

Una propuesta curricular para promover una educación

Las autoras comparten su reflexión crítica sobre la elaboración de la Propuesta Curricular Integral por competencias, que incluyó la creación de guías para docentes y textos para estudiantes, a cargo del equipo del Área de Educación Primaria de TAREA entre 1994 y el 2006.

PALABRAS CLAVE:
Currículo,
Competencias,
Identidad,
Socialización,
Aprendizaje.

A curricular proposal to promote a liberating education
The authors share their critical reflection on the development of the Comprehensive Competency-based Curriculum Proposal, which included the creation of teacher guides and student textbooks, led by TAREA's Elementary Education team between 1994 and 2006.

KEYWORDS:
Curriculum,
Competencies,
Identity,
Socialization,
Learning.

NORA CÉPEDA GARCÍA

Socia de TAREA, ncepeda@tarea.pe. Docente de educación primaria, especializada en formación docente, con estudios en interculturalidad y maestría en Antropología. Experiencia en escuela pública, y en formación docente inicial y en servicio.

CONSUELO PASCO VALLADARES

Socia de TAREA, consuelopasco@gmail.com. Docente con especialidad en Lengua y Literatura. Coautora de la propuesta "Desarrollo de la identidad: eje articulador de la Educación Primaria". Experiencia en aula y en formación docente en servicio.

ón liberadora



DÉCADA DE 1990: DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN

Este artículo trae al presente la experiencia vivida durante la década de 1990 e inicios de la siguiente, en condiciones sociopolíticas y económicas que afectaron la educación pública. Es cuando TAREA “se propuso contribuir a la construcción de propuestas pedagógicas y políticas educativas que garantizaran el derecho a una educación liberadora y al desarrollo humano de todos”, como afirmó María Amelia Palacios al cumplirse 25 años de vida institucional (Tarea 2000: 17). En igual sentido, Luisa Pinto afirmó la necesidad de una nueva concepción de escuela y de aprendizaje que vincule la experiencia social con la educación escolar, y garantice la educación como derecho inherente a toda persona (Tarea 2000: 19-20).

Durante ese lapso se dieron importantes avances en el ámbito político-educativo mundial y muchos países asumieron metas comunes a corto y mediano plazo. En esa línea, Perú firmó los acuerdos de la Conferencia de Jomtien (Tailandia, 1990) sobre la Educación para Todos como marco para diseñar políticas para la educación básica, respondiendo a las necesidades básicas de aprendizaje. Diez años después, los socios estratégicos de Jomtien (Unesco, Unicef, PNUD, Banco Mundial y 181 países) se reunieron en Dakar (Senegal, 2000). Reafirmaron “el derecho a una educación de calidad para todos” y priorizaron los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y personas adultas, para optimizar sus conocimientos y capacidades para vivir con dignidad y mejorar su calidad de vida. Sin embargo, la evaluación concluyó que, si bien se avanzó en el acceso, hubo escaso progreso en la calidad y equidad educativas.

En este contexto, se impulsaron algunos cambios en el sistema educativo peruano, especialmente en el ámbito curricular, tomando como referencia la Declaración de Jomtien, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Declaración de los Derechos del Niño (1959). Además, se consideró el Diagnóstico General de Educación (1990), que reveló la baja calidad, inequidad e inefficiencia del sistema educativo.

Cabe recordar que un nuevo enfoque pedagógico se puso en marcha con el Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria. A partir de 1994 se inició un proceso de revisión y construcción curricular con el Programa de Articulación Inicial-Primaria (5 años, primero y segundo grados) propuesto por Unicef y extendido a toda la educación primaria en 1997. El año 2005 se consolidó el Diseño Curricular Nacional como un docu-

mento normativo para los distintos niveles educativos. Estableció competencias, capacidades, conocimientos y actitudes a desarrollar en la educación básica, con un enfoque por competencias.

No obstante, Luis Guerrero (2013) observa que la reforma curricular de la década de 1990 careció de una estrategia eficiente de capacitación docente para su implementación y generó confusión por falta de comprensión sobre el enfoque por competencias.

Durante esa etapa, el equipo del Área de Educación Primaria de TAREA, compuesto por docentes de diversas especialidades, psicólogas, antropóloga y poetas, trabajó con rigor intelectual, compromiso social y gran pasión en la elaboración y validación de la Propuesta Curricular Integral (PCI). Hoy revisamos esa etapa, lejana y cercana a la vez, cuando las ideas y emociones se amalgaman en una unidad indisoluble.

NUESTRA PROPUESTA CURRICULAR INTEGRAL

Ante la situación socioeducativa brevemente descrita, y entre los múltiples factores que intervienen en los procesos educativos, centramos nuestra reflexión sobre un asunto de preocupación permanente: el currículo escolar como instrumento socioeducativo, dado que intenta concretar los principios y fundamentos del sistema educativo de un país.

Varios autores señalan que, de manera explícita o implícita, un currículo refleja el sentido que una sociedad le atribuye a la educación mediante la selección de qué conocimientos, estrategias, valores y actitudes considera valiosos de transmitir a las nuevas generaciones y cuáles se excluyen. En dicha selección prevalecen las culturas hegemónicas, mientras que las consideradas de menos valor social y político quedan excluidas parcial o totalmente (Benavides y Rodríguez 2006). A ello se suma que durante la implementación curricular y en la convivencia cotidiana se adoptan las formas de interacción instaladas en el entorno social mediante normas, ritos y medidas de disciplina que a menudo reproducen relaciones autoritarias y prácticas discriminadoras.

Nuestras reflexiones para la elaboración de la PCI se desarrollaron y profundizaron progresivamente entre 1994 y 2006, y se plasmaron en guías para docentes y textos para estudiantes. Esto incluyó un proceso de validación en el marco del Proyecto de Innovación Educativa en el Distrito de Independencia (PIEDI, 1996-2001) en las tres escuelas participantes: 2056, 3052 y 3053 (Berna-



ARCHIVO TAREA

les, y otros 2000), así como publicaciones dirigidas a docentes que conforman la serie *Un Nuevo Maestro para el Milenio*.

La PCI se nutrió del pensamiento, aportes y experiencias de pedagogos peruanos e internacionales en diálogo con nuestra realidad. También recuperamos la experiencia y el compromiso institucional de TAREA con la educación popular inspirada en Paulo Freire, para hacer realidad el derecho a una educación liberadora en las escuelas públicas.

Este proceso fue complejo, crítico, creativo y constructivo; no fue lineal ni directo. Nos exigió estudio personal, permanente diálogo en el equipo, con especialistas de diversas disciplinas y con docentes de aula. Así, pudimos profundizar algunos conceptos, comprender otros nuevos y valorar experiencias locales e internacionales.

Delimitamos nuestra propuesta a la educación primaria, sabiendo que no es una etapa cerrada de la escolaridad ni del proceso de aprendizaje. Por ello, articulamos el primer grado con inicial de 5 años en la guía *Giragirando*, en tanto que la guía *Giraluz-Giramundo*, para quinto y sexto grados, se proyecta hacia la etapa

de desarrollo y la forma de aprender en la educación secundaria, optando por organizar módulos por cada ámbito de socialización.

Cabe señalar que un antecedente fundamental del proceso de elaboración de la PCI fue la propuesta *Desarrollo de la identidad: eje articulador de la educación primaria* (Pinto y Pasco 1994), de la serie *Casa Nuestra*.¹ De ella, adoptamos las intencionalidades básicas, el eje articulador y la organización en ámbitos de socialización.

CAMINO DE ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR INTEGRAL

Docentes participantes en la validación de la propuesta mencionada manifestaron la necesidad de cambios sustantivos en el currículo, lo que nos motivó a elaborar la PCI. Asumimos como criterio fundamental que todo currículo debe responder a los enfoques pedagógicos, éticos, políticos y culturales asumidos en una sociedad, o a aquella que aspiramos construir.

¹ Propuesta posteriormente validada por docentes de escuelas públicas de los distritos de Villa María del Triunfo e Independencia de la ciudad de Lima (1989-1991).

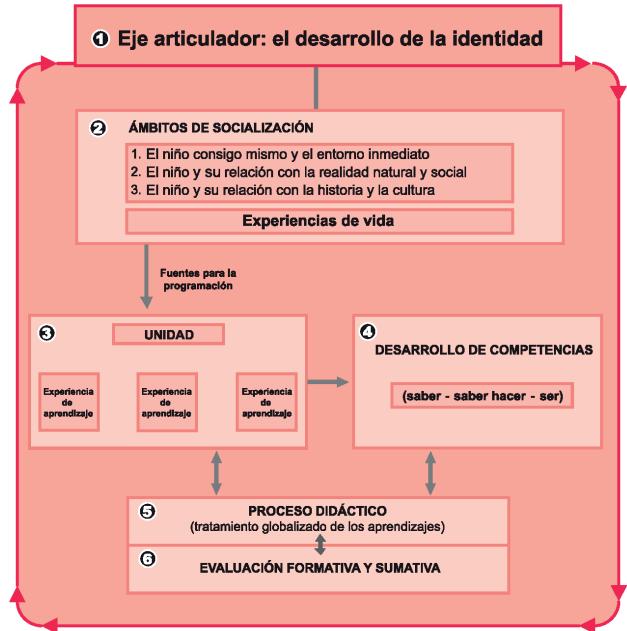
Concebimos el currículo como un conjunto organizado de experiencias con fines pedagógicos para propiciar aprendizajes significativos y el desarrollo integral de cada estudiante. Un currículo abierto y flexible a la vez, que incorpore experiencias emergentes a partir de hechos sociales e interacciones cotidianas en el aula, la familia, la escuela y la comunidad, para ser analizadas y comprendidas, y para generar opiniones, actitudes y decisiones pertinentes.

En tal sentido, valoramos el rol socializador de la escuela y del currículo, ya que amplía la socialización primaria en la familia y permite a cada estudiante aprender a convivir con compañeras y compañeros diferentes en cuanto a costumbres, ideas o lengua materna, pero iguales en dignidad y derechos. De ahí la opción de organizar la propuesta curricular en ámbitos de socialización con el desarrollo de la identidad como eje articulador para que niñas y niños se afirmen como sujetos de derechos. Las intencionalidades de la PCI se resumen en las siguientes líneas de trabajo:

- 1** Desarrollar el sentimiento de pertenencia e identidad para formar conciencia social y actitud de compromiso con el cambio y la vida.
- 2** Desarrollar el pensamiento transitando del pensamiento operacional concreto hacia el pensamiento lógico formal, valorando con sentido crítico los distintos tipos de conocimiento (científico, de sentido común, mítico).
- 3** Desarrollar la sensibilidad para acercarse y comprender los problemas de la humanidad, y traducirla en actitudes de respeto y solidaridad.
- 4** Desarrollar las capacidades de comunicación para intercambiar necesidades, deseos, sentimientos, ideas o puntos de vista sobre diversos aspectos de la realidad usando diversos códigos: oral, escrito, audiovisual, iconográfico, otros.
- 5** Desarrollar la capacidad de participación y liderazgo para resolver problemas de manera organizada (Pasco, Cépeda y Pinto 2003: 11).

Como podemos ver, estas intencionalidades siguen vivientes porque aún se mantienen prácticas de discriminación y exclusión, así como falta de participación y diálogo democrático para llegar a consensos. Tampoco estamos asumiendo plenamente los compromisos éticos con uno mismo, con la realidad social y natural, ni con la historia.

Gráfico 1. Estructura de la Propuesta Curricular Integral



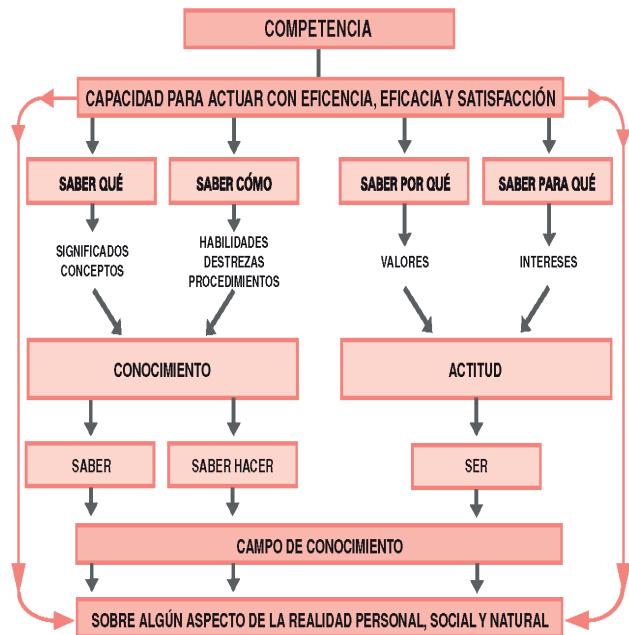
Fuente: Consuelo Pasco, Nora Cépeda y Luisa Pinto (2003), *Giraluz-Giramundo. Guía para docentes*, p. 21.

IDENTIDAD: EJE ARTICULADOR DE LA SOCIALIZACIÓN

Valorar quiénes somos a nivel personal, colectivo y nacional es fundamental para las personas y las naciones. La identidad se desarrolla en procesos interpersonales que se inician en la familia y se amplían en la escuela. Así, progresivamente, se va generando sentido de pertenencia en diferentes ámbitos y grupos, más aún en la actualidad debido al acceso a los medios de comunicación y las facilidades para movilizarse.

Asumimos que la escuela debe “ayudar al niño a conocer y reconocer quién es, qué piensa, qué siente, qué necesita, qué puede hacer, etcétera, y dotarlo de herramientas para que pueda actuar con assertividad, empatía y respeto con sus pares y con grupos heterogéneos, así como para la resolución de problemas individuales o colectivos” (Pinto, Pasco y Cépeda 1996: 29). Con tal propósito, organizamos la PCI en tres ámbitos de socialización para desarrollar identidad: a) consigo mismo y su entorno inmediato; b) con la realidad natural y social; y c) con la historia y la cultura (gráfico 1).

El eje articulador del desarrollo de la identidad y los ámbitos de socialización centran a las alumnas y los alumnos como sujetos que aprenden a conocerse, acep-

Gráfico 2. Componentes de las competencias

Fuente: Consuelo Pasco, Nora Cépeda y Luisa Pinto (2003), *Giraluz-Giramundo. Guía para docentes*, p. 31.

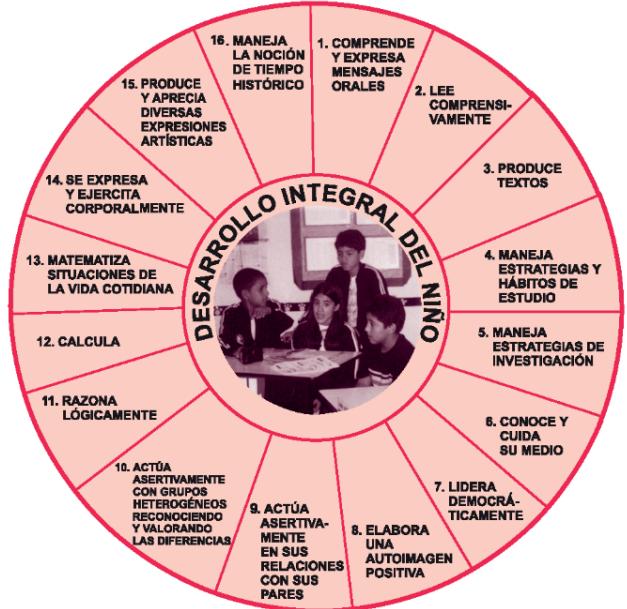
tarse y valorarse críticamente; crean sentido y lazos de pertenencia a su familia, su escuela, su barrio y país; y asumen responsabilidad ciudadana y compromiso con la naturaleza, el planeta y como protagonistas de la historia.

COMPETENCIAS PARA UN APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y CONSTRUCTIVO

Optamos por un currículo por competencias porque —si bien un currículo por objetivos consideraba aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales— el concepto de *competencia* orienta el trabajo pedagógico de manera integral para lograr aprendizajes complejos, tales como aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser (Delors 1996: 91-103).

Esta decisión implicó la revisión de literatura sobre la evolución del concepto de *competencia*, ya que proviene del campo laboral-industrial y su incorporación en educación sigue siendo objeto de un debate que, ciertamente, contribuye a mantener una actitud abierta y crítica respecto al currículo escolar.

Definimos una *competencia* como “la capacidad que tienen las personas para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad perso-

Gráfico 3. Las 16 competencias de la PCI

Fuente: Consuelo Pasco, Nora Cépeda y Luisa Pinto (2003), *Giraluz-Giramundo. Guía para docentes*, p. 14.

nal, social y natural” (Pasco, Cépeda y Pinto 2003, p. 12). Involucra las dimensiones cognitiva, socioafectiva y psicomotora, que conducen a aprendizajes significativos (gráfico 2).

La PCI propone dieciséis competencias que se retroalimentan. Parten de las necesidades de desarrollo de niñas y niños, de las demandas sociales y del propio proceso de aprendizaje. Se definió en qué consiste cada competencia e indicadores de acuerdo con las edades y cada grado escolar (Lema 1996) (gráfico 3).

GESTIÓN CURRICULAR GLOBALIZADA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Consideramos que el tratamiento curricular globalizado responde mejor a la manera en que niñas y niños captan la integridad y el dinamismo de la realidad. Para la programación curricular planteamos partir de situaciones de la vida real, pues esto facilita que recurran a sus saberes previos para hallar explicaciones y establecer relaciones entre los elementos que intervienen en un fenómeno natural o un hecho social; y para que, al abordarlos desde distintas disciplinas, puedan captar su complejidad superando la información segmentada. Así, los posibles errores o la insuficiencia de sus conocimientos previos se enriquecen con información proveniente de la ciencia y de otras culturas (cuadro 1).

Cuadro 1. Principios pedagógicos, proceso de enseñanza-aprendizaje y estrategias metodológicas

Principios pedagógicos	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Estrategias metodológicas
<ul style="list-style-type: none"> Convertir la experiencia de vida cotidiana en un espacio educativo. Tener en cuenta la validez de los distintos tipos de conocimiento: científico, mítico o de sentido común. Reconocer la importancia de los saberes previos para el aprendizaje significativo. 	<p>Actividades iniciales: se promueve el intercambio de saberes.</p> <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes intercambian ideas, conocimientos, creencias y procedimientos, referidos al problema, fenómeno o situación en estudio. Comparten los significados y valores con que se manejan cotidianamente para explicarse lo que sucede en el entorno, y no solo es intercambio de contenidos, nociones o definiciones. Se sustenta fundamentalmente en las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno. 	<p>La labor del maestro está dirigida a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Recuperar la experiencia del niño, preguntándole y trabajando sus intenciones, creencias y conjjeturas, así como suscitar el diálogo y el trabajo grupal. Ayudar al niño a manejar el recuerdo, a ordenarlo y jerarquizarlo, ubicando en él a personas y hechos. Propiciar la reflexión sobre la experiencia propia en interacción con otras experiencias similares, en un clima de respeto, para enriquecerla y generar un espacio de aprendizaje autónomo.
<ul style="list-style-type: none"> La participación activa del educando es condición básica en la construcción del conocimiento. Todo proceso de aprendizaje va acompañado de la capacidad para "desaprender", ratificando o rectificando las percepciones iniciales. 	<p>Actividades de elaboración de conocimiento: se estimula el conflicto cognitivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Implica el conocimiento, el estudio y la interpretación de otras experiencias y conocimientos, contrastándolos y relacionándolos con los propios, para elaborar nuevos conocimientos que trasciendan el ámbito personal o local. Involucra el manejo de estrategias para lograr el aprendizaje; es decir, "aprender a aprender", dándose cuenta de qué aprende, cómo aprende, qué dificultades tiene y cómo las soluciona. 	<p>La labor del maestro está dirigida a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Plantear preguntas y retos capaces de desencadenar procesos cognitivos (comparar, clasificar, relacionar, analizar) para producir el nuevo conocimiento. Ayudar al niño a nombrar, describir, clasificar, explicar, relacionar y emitir juicios de valor sobre aquello que aprende. Enriquecer la reflexión de sus alumnos ampliando la información, utilizando diferentes medios, y propiciando el aprendizaje significativo de nociones y conceptos. Proponer y guiar los procedimientos más adecuados para aprender (experimentos, investigación, visitas, lecturas, etcétera).
<ul style="list-style-type: none"> Todo aprendizaje se orienta a construir, con los demás, espacios democráticos, de realización personal y social. Por ello, tiene sentido de funcionalidad: "sirve para", "ayuda a". 	<p>Actividades de compromiso: se construye el sentido de bien común.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se desarrollan y afianzan las responsabilidades personales y colectivas que trascienden el entorno inmediato. Se desarrolla el compromiso moral vinculado a lo ético, lo valorativo y lo religioso. 	<p>El papel del docente consiste en:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fomentar la realización de actividades grupales para que los alumnos transformen su ámbito cercano y significativo. Orientar a los niños en la elaboración de informes, paneles, danza, teatro, música u otras manifestaciones artísticas. Orientar acciones sociales en función del bien común.

Fuente: Consuelo Pasco, Nora Cépeda y Luisa Pinto (2003), *Giraluz-Giramundo. Guía para docentes*, p. 16.

En las guías para docentes y en los textos para estudiantes presentamos unidades didácticas organizadas en experiencias de aprendizaje. Se sustentan el porqué y el para qué de los aprendizajes, las competencias a desarrollar, un proceso didáctico y orientaciones para la evaluación formativa y sumativa. Los textos están ilustrados con imágenes creadas por reconocidos dibujantes que investigaron sobre cada temática tratada, para que sus obras cumplieran una función motivadora e informativa, y no solo decorativa.

APORTES DE LA PROPUESTA CURRICULAR INTEGRAL

Escribir este artículo implicó no solo revivir la experiencia de elaboración de la PCI, sino también profundizar en una reflexión autocritica para valorar sus logros, limitaciones y aprendizajes, en el contexto de la renovación curricular en nuestro país. Asimismo, implicó pensar en los desafíos que se le plantean en la actualidad al currículo escolar.

Logros

A continuación presentamos los logros más significativos identificados por el equipo de elaboración de la PCI, con testimonios de docentes participantes en el proceso de su validación² y considerando los criterios establecidos para dicho proceso (Bernales y otros 2000: 25-27).

1 Diseñamos y desarrollamos una propuesta de currículo integral por competencias, expresada en guías para docentes y textos para estudiantes. Este logro fue evaluado con el criterio de *adecuación*, es decir, el grado de coincidencia entre la cultura de los sujetos y lo establecido en la PCI:

“ *El currículo nacional no respondía a la realidad, a pesar de que podíamos adecuarlo. En cambio, con la PCI enseñábamos desde su familia, desde su realidad, de modo que los niños aprendieron* (Vitalia).

El criterio de *viabilidad* permitió verificar si las características del contexto favorecían o dificultaban la implementación de la PCI. Además se empleó el criterio de *satisfacción*, referido al grado de aceptación de los componentes de la PCI entre estudiantes y docentes:

2 Diálogo sostenido el 14 de octubre del 2024 con las profesoras Gladys Vargas, Natalia Acuña, Segundina Valenzuela y Vitalia Delgado, quienes continúan ejerciendo la docencia.



ARCHIVO TAREA

“ *[El asunto de] las competencias integradas resultó muy interesante porque relacionábamos las áreas; a partir de un tema se trabajaba Matemática, Comunicación y otras (Gladys).*

“ *[La PCI] nos dio esa confianza de saber hacer la programación. La socialización quedó para el trabajo colegiado de ahora (Segundina).*

2 Diseñamos una propuesta motivadora para los textos destinados a estudiantes de los diversos grados de educación primaria.³ En cada unidad de aprendizaje se incorporó información seleccionada tanto en texto como en gráficos a todo color, con apoyo de dibujantes muy creativos, según la temática y las competencias a desarrollar. Asimismo, se plantearon actividades para propiciar un aprendizaje cada vez más significativo y autónomo. Se utilizó el criterio de *significatividad*, que implica que los temas y las actividades sugeridos en la PCI deben generar interés y agrado por aprender:

3 *Giraluna*, segundo grado; *Giraflor*, tercer grado; *Giramor*, cuarto grado; *Giraluz*, quinto grado; y *Giramundo*, sexto grado.

“ Se contextualizaba a la realidad del estudiante la forma de trabajo, las estrategias, la metodología, para que ellos puedan vivenciar en forma directa, y participar con sus saberes previos, fomentar la participación activa de los niños para su aprendizaje (Segundina).

3 La implementación de la PCI estuvo acompañada de un proceso de formación en servicio a cargo de un equipo responsable de su diseño, desarrollo y evaluación, en el marco del Proyecto de Innovaciones Educativas del Distrito de Independencia (Piedi). El grado de aceptación consciente de los componentes de la PCI se evaluó con el criterio de aprehensión:

“ Los talleres, las visitas en aula, las pasantías, el registro de nuestras experiencias pedagógicas para reflexionarlas y mejorarlas, nos permitió comprender y empoderarnos del enfoque por competencias (Natalia).

También se aplicó el criterio de *efectividad*, para conocer si la PCI producía los efectos esperados en los procesos y resultados de aprendizaje:

“ La capacitación y talleres nos ayudó a ganar seguridad en cómo hacer una unidad, una sesión de clase (Gladys).

“ Me ayudó muchísimo a querer mi profesión, me di cuenta que trabajar con seres humanos es un privilegio. [...] Me ha empoderado para amar mi profesión, amar a quienes enseño (Vitalia).

“ A ello se suman los resultados de la evaluación de competencias a estudiantes de primero a quinto grados de las escuelas participantes, quienes mostraron una tendencia a la mejora tanto en el área cognitiva como afectiva, en comparación con el grupo de control (Arévalo 2002).

4 Otro logro que resaltamos es la participación de miembros del equipo de elaboración de la PCI en espacios de consulta para la actualización del currículo nacional oficial.

Limitaciones

Creemos que enfrentar limitaciones es una oportunidad para ejercer la autocrítica y lograr aprendizajes. En este caso, nos referimos a situaciones vinculadas al contexto escolar vigente en ese momento —la década de 1990 e inicios de la siguiente—, así como a limitaciones del propio proceso de elaboración e implementación de la PCI.

1 Desencuentros en la implementación de la PCI con el currículo oficial. Por ejemplo, se exigía el horario por áreas independientes, obstaculizando el tratamiento curricular globalizado. Sin embargo, los docentes encontraron formas adecuadas y creativas para superar esta restricción.

2 La validación de la PCI se realizó con docentes de solo tres escuelas del distrito de Independencia, en Lima, de acuerdo con las condiciones disponibles del momento. No obstante, esto resultó insuficiente para producir un impacto a mayor escala.

3 No elaboramos un texto para estudiantes de primer grado, pero cada docente contó con asesoría especializada sobre los procesos de lectura y escritura en el marco de la PCI.

¿QUÉ APRENDIMOS?

A partir de la revisión de este complejo proceso de elaboración e implementación de la PCI, así como de las consiguientes reflexiones, compartimos algunos aprendizajes que consideramos válidos para próximos procesos similares:

1 Una propuesta curricular requiere necesariamente construirse en diálogo con las dimensiones sociales, políticas, económicas y éticas, a fin de plantear las intencionalidades, los principios y criterios pedagógicos para abordarlos y contribuir a asegurar el derecho a una educación con pertinencia, equidad y calidad.

2 La elaboración de una propuesta curricular exige trabajo interdisciplinario sustentado en principios pedagógicos coherentes con un proyecto social, político y de desarrollo, ya que no solo es una propuesta técnica.

3 Los cambios curriculares requieren un compromiso institucional de la escuela, sostenido por el compromiso personal de las y los docentes.

4 Modificar las concepciones curriculares y prácticas docentes requiere una permanente reflexión crítica sobre la propia práctica, así como de acompañamiento, respetando los procesos personales e institucionales, que tienen diferentes puntos de partida y ritmos de cambio:

“ Al comienzo me cerré, pero luego me interesé y eso me llevó a preguntar por qué, para qué, de cada cosa, y me ayudó a comprender la PCI” (Natalia).

5 Es fundamental fortalecer la autoestima profesional docente, y renovar la confianza social en la capacidad y el compromiso transformador.

DESAFÍOS PARA LAS POLÍTICAS CURRICULARES

Entre los múltiples desafíos para las políticas curriculares y la educación en general, destacamos los siguientes:

1 Ante la agudización de prácticas autoritarias y discriminadoras en el ambiente sociopolítico, que a menudo se reproducen en las escuelas, urge un currículo que desarrolle competencias para relacionarse asertivamente entre diversos, y ejercer ciudadanía y liderazgos democráticos.

2 Ante el deterioro del medioambiente y el cambio climático, urge el desarrollo de competencias vinculadas con el respeto a la vida, el cuidado, la protección y la admiración de la naturaleza, con responsabilidad planetaria e intergeneracional.

3 Ante los avances de la tecnología del conocimiento y de la comunicación —como la inteligencia artificial—, urge una sólida formación ética para emplearlos con honestidad y respeto por la vida.

4 Ante una mirada curricular tecnocrática, urge profundizar con docentes y directivos el enfoque por competencias orientado al desarrollo integral de las personas.

Dado que el currículo escolar está en permanente tensión para responder a qué, cómo, cuándo, por qué y para qué enseñar, requiere una revisión crítica permanente y una actualización continua a fin de cumplir con su función socioeducativa y democratizadora.

En época de cambios radicales y hasta contradictorios, necesitamos seguir soñando y educando para construir un Perú más afectuoso y saludable, más justo y solidario. Aquí nacimos, aquí vivimos, y seguiremos apostando por nuestro país. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARÉVALO, Ivette (2002). La experiencia de evaluar en el PIEDI. *Tarea*, 47, 42-45.

BENAVIDES, Martín y José RODRÍGUEZ (2006). *Investigación y política educativa en el Perú. Lecciones de los estudios promovidos por el CIES*. Serie Investigaciones Breves, 22. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES), Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade) y Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). <https://n9.cl/oyqcjc>

BERNALES, Martha; Marcela ECHEGARAY, Yanina LEMA y Karima WANUZ (2000). *Definiendo la validación curricular. Aportes para un nuevo modelo*. Lima: Tarea.

DELORS, Jaques (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco. <https://n9.cl/w7b8>

GUERRERO, Luis (2013). *Informe completo sobre la reforma curricular*. Lima: Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE). <https://n9.cl/30nk5>

LEMA, Yanina y otros (1996). *Propuesta de competencias a desarrollar en primaria según campos de contenido*. Documento de trabajo. Lima: Tarea.

PASCO, Consuelo; Nora CÉPEDA y Luisa PINTO (2003). *Giraluz-Giramundo. Guía para docentes de tercer ciclo de educación primaria*. Lima: Tarea.

PINTO, Luisa y Consuelo PASCO (1994). *Desarrollo de la identidad: eje articulador de la educación primaria. Propuesta teórico-metodológica para la enseñanza de las ciencias sociales*. Lima: Tarea, 3.ª edición.

PINTO, Luisa; Consuelo PASCO y Nora CÉPEDA (1996). *Giraluna. Guía para docentes de segundo grado de primaria*. Lima: Tarea.

TAREA (2000). *Educación primaria al final de la década. Políticas curriculares en el Perú y los países andinos*. Lima: Tarea.