

Ensayo:

Reforma Educativa: Diseño y Desarrollo Curricular para el Nivel Preprimario en Guatemala

Autor Alemán Vargas Denisse Mabel
Orientador: Ruiz, Guillermo
Buenos Aires, Argentina 2012



PIEDRASANTA

El inicio del sistema educativo guatemalteco, al igual que el de los países latinoamericanos coincide con el surgimiento del estado nacional, con la finalidad de civilizar a la sociedad según ciertos modelos. La Ley de Educación de Guatemala (1991) fue creada según Decreto Legislativo No. 12-91, y constituye su aplicación en respuesta a los artículos 74 y 75 de la Constitución Política de la República (1985), en donde se establece la educación como derecho y obligación de todos los guatemaltecos.

A partir de los años noventa, ante un fracaso generalizado del sistema educativo muchos países desarrollados y en vías de desarrollo han emprendido reformas que están constituidas por componentes y elementos comunes, aun cuando buscan resolver problemáticas sociales, económicas y culturales distintas. Los procesos de reforma se ven influenciados por la demanda económica global y por intentar dar respuesta a los requerimientos del mundo productivo, implementando modelos similares en todos los países, muchas veces alejados de la realidad contextual. (Pérez Gómez, 2012)

Guatemala no ha sido la excepción en este proceso de transformación, estando inmerso en una Reforma Educativa que surge del compromiso establecido en los Acuerdos de Paz (1996); con el interés primordial de fortalecer la paz y la ciudadanía democrática, la construcción de una sociedad pluricultural y la valoración positiva de la educación como medio para el desarrollo personal y social.

Esta reforma responde a los ejes de: gestión, calidad y equidad, perfeccionamiento docente y financiamiento. En su fundamentación se hace presente una mentalidad identitaria o tradicional, sin anular los elementos modernizantes. En su diseño muestra un intento por revalorizar los pueblos originarios, por responder a necesidades diferenciadas según los múltiples contextos del país, y existe un aparente afianzamiento de la cultura local frente a los avances de la globalización, según términos de Valdés (2004). Sugiere un proceso modernizador, que no supone o niega la idiosincrasia y la tradición, con intentos de entrelazar ambas perspectivas, posibilitando la creación del proyecto educativo nacional. (Stramiello, 2010)

De acuerdo a la categorización que plantea Stramiello, la implementación de la Reforma Educativa de Guatemala responde al término de modernización como ordenación del caos, en cuanto a la modificación estructural del Ministerio de Educación suscitada entre los años 1996 y 1999, de donde surge la creación de cuatro Direcciones Generales que velan por la calidad: de Calidad para el Desarrollo Educativo (DIGECADE), de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), de Educación Extraescolar (DIGEEX) y de Educación Física (DIGEF); una oficina que se encarga directamente de la cobertura: Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE); y 22 Direcciones Departamentales de Educación (DDE) con lo

que se descentraliza la gestión de educación en cada Departamento (provincia) de la República guatemalteca.

La modernización como desarrollo económico social se hace presente a través del fortalecimiento de propuestas de educación técnica y profesional y la capacitación de adultos, tal es el caso del surgimiento del Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (INTECAP), dedicado a la formación técnica de los trabajadores de la iniciativa privada.

La modernización como reconocimiento de la diversidad se concreta con la creación de la Dirección General de Educación Bilingüe, a través de la cual se crean Orientaciones de Desarrollo Curricular para los distintos pueblos guatemaltecos no ladinos (Maya, Xincas y Garífunas), y desde donde se contribuye para el diseño curricular para el magisterio bilingüe intercultural, entre otras acciones puntuales.

De acuerdo al interés central de este texto, se enfatizará en el análisis del currículum, “entendiendo como tal el conjunto de objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles del sistema educativo”; que según Pedro y Puig, constituyen uno de los seis aspectos que deben considerarse al realizar un análisis político de las reformas escolares (1988, p. 44).

La Transformación Curricular ha sido parte importante y primordial de la concreción de la Reforma Educativa en Guatemala, en medida que esta es la que ha permitido mayor visibilidad de los cambios efectuados y ha generado mayor impacto en los docentes del sistema educativo, en cuanto a su comprensión e incorporación a las prácticas pedagógicas. Sus objetivos fundamentales son el mejoramiento de la calidad de la educación y el diseño de un currículum elaborado con participación de los involucrados. Los resultados de este proceso empezaron a evidenciarse en el año 2004 con la socialización del Currículum Nacional Base para el nivel preprimario (equivalente al Jardín de Infantes en Argentina), documento pedagógico que se caracteriza por su diseño flexible que permite y facilita la contextualización a nivel regional y local; para responder efectivamente a las necesidades de las diferentes poblaciones infantiles de todo el país.

La estructura curricular está fundamentada en criterios de educación y principios que son los mismos para todos los niveles del sistema; respondiendo siempre a la nueva caracterización que asume Guatemala como Estado multiétnico, multicultural y multilingüe. Una innovación importante que surge en este diseño, y en la que se profundizará, es su organización por competencias; considerando esta incorporación como respuesta a la demanda actual y a los avances del conocimiento; intentando formar personas competentes, capaces de responder a los retos que se les presenten.

(Currículum Nacional Base- Nivel Preprimaria, 2004)

En el desarrollo curricular pueden detectarse varias inconsistencias, o debilidades que se considera necesario resaltar. En principio, si bien es cierto que el diseño curricular responde al modelo de “prioridad a la introducción de situaciones posteriores” en términos de Roegiers (2008), estableciéndose “macro competencias” que corresponden con el perfil esperado de cada alumno; en su desarrollo, el currículum responde al modelo de “prioridad a la introducción de situaciones previas”. Las Orientaciones de Desarrollo Curricular (ODEC), invitan al docente a plantear los temas a partir de situaciones previas, estableciendo problemas como punto de partida para cualquier proceso de aprendizaje. Se plantea la actividad constructivista como método central para la resolución de problemas, limitando a la escuela la presentación de situaciones estimulantes a los alumnos para que puedan resolverlas.

Según Roegiers, “La ausencia de situaciones posteriores conduce a un déficit de oportunidades para que los estudiantes resuelvan por sí mismos situaciones complejas” (2008, p.13). Otra debilidad que el autor detecta en la implementación de este modelo es en la evaluación; cada estudiante es evaluado según los “recursos”, o de acuerdo a la transposición de una situación tratada en clase, lo que no es coherente con el enfoque adoptado. Estos dos aspectos suelen ser temas problemáticos entre los docentes guatemaltecos, como se muestra en el Informe de estudio: “La Educación Inicial y Programas Públicos y de la Sociedad Civil en Guatemala” desarrollado por OEI y UNICEF durante el año 2010. Los docentes suelen dudar acerca del tipo de situaciones problema que debiesen abordarse en clase, ante todo para niños menores de 6 años y consecuentemente cómo evaluar los resultados. En el estudio se establece que existe debilidad en el manejo e implementación del currículum en el nivel preprimario, considerando las prácticas pedagógicas observadas y una serie de entrevistas; en las que se constata que el “71.99% de los agentes educativos no ha recibido más de dos capacitaciones relacionadas con el CNB[1]” (p.55).

En este sentido puede cuestionarse la decisión de implementar un currículum que responde al Modelo de Situaciones Previas, considerando las exigencias para su correcta aplicación que describe Roegiers. Exigencias que aparentemente no fueron analizadas en el diseño guatemalteco debido a que las condiciones del país no son las idóneas para la aplicación de este modelo que requiere:

...un alto nivel de preparación por parte de los profesores, exige un entorno favorable y condiciones adecuadas para su aplicación y hace que los logros de los estudiantes sean muy difíciles de evaluar y de ahí que dificulte la consecución de acciones orientadas a la recuperación de estudiantes que no logran los objetivos y que experimentan dificultades” (2008, p.25)

Guatemala no cuenta con los criterios mínimos para realizar experiencias

que introduzcan el modelo de experiencias previas. No se cuenta con clases de preprimaria con número reducido de alumnos, al contrario, el último anuario estadístico del Ministerio de Educación de Guatemala (2011) evidencia que el promedio para el sector oficial es de 23.23 niños por docente para este nivel, considerando que son niños menores de 6 años y que requieren de mayor atención y cuidado. Contar con materiales de enseñanza/aprendizaje adecuados es una realidad que acontece únicamente en las escuelas que forman parte de programas de “discriminación positiva” o que reciben apoyos directos de otros organismos. La formación de los docentes es otro tema pendiente, como bien se mencionó antes, la capacitación para la implementación del CNB fue insuficiente y no alcanzó todos los sectores del país. (Roegiers, 2008)

Dos aspectos importantes a destacar en cuanto a la formación docente y la aplicación de este modelo son: la cantidad de años, entre cinco y diez, que Roegiers estima que tarda un profesor para adoptar espontáneamente el aprendizaje basado en proyectos como sustitución a métodos de enseñanza basados en práctica del modelo transmisivo y que en los países en vías de desarrollo es mucho mayor el porcentaje de profesores quienes, por distintos motivos, “no cambian sus prácticas, debido en parte a las condiciones en las que trabajan y porque no existen los mecanismos reguladores” (2008, p.29).

En este sentido es válido considerar lo que apunta Puellez Benitez, citando a Sarason, como motivo del fracaso relativo de esta Reforma, en donde existe la posibilidad que los reformadores ignoraron la cultura de la escuela, un contexto “con una estructura, reglas implícitas y explícitas, tradiciones, relaciones de poder y objetivos definidos de diversas maneras por sus miembros (2003, p. 127). Este factor es recurrente a través de los años y explica por qué las Reformas apenas se acercan en forma externa a las escuelas, sin lograr penetrar al aula, en donde sucede verdaderamente el proceso de enseñar y aprender.

Es también fundamental tomar en cuenta que en el compromiso de la política pública de mejorar el Sistema Escolar, no puede modificarse sólo la formación de los alumnos, sin que este se articule con un cambio en la formación de los docentes; ni puede tomarse en cuenta únicamente la formación docente sin prestar atención al resto del sistema, incluyendo aquel que los docentes han transcurrido. (Camilloni, 2011). La formación docente, que implica la valoración del trabajo pedagógico, y la planificación e implementación de programas de desarrollo profesional continuo, ocupa un lugar importante para la implementación de cualquier medida política. Son los docentes quienes pueden hacer un cambio real dentro de los salones de clase; si no se integran estas medidas, todo esfuerzo terminará desactualizado y desaparece con el tiempo.

La transformación curricular en Guatemala se originó con la socialización de los CNB Preprimaria y Primaria en los años 2004 y 2005 respectivamente, y no fue sino hasta el año 2012 que surge una modificación en la formación docente del nivel primaria, que era hasta entonces responsabilidad de la educación media. A partir del año 2013 quienes deseen ejercer la docencia de este nivel, tendrán que completar primero dos años de Bachillerato en Ciencias y Letras, con especialización en Educación y luego tres años a nivel universitario, para poder ejercer la docencia. Este acuerdo a pesar que está en vigencia, no se está cumpliendo debido a inconformidades por parte del magisterio nacional, institutos de formación docente, escuelas normales y otros actores de la sociedad. Cabe destacar que aún no existe transformación curricular alguna para la formación de magisterio del nivel preprimario, y aparentemente no hay planes para concretarla en un futuro próximo, justificando que se busca “implementar una política agresiva de ampliación de cobertura para ese nivel y es necesario formar a 40,000 maestros” (Gobierno de Guatemala; Ministerio de Educación p 10.); es decir, valorando la cantidad de docentes egresados en forma rápida del sistema, sobre la calidad en su formación al egresar. En este mismo sentido, la formación docente para la aplicación del CNB no ha sido eficiente en cuanto a su metodología, generando procesos masivos de capacitación sin acompañamiento y seguimiento de implementación.

A pesar de las modificaciones estructurales y el diseño de guías curriculares que orientan el trabajo docente, es evidente que la educación preprimaria cada vez tiene mayor enfoque academicista, y se proyecta principalmente al aprendizaje de la lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas. Esto, sin duda, responde a los aportes de Pérez (2012), quien establece que la educación actual sigue reproduciendo el modelo de la revolución industrial, en el cual se valora con mayor importancia la ciencia y la lógica, sobre la intuición y la creatividad.

El nivel preprimario, que está concebido para la socialización, la adquisición de hábitos, el desarrollo y fortaleza de destrezas básicas, que de acuerdo al CNB guatemalteco vigente, es un espacio en donde los niños construyen su propio aprendizaje a través del descubrimiento, se ha convertido en una ejecución de contenidos en forma rutinaria y poco dinámica. Puede ubicarse fácilmente los criterios que Ángel Pérez define para caracterizar las escuelas desbordadas; existe poca transferencia, no hay espacio para la creatividad, se le brinda mayor importancia a la información y a los datos y no a la construcción de una idea. La actividad pedagógica, en la mayoría de los casos, gira en la preparación de fichas ilustradas, la transmisión de información abstracta, temas fuera de contexto y siempre buscando el silencio, el orden, el trabajo individual pero todos al mismo ritmo y ejecutando la misma actividad, brindándole mayor relevancia a las pruebas estándar; obteniendo como resultado poca implicación entusiasta de los estudiantes y de los docentes quienes se ven inmersos en acciones poco creativas. (p.93)

En este sentido y tomando en cuenta el criterio que comparte De Ketele, que los sistemas educativos no se detendrán con el enfoque de competencias; que éste, como todos los movimientos que se han dado a través del tiempo en materia de Reformas Educativas, originará que actores del mundo socio político y los sistemas busquen y propongan un nuevo enfoque es pertinente preguntarse ¿Qué tendría que considerarse en los nuevos procesos de Reforma, específicamente en lo que compete a la transformación curricular? ¿Qué lecciones aprendidas de la Reforma vigente podrán enmendarse en la nueva propuesta? ¿Cuál es la mejor ruta a seguir?

En definitiva en Guatemala existe preocupación por el desarrollo de violencia en las escuelas; el tema de bullying es cada vez más frecuente, la inseguridad en el país aumenta cada día provocando paranoia y xenofobia, existe una modificación en la percepción de la escuela, siendo ahora considerada un paso obligatorio para alumnos y docentes (De Ketele, 2008), la era digital crea contextos complejos, interdependientes, globalizados y cambiantes (Pérez, 2012). Es preciso definir una nueva dinámica escolar, partiendo de definir cuál es la función y rol de la escuela en el contexto actual, cómo debe reaccionar ante un mundo en constante cambio, cómo se adapta la escuela y su enseñanza a los contextos diversos y globalizados sin ignorar la transmisión de saberes y aprendizajes.

La formación docente, especialmente la que corresponde al nivel preprimario debiese fortalecerse a través de la política pública y ser considerado un eje central de la Reforma, no pensando únicamente en materia de capacitación, sino que en términos formativos más amplios como el acompañamiento pedagógico. El nivel preprimario en su estructuración, requiere una mirada especial y focalizada sin que con ello se desarticule del Sistema Educativo general, considerando que este nivel no ha de responder siempre a los mismos criterios y prácticas de enseñanza de los otros niveles. Es prioritaria la revisión, adecuación y/o reestructuración del Currículum para Magisterio Preprimaria cuyo diseño vigente data del año 1978 y sus bases resultan incoherentes con la Reforma y sociedad actual.

Es vital también reflexionar acerca de los tiempos necesarios para concretar las reformas. Según Puellez Benitez “una reforma del sistema educativo exige inevitablemente más del tiempo que suele disponer el gobierno que la produce” (p.81), por lo que resulta necesario que las políticas de reforma sean objetos de consenso en sus líneas fundamentales, para sobrevivir a los gobiernos democráticos que las han diseñado; esto aportaría en gran medida a los procesos de reforma actuales en Guatemala, como es el caso de la transformación curricular para la formación docente del nivel primario. La participación, sin duda, requiere ser fortalecida. Una participación real de actores sociales en la construcción de las Reformas y los currículums que generarán su implementación. Considerando los planteamientos de Puellez Benitez, las reformas escolares no tendrían por qué fracasar siempre; el

cambio sí es posible, pero ocurre con frecuencia que las reformas elaboradas “desde afuera” o “desde arriba”, tropiezan con la cultura escolar, están alejadas del aula, sin considerar las condiciones de los recursos, materiales y humanos que día a día construyen la educación en las escuelas.

[1] CNB-Currículum Nacional Base