y relaciones democráticas: (i) educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía; (ii) educación en y para los derechos humanos, y (iii) educación para la equidad de género. Uno de los componentes del área Personal Social de Primaria es la *Construcción de la identidad y convivencia democrática*, mientras que en Secundaria, el área de Ciencias Sociales incluye un componente llamado *Ciudadanía*.
 - b. Sin embargo, el DCN no ofrece orientaciones para que la experiencia educativa de niños y adolescentes se realice en democracia y no solo se aprendan *contenidos* sobre democracia. Por ejemplo, en el currículo la formación ciudadana se concentra en las áreas Personal Social, en Primaria, y Ciencias Sociales, en Secundaria; no se hace referencia a las condiciones fundamentales de gestión, organización y participación en el aula y en la escuela, para construir una cultura democrática.

Por lo señalado, aun cuando en el DCN se encuentran referencias a la complejidad, la interculturalidad y la democracia como aspectos importantes en la educación peruana, estos no logran atravesar el conjunto de la propuesta curricular. Tampoco consiguen expresar la relación entre estos conceptos: complejidad-interculturalidad-demo-



cracia y sus consecuencias en la educación y la sociedad peruanas, sino más bien como elementos independientes entre sí. No se asumen como paradigmas propiamente dichos.



Bibliografía

Apple, Michael W.

1997 “El currículo y el proceso de trabajo: la lógica del control técnico”. En Michael W. Apple, *Teoría crítica y educación*. (Educación internacional). Buenos Aires: Niño y Dávila Editores, pp. 11-44.

Beane, James

2005 *La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata, 151 pp.

Benavides, Martín y José Rodríguez

2006 *Investigación y política educativa en el Perú. Lecciones de los estudios promovidos por el CIES*. (Investigaciones Breves 22). Lima: CIES. 47 pp.

Cépeda García, Nora

2006 *Proyecto Curricular de Centro. Un proceso participativo*. En http://www.tarea.org.pe/modulos/pdf/Cepeda_PCC.pdf. Lima: Tarea.

Chiroque Chunga, Sigfredo

2004 *Currículo: Una herramienta del maestro y del educando*. Lima: IPP. 167 pp.

Clune, William

1993 “The Shift from Equity to Adequacy in School Finance”. En *The World & I*, 8(9), 389-405. También publicado: 1994. *Educational Policy*, 8(4), 376-375.

Convenio Andrés Bello

2006 “En materia educativa se observa que el fracaso escolar es una de las mayores canteras donde se genera el analfabetismo”, Declaración



Final II Encuentro sobre Prácticas de Alfabetización. La Paz, Bolivia, 11 y 12 de mayo.

Diccionario de las ciencias de la educación

1987 *Diccionario de las ciencias de la educación para docentes*. Publicaciones Dialogal Santillana. I – Z – México.

Ferrer, Guillermo

2004 “Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados?”. Guillermo Ferrer. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE, 2004 (Documento de trabajo; 45). 233 pp.

Fornet-Betancourt, Raúl

1997 “Aprender a filosofar desde el contexto del diálogo de las culturas”. Palabras pronunciadas en la apertura del II Congreso Internacional de Filosofía Intercultural, São Leopoldo, Brasil, del 7 al 11 de abril de 1997. Publicado en *Revista de Filosofía* (México) 90 (1997): 365-382].

Gallegos, Miguel

2000 La Epistemología de la Complejidad como recurso para la Educación. En: http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_5_Investigacion_y_Produccion_Conocimiento/Gallegos_Miguel.PDF (revisado el 9 de febrero de 2007).

Gimeno Sacristán, José

1998 “Currículo y Democracia”. En: *Enfoques Educativos*, vol. 1, N° 1, 1998. Departamento de Educación Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Fragmentos de la conferencia dictada por el académico de la Universidad de Valencia, España, en la Casa Central de la Universidad de Chile, con motivo de la Primera Jornada de Curriculum y Comunidad Educativa, efectuada en 1994. Traducción: M. Angélica San Martín Espinoza.

GRADE

2004 “Diseño e implementación de una línea de base para educación secundaria y formación profesional técnica del programa de mejoramiento de la calidad de la educación secundaria”. Manuscrito. Lima: GRADE.

Green, Bill

2001 “Curriculum and the National Imaginary, or Re-Shooling Australia”. University of New England Keynote Address Delivered at the Biennial Conference of the Australian Curriculum Studies Association (“Education Futures and New Citizenships”), Canberra, 29 September – 1 October.



Khun, Thomas S.

1975 *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación Pública del Perú

2005 *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de articulación*. DINEIP-DINEST. Lima

Morín, Edgar

1994 *El método. Vol. I: el conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

1999 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO. 60 pp.

Navarro N., 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: IPE-UNESCO.

Pinto Cueto, Luisa

2004 *Currículo por competencias: Hacia un modelo de conocimiento, necesidad sentida*. Luisa Pinto Cueto. Lima: 2do Congreso Binacional de Educación Ecuador-Perú.

Seddom, Ferry

2001 “National Curriculum in Australia? A Matter of Politics, Powerful Knowledge and the Regulation of Learning”. *Pedagogy: gy Culture and Society*, vol. 9(3), pp. 307-331.

Tarea

2006 “¿A qué nos referimos cuando decimos interculturalidad?” (Documento de Trabajo). Lima: TAREA, 2006.

Toro, José Bernardo

1999 “La educación existe porque el saber es un producto”. *Civicus - Educación para la Democracia*, en <http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>.

Unesco

1990 Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien (Tailandia), 5 al 9 de marzo. Disponible en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf



2000 Marco de Acción de Dakar Educación para Todos. Cumplimiento de nuestros compromisos colectivos. Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril. Disponible en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_marco_accion_esp.pdf

Walsh, Catherine

1998 “La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa”. En *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, N° 12, pp. 119-128. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar

Zúñiga Castillo, Madeleine y Juan Ansión Mallet

1997 *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo

