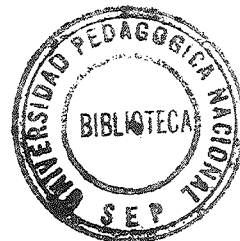




**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

---

**UNIDAD AJUSCO**



**TRANSFORMACION CURRICULAR Y CAPACITACION  
DOCENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA DE NICARAGUA  
LOS DOCENTES EN LA REGION AUTONOMA ATLANTICO  
NORTE**

**ISIDRO OCTAVIO ROCHA**

**Tesis presentada para obtener el título de LICENCIADO EN  
PEDAGOGIA**

**ASESORA DE TESIS: LAURA ELENA ORTIZ CAMARGO**

**México D. F. Septiembre de 1997**

CDA P. 20775

**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**  
**UNIDAD AJUSCO**

**TRANSFORMACION CURRICULAR Y CAPACITACION DOCENTE EN LA  
ESCUELA PRIMARIA DE NICARAGUA. LOS DOCENTES EN LA REGION  
AUTONOMA ATLANTICO NORTE**

**ISIDRO OCTAVIO ROCHA**

**TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN  
PEDAGOGIA**

**ASESORA DE TESIS**  
**LAURA ELENA ORTIZ CAMARGO**

**MEXICO D.F. SEPTIEMBRE DE 1997**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
COMISIÓN DE TITULACIÓN  
PARA LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

México, D.F., a 22 de octubre de 1997

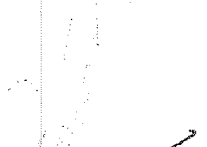
**AUTORIZACION PARA LA REPRODUCCION DE TESIS**


C. ISIDRO OCTAVIO ROCHA  
PRESENTE

La Comisión de Titulación tiene el agrado de comunicarle que habiéndose aprobado su trabajo de tesis, está autorizado (a) para que inicie la impresión de la misma

Así mismo se le informa que se requieren diez ejemplares, seis que deberá entregar a esta Comisión, tres a la Biblioteca y uno para el interesado.

ATENTAMENTE

  
PROFR. ARTURO JIMENEZ LUPERCIO  
PRESIDENTE

  
PROFRA. LAURA E. ORTIZ CAMARGO  
SECRETARIA

c.c.p. Secretaría Académica  
c.c.p. Comisión de Titulación  
c.c.p. Servicios Escolares

A mi madre Luisa Clementina, simiente de amor,  
del bien y de bondad.

A mis hijos Amara y Octavio, lo más bello que me  
ha ocurrido en la vida.

A mis hermanos Coco, Alexa, Miriam y Horacio,  
cómplices de mi felicidad.

A Claudia, Maricarmen, Gaby, Elizabeth, Gisela,  
Griselda y ... con amor especial a Alejandra

A todos los maestros nicaragüenses en especial a  
los maestros costeños, que a pesar de todas las  
dificultades aún comen rondón, bailan reggae y  
cultivan el Palo de Mayo.

## Agradecimientos

Quiero agradecer profundamente a quienes me extendieron la mano de manera desinteresada:

A Doris Koöl representante de OED en Nicaragua.

Al Dr. Gilberto López y Rivas, tutor en México.

Al Ing. Albert St´Clair, al Lic. Ray Hooker, al Lic. Gerardo Solari y al Sr. Carlos García por su atención desde sus distintos puestos de trabajo en la Fundación para la Autonomía y Desarrollo de la Costa Atlántica de Nicaragua (FADCANIC).

A mis maestras Laura Elena, Mónica Calvo, Rosario Soto, Sandra Córdoba, María de Jesús, Verónica Abigail y Guadalupe Carranza.

A mis maestros David Pedraza, Ricardo Vázquez y Héctor Santiago.

A los técnicos del MED que laboran en la RAAN y me facilitaron el acceso a los talleres de capacitación: Juanita Mendoza, Edgard Salazar y Andrés Rios. A la maestra Kimberlay Smith y a los maestros con quienes compartimos días de trabajo inolvidables.

Al personal de la Biblioteca Central del MED y al Lic. Anselmo Rodríguez por su valiosa cooperación que posibilitó la recopilación de información en el Proyecto SIMEN, invaluable para este trabajo.

A Eugenio Pao, Alfredo Moreno, Justo Hernández, Henry Hermann, Efraín Osejo, Pedro Medina, Gregorio Downs y Eduardo Medina, hermanos de lucha que apoyaron y alentaron mis estudios.

A la familia mexicana Hernández Rojas en especial a Doña Ernestina y a Don Luis Manuel.

A todos ellos mi eterno agradecimiento.

## INDICE

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	5
<b>CAP. I CURRÍCULUM Y TEORIA CURRICULAR</b>	10
I.1 El currículum	10
I.2 Origen del currículum como campo	13
I.3 Teoría curricular	18
I.4 El maestro, mediador del currículum	32
I.5 Transformación curricular	34
<b>CAP. II TRANSFORMACION CURRICULAR EN NICARAGUA</b>	36
II.1 Antecedentes	37
II.2 El desarrollo de la transformación curricular de los 90	42
II.3 El marco curricular para la Educación Democrática	52
II.4 El Proyecto Piloto PAM/PALE	57
II.5 El estado actual de la transformación curricular	61
<b>CAP. III CAPACITACION Y TRANSFORMACION CURRICULAR</b>	65
III.1 Formación y capacitación	65
III.2 La capacitación en el Currículum Transformado	68
III.3 El taller de noviembre. del 96 para los técnicos del Equipo Nacional de Capacitación	73
III.4 Contenido temático de los talleres	78
<b>CAP. IV LOS TALLERES DE CAPACITACION Y LAS OPINIONES DE LOS DOCENTES EN LA RAAN</b>	99
IV.1 La formación inicial de los maestros	100
IV.2 Los talleres	104
IV.3 Las opiniones de los docentes	118
<b>CONCLUSIONES</b>	123
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	128
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUCCION

En 1990 ocurre una transformación política en Nicaragua. El Estado pasa de ser gobernado por una dirigencia revolucionaria de izquierda al control de una élite política que vira hacia la derecha. Con ello se inician cambios profundos en los referentes de sociedad, de hombre y de educación. En el ámbito educativo los cambios se reflejan en los Planes y Programas del currículum escolar. Inicialmente se habla de Programas de Transición, luego de Programas Mejorados y actualmente de Programas Transformados. Estas denominaciones expresan las distintas etapas que integran la evolución de la transformación curricular de los 90, como se verá en el desarrollo del segundo capítulo de este trabajo.

Particularmente en la Escuela Primaria se inicia una transformación del currículum que en 1992 es inspirada por el enfoque pedagógico constructivista. A raíz de este hecho, se generan cambios en toda la documentación curricular de tal manera que se hace necesario capacitar a los maestros en la aplicación de los nuevos programas y sus implicaciones didácticas así como en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje inspirados por el nuevo enfoque.

Actualmente el Currículum Transformado en Nicaragua se aplica en los tres primeros de Educación Primaria. De acuerdo con los planes de la Política Curricular vigente, para 1998 se espera abarcar hasta el 6º grado. La modalidad que se adopta para preparar a los maestros en la transformación curricular consiste en la realización de talleres de capacitación a los que acuden los profesores antes del inicio del año escolar.

¿Cómo se prepara al docente en los talleres de capacitación? ¿quién los prepara? ¿qué actividades se promueven? ¿qué temas se trabajan? ¿cómo se promueve el enfoque constructivista enfatizado en el discurso oficial? ¿qué opinan los maestros acerca de los talleres de capacitación y de este cambio curricular? Estas preguntas definen el objeto de estudio de esta investigación: *la capacitación de los docentes ante el cambio curricular de la Escuela Primaria en Nicaragua*.

Además de su actualidad, el estudio aquí presentado reviste especial interés por tratar sobre un aspecto en la formación del maestro, elemento decisivo del

fenómeno educativo junto con el alumno, el objeto de conocimiento y el contexto. El maestro se ubica entre la propuesta curricular que oferta la escuela y las estructuras cognitivas del alumno, sirviendo de mediador. En el contexto nicaragüense el docente ha estado inmerso en prácticas tradicionales y conductistas, de ahí la importancia de estudiar cómo se le prepara para superar esas prácticas y asumir una didáctica constructivista.

Esta investigación aporta luces sobre el desarrollo de las capacitaciones, si éstas cumplen su cometido, si hay dificultades, qué aciertos y qué logros se pueden recuperar. Con ello se pueden elaborar propuestas para mejorar los talleres.

También, de esta investigación se pueden derivar estudios que profundicen en la evolución de las creencias del docente en relación con el constructivismo. Así, se pueden investigar en el futuro temas más puntuales que confronten las prácticas de los maestros en el salón de clases, con el discurso de los documentos oficiales que pregona la transformación curricular. Igualmente se pueden derivar seguimientos del estado de opinión de los docentes en torno a la transformación curricular.

En el ámbito de la Región Autónoma Atlántico Norte (RAAN), lugar donde se realizó la investigación de campo que requirió este estudio, se sienta un precedente en los campos de Formación Docente y Currículum al ser ésta la primera investigación de esta naturaleza.

El docente, objeto de este estudio, es el maestro en servicio de 1º, 2º y 3er. grados de Primaria en Nicaragua. No se incluyen los docentes de la Escuela Primaria de Educación Bilingüe, ni Multigrado, ni de Adultos, ya que la transformación del currículum se efectúa solamente en grados puros en la actualidad. Tampoco se incluye la capacitación de los maestros en los nuevos libros de texto ya que éstos aún no se habían publicado y en consecuencia no fueron objeto de estudio en los talleres capacitación.

Los objetivos que guiaron esta investigación fueron:

1. Analizar los procesos de capacitación de los maestros en la transformación curricular de la Escuela Primaria de Nicaragua.
2. Analizar las opiniones de los docentes en torno a la transformación curricular y en relación con su capacitación.



3. Describir los eventos principales en la evolución de la transformación curricular de Nicaragua.

Metodológicamente este estudio combina la investigación documental con la investigación de campo. La parte documental permitió recabar datos sobre el origen, desarrollo y enfoque de la transformación curricular. La búsqueda de documentos se realizó en la Biblioteca del Ministerio de Educación de Nicaragua (MED) sede central y en el Centro de Documentación del Proyecto de Apoyo al Sistema de Mejoramiento de la Educación en Nicaragua (SIMEN).

El tipo de documentos analizados fueron folletos, textos, programas, manuales, documentos normativos, planes y programas elaborados por las distintas Direcciones del MED involucradas en la transformación curricular así como por el Centro de Documentación del Proyecto SIMEN.

La investigación de campo consistió en la realización de entrevistas a doce maestros que se capacitaron en los talleres de capacitación, a tres de los técnicos<sup>1</sup> que capacitaron a los maestros y a un experto de nivel nacional involucrado en la transformación curricular como consultor del Proyecto SIMEN. También se practicaron observaciones directas no participantes en tres de los municipios de la Región Autónoma Atlántico Norte cuando se realizaron los talleres de capacitación. Además se levantó un estado de opinión sobre los talleres y la transformación curricular entre los maestros participantes mediante la selección de una muestra de 60 del total de 200 involucrados en los talleres. El instrumento aplicado fue un cuestionario de ocho preguntas, tres cerradas y cinco abiertas cuyos resultados fueron abordados con sentido estadístico priorizando los significados cualitativos. De los 60 elementos de la muestra dos no contestaron el cuestionario, por lo cual el número de encuestas quedó en 58.

Para la realización del trabajo de campo fue necesario trasladarse a Nicaragua el 12 de diciembre del 96; luego a la RAAN donde se visitó la cabecera regional Puerto Cabezas y los municipios de Siuna y Bonanza, del 23 de enero al 4 de febrero

---

<sup>1</sup> El técnico o metodólogo es un maestro que ocupa un puesto de apoyo a la Dirección en los asuntos pedagógicos que atiende una estructura territorial del MED, en un nivel determinado que puede ser nacional, departamental o municipal. Aunque los técnicos normalmente están en el equipo de administración, sus funciones y formación profesional lo identifican más con el gremio docente.

del 97; luego de regreso a la capital, Managua, se visitaron los centros documentales entre el 5 y el 14 de febrero de este año.

El instrumental metodológico permitió la recopilación de información que fue sistematizada entre febrero y agosto del año en curso. La organización del trabajo se presenta en cuatro capítulos cuyo contenido se resume de la manera siguiente:

En el primer capítulo se hace una reconstrucción del currículum como campo para luego arribar al concepto de *docente como mediador del currículum* y al de *transformación curricular*. Este capítulo junto con el apartado III.1 del tercero, donde se ubica el concepto de capacitación docente, conforman el marco teórico de la tesis.

En el segundo capítulo se describen los procesos más relevantes de la transformación curricular en Nicaragua.

En el tercer capítulo se inicia el análisis de los procesos de capacitación con énfasis en la capacitación de los técnicos.

El cuarto capítulo cierra la investigación con el análisis de la capacitación de los docentes y sus opiniones alrededor de la transformación curricular.

Las categorías centrales de análisis en este trabajo son:

*Currículum*: será entendido como las experiencias de aprendizaje que vive el alumno en la escuela o fuera de ella en función de los fines y objetivos de la institución escolar. Dichas experiencias son afectadas por el docente, el programa escolar, el ambiente institucional y las relaciones escuela-comunidad.

*Transformación curricular*: cambios en el currículum causados por el cambio en la política educativa que sustenta el Estado. Se expresa en nuevos diseños y formas de estructurar los componentes curriculares y en consecuencia en nuevas formas que adopta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Programas transformados*: son los programas de 1°, 2° y 3° grado de primaria que se elaboran a partir de la transformación curricular en Nicaragua entre 1994 y 1996. Se dan a conocer en 1996 y son puestos en práctica en el año escolar 1997. Tienen como antecedentes a los Programas de Transición (1990-1992) y a los Programas Mejorados (1993).

*Capacitación docente*: procesos puntuales que contribuyen a la formación permanente del profesorado y que se desarrollan en tiempos no extensos. En estos

espacios de formación se tratan temas iniciales o de desarrollo para profundizar aspectos teórico-conceptuales y técnico-metodológicos que apoyan al profesor en su intervención didáctica.

*Talleres de Capacitación:* eventos promovidos por el MED en marco de la transformación curricular para preparar a los maestros en servicio en la comprensión y uso de los documentos curriculares: Programas Transformados, Prácticas Metodológicas, Manuales Didácticos y Normativas para la Evaluación de los Aprendizajes.

*Constructivismo:* enfoque o perspectiva pedagógica que se fundamenta en la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística y la Sociología del aula para promover el aprendizaje centrado en los alumnos y en los procesos que ellos llevan a cabo para la construcción, comunicación y contextualización de los conocimientos, procesos que incluyen la dimensión cognitiva, la afectiva y la valorativa.

El espíritu de este trabajo es analítico y descriptivo antes que propositivo. La intención es explorar el fenómeno de cambio de currículum de la primaria nicaragüense y la capacitación de los docentes, sin ánimos de satanizar ni de sacralizar tal o cual gobierno, ni tal o cual Política Educativa. En un país tan polarizado políticamente y donde las heridas de los conflictos bélicos aún no cicatrizan, el saber y la búsqueda científica deben abrirse paso para contribuir a una Nicaragua mejor, éste es el ideal de la tesis.

# CAPITULO I

## CURRICULUM Y TEORIA CURRICULAR

En la literatura pedagógica contemporánea cada vez es más frecuente encontrarse con el vocablo currículum, su plural currícula, su equivalente en lengua española currículo, o su derivado curricular usado como adjetivo: mapa curricular, diseño curricular, teoría curricular, cambio curricular. El título de este estudio alude a los docentes nicaragüenses de la Región Autónoma Atlántico Norte inmersos en una “transformación curricular”. ¿Qué designa “lo curricular”? ¿A qué llamamos currículum? Este capítulo intenta aproximarse a los conceptos que denotan estos términos sin pretender llegar a respuestas acabadas, absolutas o totales. La intención aquí es construir un marco de referencia que permita ubicar conceptualmente el carácter de la transformación que envuelve a los sujetos de esta investigación.

### I.1 El currículum

El origen etimológico, indica que el término currículum proviene del latín: *curro*, *curris*, *currere*, vocablos usados por dramaturgos y comediantes latinos —Cicerón, Plauto, Varrón— para significar carrera, corrida, corriendo a la carrera, competición o lucha en las carreras, correr en el estadio (BLANQUEZ, 1979, p. 135).

Estas raíces latinas remiten a una idea de acción, de despliegue de destrezas motoras con una meta prefijada en el transcurso de la “corrida”. Trasladada al ámbito pedagógico, la idea sugiere la acción de los sujetos de la educación, el despliegue de sus potencialidades psicomotoras, cognitivas, afectivas y valorativas en función de metas preestablecidas a lograrse en el transcurso de los tiempos escolares. De esta manera, la escolaridad se puede plantear como un recorrido para los alumnos siendo el currículum su relleno, su contenido (GIMENO, 1995,p.144).

La noción de currículum derivada de su origen etimológico queda aún en la

vaguedad y generalidad. Hace falta penetrar en el contenido de ese "recorrido" y determinar qué es lo sustantivo de ese "relleno".

Un examen a las diferentes ediciones del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua sugiere que la palabra currículum es de nuevo cuño en el lenguaje español. Hasta la decimonovena edición (1970) no incorpora aún el vocablo. Es en la vigésima edición (1984) que aparece:

"Currículo, (del lat. currículum) m. Plan de estudios//. Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades". (Real Academia Española, 1984, p. 418).

La primera acepción es la más difundida y significa al currículum como elemento formal, proyectivo de la conducción del proceso educativo. La segunda acepción indica que el currículum articula teoría y práctica en aras del desarrollo del alumno. Se encuentran aquí varios elementos importantes que enriquecen el contenido del concepto: planes, teoría (estudios) y prácticas definidas en términos del alumno.

Aunque es poco frecuente hallar el término en diccionarios especializados de Pedagogía o Ciencias de la Educación, es posible sobre todo a partir de los 80's encontrar algunas referencias que aportan nuevos elementos a esta exploración. Así, en 1981 se formula la siguiente versión:

"Currículum, (lat.). Describe los objetivos del aprendizaje, comprendiendo como tales la capacidad de actuación responsable en situaciones de la vida consideradas como importantes. Estos objetivos son formulados como calificaciones, precisándose al respecto de que (sic) modo debe repercutir en la conducta del alumno el logro de las calificaciones... Mediante la exacta descripción de las conductas y la operacionalización de los objetivos de aprendizaje se logra un alto grado de comprobación en el logro de los objetivos..." (MURGA, 1981, p. 51 y 52)

Es obvia la filiación conductista de este planteamiento del concepto de currículum. Si se compara con las acepciones que le asigna la Real Academia Española, se evidencian énfasis distintos; mientras en la versión conductista el eje de articulación se reduce a la formulación, ejecución y evaluación de objetivos que

reflejan conductas observables, en la otra versión la columna articuladora es la teorización, las prácticas o un plan de estudios. Un elemento común que se puede señalar es que ambas versiones se definen desde la posición de los alumnos.

Una tercera versión se encuentra en DE LANDSHEERE:

“Un currículum es un conjunto de acciones planificadas para suscitar la instrucción. Comprende la definición de los objetivos de la enseñanza, los contenidos, los métodos (incluidos los manuales escolares) y las disposiciones relativas a la adecuada formación de los enseñantes”. (1985, p.86)

Aquí la particularidad consiste en que el énfasis está del lado de la enseñanza; se enfatiza la formación y acciones planificadas del docente como elementos integrantes del currículum en contraste con las otras perspectivas centradas en el aprendizaje, en los alumnos.

Sin pretender ser exhaustiva, esta muestra que se limita al examen de tres versiones de currículum a manera de primer acercamiento, ha revelado que hay diversidad de posiciones en relación con su contenido, posiciones que van desde el aprendizaje hasta la enseñanza, desde el plan hasta la práctica, desde la concreción de conductas observables hasta el desarrollo de potencialidades del alumno. Si el currículum es la categoría conceptual llamada a integrar estos pares dialécticos de la realidad educativa, semejante concepto tendría una extensión sumamente amplia, tan elástica que prácticamente sería difícil definir su contenido sin quedarse en la generalidad, o definirlo con base en algunos elementos parciales sin tender a la reducción. Un ejemplo de ello lo muestra DE LANDSHEERE:

“Entre numerosos autores, Cooper da a la palabra currículum un sentido mucho más vago: Toda acción pedagógica supuesta a efectuar el aprendizaje en el estudiante, puede ir desde un método nuevo de enseñanza de álgebra a la adopción de un nuevo horario de curso.” (1985, p.86)

Evidencias de esa amplitud de significados asignados al currículum también se encuentran en GIMENO (1989, p.14); citando a RULE constata más de cien definiciones distintas en la literatura especializada norteamericana. Estas definiciones se agrupan en: aquellas que ven el currículum como la guía de la

experiencia del alumno promovida por la escuela, las que lo consideran una definición de contenidos educativos, las que lo conciben como especificaciones de objetivos o cambios de conducta, las que lo creen planes, programas o propuestas de la escuela y finalmente, las que lo ven como suma de aprendizajes o resultados o todas las experiencias que el alumno pueda obtener. Para el autor estas categorías se corresponden con los siguientes ejes de articulación: el currículum como estructura organizada de conocimientos, como sistema tecnológico de producción, como plan de instrucción, como conjunto de experiencias de aprendizaje y como solución de problemas.

Cabe preguntarse a qué se debe tal polisemia y en qué medida se gravita alrededor del mismo concepto. Para responder a estas inquietudes hay que aproximarse al currículum desde su historia.

## **I.2 Origen de currículum como campo**

En 1886 Gabino Barreda escribe a Mariano Riva Palacios: "No basta para uniformar esta conducta con que el gobierno expida leyes que lo exijan... Para que la conducta práctica sea en cuanto cabe, suficientemente armónica con las necesidades reales de la sociedad, es preciso que haya un fondo común de verdades que todos compartamos, más o menos deliberadamente, pero de una manera constante". (SILVA, 1990, p.10)

Barreda se refiere a la Ley de Reforma de la Instrucción Pública en el D.F. del 15 de Mayo de 1869 mediante la cual ese "fondo común de verdades" se distribuía en ramos, materias y estudios formando los planes de estudios de Secundaria y de la Escuela Nacional Preparatoria.

En el mismo año, el 19 de Octubre en Estados Unidos toma posesión como presidente de la Universidad de Harvard, Charles W. Eliot. En su discurso se refiere a "la larga procesión de los que van a llegar al vestíbulo, para continuar a través de los estudios prescritos en el currículum". (PASILLAS, 1985, p. 66)

Dos décadas más tarde, el 20 de Diciembre de 1889, durante el desarrollo del Primer Congreso de Instrucción Pública en México se discutía el tema "Uniformidad Nacional de la Instrucción Pública". En el debate sobre la forma del dictamen

resolutivo Rébsamen y el Dr. Luis E. Ruiz estaban en desacuerdo con el uso del término "sistema" configurando la frase "Sistema nacional de educación popular" alegando que en Europa tenía un significado distinto al que ellos querían expresar. Justo Sierra defendió el uso del vocablo diciendo:

"Estará poco de acuerdo con la acepción pedagógica de la palabra sistema; pero puede tomarse sin grave daño conforme a su acepción usual, puesto que en realidad no son tan precisos sus significados pedagógicos; puede entenderse como un plan, como un programa de educación de la nación entera, basado sobre la uniformidad de la instrucción obligatoria en toda la República..." (SIERRA, 1977, p.228)

Los tres hechos citados de la historia educativa de México y Estados Unidos muestran que los jefes de la educación en esos momentos históricos concretos designan con distinta terminología situaciones similares de la realidad escolarizada. El "fondo común de verdades" de Barreda, el "sistema (plan, programa) de educación" de Sierra y el "currículum" de Eliot son códigos que hoy nos remiten al contenido del concepto de currículum, en tanto distribución de saberes en un proyecto intencionado. En aquel entonces, en lo que podría llamarse la "prehistoria" del currículum, en español no se usaba ese término.

De acuerdo con STENHOUSE (1984, p.25), el Diccionario *Shorter Oxford* define currículum como un curso, particularmente "un curso regular de estudios en una escuela o una universidad". El uso de este término lo registra desde el S. XVII presumiéndose que en esta época se inició en Inglaterra las intenciones sistemáticas de regular cursos de estudio.

GIMENO (1995, p. 142) refiere que el currículum es más de uso en la tradición anglosajona, en tanto que en la tradición francesa, alemana, española (y aquí se refleja que también en la mexicana) se ha hablado de programas y didáctica.

Un acercamiento a la época que vivió Eliot revela que entre 1840 y 1890 la sociedad estadounidense transitaba por un proceso de naciente industrialización con implicaciones directas sobre la educación relativas al poder y control sobre ella así como a su utilidad. La nueva sociedad que se prefigura reclama la adecuación del sistema educativo a los requerimientos del nuevo sistema productivo. Los



industriales y negociantes abogan por una escuela pública a su servicio que se conciba como antesala del trabajo y que se organice a imagen y semejanza de la emergente eficiencia fabril (DIAZ BARRIGA, 1986, p. 51). En este contexto, se origina una polémica en la cual los sectores sociales beligerantes, obreros, agricultores, maestros, industriales, toman partido apuntándose unos por la reforma hacia una educación técnica que prepare para el trabajo y otros por una educación enciclopédica que prepare para la vida. Estos últimos sólo admiten una reforma de saberes que actualicen el conocimiento mas no su utilización.

A partir de 1890 se acelera el proceso de industrialización en Estados Unidos y con él la transformación del modelo pedagógico. El corpus de conocimiento sustentado en la tradición comeniana se vuelve insuficiente para responder a las expectativas de los industriales. Un conjunto de nuevas creencias con fundamento científico gana terreno, estas creencias giran en torno a los siguientes planteamientos:

- El pragmatismo de William James. Este autor basado en las ideas de Charles Peirce sostiene que el pensamiento está subordinado a los fines de la acción, no existen creencias lógicas puras, el pensamiento genera creencias y éstas acciones. Sus ideas se difunden en los textos, *La voluntad de creer* (1890), *Pragmatismo* (1909), *El significado de la verdad* (1909) y *Universo pluralístico* (1909). (ABBAGNANO y VISALBERGHI, 1993, p. 610 y 613).
- El conductismo clásico de John B. Watson. Basado en los estudios sobre reflejos condicionados de Pavlov, derivó que la conducta se refiere a fenómenos objetivamente comprobables o factibles de ser sometidos a registros verificables y que siempre son respuestas o reacciones del organismo a los estímulos que actúan sobre él. En *La Psicología como la ve el conductista* (1913), obra que inaugura la corriente conductista, proclama que la Psicología será ciencia sólo si deja de estudiar lo que la gente piensa y siente para estudiar lo que la gente hace. (BLEGER, 1973, p.25)
- La Administración Científica del Trabajo de Fredrick Taylor que plantea el estudio de la empresa con énfasis en la eficiencia práctica y la productividad, mediante mecanismos de control. La racionalidad de recursos, la optimización

del tiempo y la eliminación de desperdicios, son los principios claves que pregona en su obra *Los principios de la Administración Científica* (1895).

La nueva constelación de saberes sienta las bases de un nuevo modelo educativo, la Pedagogía Industrial, que comienza a desplazar las ideas tradicionales y a conquistar adeptos aun entre las filas rivales. Un ejemplo de ello lo constituye la Asociación Nacional de Educadores de Estados Unidos (NEA) que en 1870 se oponía a la educación propuesta por reformistas e industriales y defendía la educación enciclopédica; su postura cambió progresivamente y para 1884 discutía la posibilidad de un equilibrio entre educación intelectual y técnica; para 1910 ya se adscribe a la nueva propuesta defendiendo la educación técnica y bendiciendo la industria, su relación con la escuela y sus bondades como factor de progreso social (DIAZ BARRIGA, 1986, p. 50, 51, 53).

El currículum entendido en la concepción tradicional era reducido a los saberes que enseña la escuela. Su ámbito práctico era ejercido por los mismos maestros y funcionarios escolares sin considerarse una labor especializada y sin existir reflexión teórica sistematizada de cómo realizar esta práctica (PASILLAS, 1985, p. 67). Esto ocurre porque antes de la Revolución Industrial el material certificado como válido para el estudio era escaso, de tal manera que era fácil hacer la selección de contenidos a estudiar. La producción de conocimientos acelerada con la asunción de la época industrial dificultó a la escuela la inclusión de todo lo que se validaba como saber. Esta situación planteó la importancia de atender las técnicas y habilidades que propicia el conocimiento. (TYLER, 1982, p. 122 Y 123)

Entre 1892 y 1918 la NEA impulsó una serie de estudios mediante ciertos comités especiales que convirtieron a esta organización en promotora del surgimiento del currículum como campo de estudio. Los trabajos de investigación de estas comisiones estaban orientados a la obtención de información para la toma de decisiones en la búsqueda de adaptar la escuela al paradigma industrial. Entre las comisiones que influyeron la conformación del currículum en este nuevo contexto están (PASILLAS, 1985, p. 55 y 68):

- El Comité de los Diez para Estudios de las Escuelas Secundarias, presidido por

Charles W. Eliot, que se encargó de abordar el problema de los requisitos que debían reunir los egresados de secundaria para ingresar a la modalidad de educación superior llamada *college* en E.U. Este Comité formado en 1892 presentó su reporte en 1893 recomendando cuatro programas para que el alumno optara por uno: clásico, latín-científico, lenguas modernas o inglés. Se rechazaba la idea de propiciar un programa diferenciado para los que estudiarían en el *college*.

- El Comité para la Reorganización de la Educación Secundaria (1913-18), continuó con el trabajo de la Comisión de los Diez y sentó las bases para el establecimiento de la educación vocacional. En 1918 publicó sus recomendaciones en un documento llamado *Principios Cardinales de la Educación Secundaria* donde se establece que la educación debe ser determinada por las necesidades sociales, los sujetos de la educación y las teorías y prácticas educativas disponibles. Con ello se asentaban fundamentos para establecer objetivos. También el documento recupera el análisis de tareas como técnica para analizar la actividad del adulto y luego reproducirla en el alumno.
- La Comisión de Estudio de la Economía del tiempo en la Educación, que se encargó de formular recomendaciones para la eliminación del "tiempo inútil" en el plan de estudios escolar. En este trabajo se aplicaron técnicas como el tratamiento estadístico riguroso de los datos y el análisis de contenidos útiles en labores de adultos, cuestión que permitió criterios de selección en el plan de estudios.

En 1918 se publica *El Currículum* y en 1924 *Cómo hacer un currículum*, ambos de John Franklyn Bobbit, personaje que había liderado junto con Werrett Charters la Comisión que estudió la economía del tiempo. Además había aplicado los principios de la administración tayloriana en el ámbito de la administración educativa en Indiana. Toda esta experiencia fue recopilada y traducida a técnicas y procedimientos para el diseño de los programas de estudio. Con estas obras se iniciaba el currículum como campo problemático.

*El Currículum* de Bobbit es el manifiesto que certifica la ruptura con la tradición: "Cualquier sistema heredado, bueno para su tiempo, cuando se mantiene después de su época impide el progreso social... debe por lo tanto [la educación] entrenar el pensamiento y el juicio en relación con situaciones de vida actuales, una tarea diferente de las actividades enclaustradas en el pasado". (Bobbit, 1971, p. 94). Para Bobbit los objetivos de la educación se deben descubrir al estilo y métodos de las ciencias naturales y de la ciencia tayloriana mediante el análisis de la actividad humana llevado a cabo por el curricularista.

Con este planteamiento Bobbit considera los objetivos de enseñanza como algo observable y objetivizado en la realidad y al curricularista como un especialista en derivar objetivos (PASILLAS, 1985, p. 75), así nacía la Pedagogía por objetivos (GIMENO, 1988, p. 18) y así empieza a tomar sentido "lo curricular" signado en su nacimiento bajo la obsesión por la eficiencia y el control del quehacer escolar.

### **1.3 Teoría Curricular**

Si bien se considera a Bobbit el primero en proponer una ingeniería para elaborar el programa de estudios escolares, es con Ralph Tyler e Hilda Taba que el campo alcanza su status como tal. Las propuestas sobre el diseño de planes y programas de estudio (Diseño Curricular) de estos dos autores constituyen la primera vertiente que sistematiza el saber en torno al currículum; nace así la Teoría Curricular.

Las teorías sobre el currículum son marcos ordenadores parciales que cumplen las funciones de: servir de modelo para seleccionar temas y perspectivas, influir el formato que adopta el currículum que se prescribe para los profesores, son un elemento de formación profesional del docente al asignarle funciones propias y sirven de sustento racional a las prácticas escolares (GIMENO, 1989, p. 43 y 44).

Las obras de Tyler y Taba influyen aún en la época actual la elaboración del currículum desde la perspectiva de fundamentación, diseño y evaluación de planes y programas de estudios. Debido a su importancia se recuperan en este apartado sus planteamientos principales.

### *Propuesta de Ralph Tyler*

En su libro *Los principios básicos sobre el currículum* (Tyler, 1982, p. Int.) el autor esclarece que su intención es proporcionar un método racional de análisis e interpretación del programa de estudios como "instrumento funcional" de la educación, mediante la búsqueda de respuestas a cuatro preguntas que presiden el diseño del currículum:

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas entre todas las que pueden brindarse ofrecen más probabilidades de alcanzar esos fines?
3. ¿Cómo organizar eficazmente esas experiencias?
4. ¿Cómo comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

El eje central son los objetivos, ellos guiarán la selección y organización de las experiencias de aprendizaje y con base en su logro se hará la evaluación de los resultados. Debido a la importancia de los objetivos en todo el proceso hay que saber como derivarlos. Para ello se reconocen tres fuentes que brindarán objetivos observables:

- i) El estudio del alumno; brinda objetivos relacionados con sus necesidades físicas, afectivas y sociales, así como relacionados con sus intereses.
- ii) El estudio de la vida contemporánea, contexto cultural o vida extraescolar; proporciona objetivos relacionados con las prácticas, actividades, problemas, necesidades, valores e ideales de la sociedad inmediata en la que se desenvuelve el educando.
- iii) Los especialistas; aportan sugerencias relacionadas con las asignaturas, posibilitando la selección de objetivos vinculados a las propias materias, sus intersecciones con otras materias y áreas y sus funciones educativas.

Los estudios para la selección de objetivos en estas fuentes se pueden hacer aplicando técnicas variadas como observaciones del maestro, encuestas entre estudiantes, muestreos, entrevistas a padres de familia, cuestionarios, tests, registros, estadísticas, archivo, textos especializados, periódicos, revistas y lectura de informes especializados sobre las asignaturas. Este amplio repertorio de técnicas permite que todos los docentes participen en el estudio de las necesidades e

intereses de los estudiantes; éstos a su vez se interesarán por su participación en la investigación.

Cuando los estudios se hayan concluido resultará una gran cantidad de objetivos. El paso siguiente será depurarlos reduciendo los que se contradigan a la luz de la Filosofía que profese la institución escolar y por el tamiz de la Psicología. De esta forma la Filosofía y la Psicología se convierten en filtros del diagnóstico para derivar objetivos, la primera confrontando valores e ideales relacionados con la vida y la sociedad y la segunda indicando factibilidad, temporalidad, graduación, dificultad, secuencia, coherencia e integración de los objetivos. Tyler sugiere que se explicita la teoría psicológica que se adopta desde los supuestos básicos para así determinar si los objetivos están o no en consistencia con tal teoría.

Una vez tamizados los objetivos, han de enunciarse de manera precisa cuidando que expresen tanto la conducta que se quiere generar como el contenido en que se aplicará dicha conducta. El enunciado puede hacerse de varias maneras, una idea para facilitar su uso la sugiere Tyler mediante un cuadro bidimensional en el que se plasman las categorías de conductas pretendidas en columna y los contenidos en fila de manera que las intersecciones permitan una lectura fácil del objetivo a trabajar.

Los objetivos así esclarecidos facilitan la selección y organización de experiencias de aprendizaje, entendiendo por ellas "la interacción que hay entre el estudiante y las condiciones del medio en que se desarrolla". (DIAZ BARRIGA, F., 1996 p. 30)

Los principios de selección de experiencias son:

- Que permita al estudiante la práctica de la conducta señalada en el objetivo.
- Que la conducta practicada genere satisfacción.
- Que sea una conducta accesible al alumno.
- Que contribuya a concretar más de un objetivo.
- Que permita el alcance de los objetivos.

Las experiencias seleccionadas se organizan bajo los criterios de continuidad, secuencia e integración. Los elementos organizadores son las asignaturas, los temas

amplios o la mezcla de ellos. Luego se hace la planificación del currículum. Finalmente los objetivos enunciados se evalúan con base en la conducta de los alumnos durante todo el proceso de aprendizaje.

La propuesta de Tyler es un modelo secuencial (GIMENO, 1988, p. 29) o lineal (DIAZ BARRIGA, 1988, p. 16) que propicia el Diseño Curricular a partir del diseño de objetivos precisos. En este sentido es conductual. Pero el planteamiento de las experiencias de aprendizaje centradas en el alumno y la propuesta de examen del niño, la sociedad y el contenido para buscar fines educativos, son rescatables.

### *La propuesta de Hilda Taba*

En 1969 Hilda Taba publica el libro *La elaboración del Currículum*, que como el de Tyler propone un modelo general para el análisis, toma de decisiones y elaboración del programa escolar. Sin embargo este modelo presenta algunas contribuciones que le dan continuidad y enriquecen el esquema de Tyler.

El esquema propuesto por Taba establece siete pasos secuenciales para la toma de decisiones en relación con los programas escolares. Estos son:

1. Diagnóstico de necesidades
2. Formulación de objetivos
3. Selección del contenido
4. Organización del contenido
5. Selección de las actividades de aprendizaje
6. Organización de las actividades de aprendizaje
7. Determinación de lo que se va a evaluar y como hacerlo.

Los criterios para la adopción de las decisiones derivan del estudio del alumno, del proceso de aprendizaje, de las exigencias culturales y del contenido de las disciplinas. En estos términos el diagnóstico de necesidades se entiende como una investigación de las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para el presente como para el futuro. De aquí se obtienen pautas para seleccionar los principales objetivos de la educación, para la selección del contenido y para decidir sobre las actividades de aprendizaje.

Una diferencia sustantiva con la concepción de Tyler es que Taba presenta otra

visión de los objetivos de aprendizaje. Aquí no están reducidos a objetivos precisos. Se establecen objetivos generales y específicos, pero estos últimos no están desligados de los primeros, deben ser compatibles. Por otro lado, los objetivos "son evolutivos y representan caminos a recorrer antes que pautas terminales" (TABA, 1974, p. 268), con ello se aparta de los objetivos conductuales. Otro dato de interés es que Taba no subordina los demás elementos del currículum a los objetivos, para ella, hay una articulación equilibrada de dichos elementos que se influyen mutuamente.

En relación con los contenidos, constituye un avance en la teoría curricular el haber introducido su discusión teórica. Rechaza tanto la idea de que el contenido sea importante por si mismo, como la posición opuesta, que supone que nada tiene que ver el contenido cuando un sujeto lo adquiere pues sólo depende de las facultades mentales del individuo.

La autora se apunta a la existencia de una relación entre los procesos cognitivos (estructura psicológica del alumno) y el contenido (estructura lógica de la materia). Además, distingue cuatro niveles del conocimiento organizado con funciones específicas cada uno. Estos niveles van de menor a mayor abstracción y consisten en lo siguiente:

Nivel 1. *Hechos y procesos específicos*. Son las ideas descriptivas a un bajo nivel de abstracción, procesos y habilidades específicas. Su función es servir de "alimento para el pensamiento", constituye la materia prima de las ideas de la cual derivan generalizaciones .

Nivel 2. *Ideas básicas*. Son las que se refieren a relaciones causales entre el ambiente natural y el ser humano, además incluye las leyes y principios científicos. Su función es controlar un margen mayor de la asignatura de que se trate, organiza relaciones de hechos o datos y con ellos brindan el contexto que posibilita la comprensión.

Nivel 3. *Conceptos*. Son los sistemas de ideas altamente abstractos que sólo pueden estructurarse mediante experiencias sucesivas en una variedad de contextos (p. 236). Deben constituir los temas recurrentes del currículum.

Nivel 4. *Sistemas de pensamiento y métodos de investigación*. Son las



proposiciones y conceptos que orientan el curso de la investigación y el pensamiento. Cada disciplina tiene su propia articulación de principios, definiciones y conceptos interconectados entre sí, esto constituye el sistema de pensamiento. Ellos son depositarios de las preguntas que se formulan, los métodos y las respuestas con que se les busca.

El tratamiento de los contenidos organizados por niveles de abstracción permite pasar a mayores niveles de organización en relación con su secuencia, alcance e integración.

*Secuencia:* no consiste en la sucesión de detalles de las ramas del conocimiento, más bien es la continuidad de las etapas de aprendizaje que conducen a la formación de ideas y al empleo de los procesos cognitivos.

*Alcance:* está dado por las ideas y conceptos importantes que hay que abarcar antes que por los hechos que abarca el contenido.

*Integración:* Es posible una mejor integración del contenido identificando las ideas básicas en las diversas ramas, así se pueden identificar ideas relevantes para varias disciplinas de un mismo campo.

Los objetivos de aprendizaje y el contenido estructural de la materia guían la selección y organización de las actividades de aprendizaje. En esta perspectiva el contenido y las experiencias del alumno no están desligadas ni subordinadas unívocamente a los objetivos. Considera tan estrechamente ligados los contenidos con las actividades de aprendizaje que sostiene que la ineficiencia de un currículum muchas veces no es que los contenidos sean inadecuados sino que se ordenan de manera que dificultan el aprendizaje o porque las experiencias del aula están organizadas de manera que no facilitan el aprendizaje. "Un contenido caótico o las experiencias de aprendizaje aisladas generalmente no resultan útiles para lograr objetivos importantes" (p. 381).

Para DIAZ BARRIGA (1988 p. 18) uno de los grandes aportes de Hilda Taba con este planteamiento del currículum es haberlo asentado sobre la base de una teoría curricular, teoría que se fundamenta en la investigación de la cultura, la sociedad, el alumno y el proceso de aprendizaje.

A partir de los trabajos de Tyler y Taba la teorización sobre el currículum ha

continuado desarrollando una amplia gama de temáticas y problemas que han dado lugar a las distintas formas que adopta la racionalidad ordenadora del campo, es decir a distintas concepciones curriculares (GIMENO, 1989, p. 41) que han inspirado las distintas clasificaciones que dan los autores con diferentes criterios de agrupación. En el cuadro N°. 1, (p. 25) se presenta un ejemplo que corresponde a la clasificación que hace GIMENO (1985, p. 190 y ss).

Otras formas de clasificar las concepciones curriculares se presentan a continuación:  
 Clasificación de Eisner: el currículum como desarrollo cognitivo, como autorrealización, como tecnología, como instrumento de reconstrucción social y como racionalismo académico.

Clasificación de Reid: el currículum como gestión racional o perspectiva sistémica, perspectiva radical crítica, existencial, popular y deliberativa.

Clasificación de Schiro: ideología académica, eficiencia social, centrada en el niño y reconstrucción social.

Clasificación de McNeil: enfoque humanístico, reconstrucción social, tecnológico y académico.

### *La nueva sociología del currículum*

Las categorías reconstrucción social y radical crítica señaladas en las clasificaciones anteriores, aluden a una corriente que surge a finales de los años 60 e inicios de los 70, opuesta a la tradición instituida por Tyler y Taba. Esta corriente plantea la reconceptualización del currículum recuperando su dimensión ideológica y los ingredientes de poder y control social que propicia.

En 1968 Robert Dreeben y Phillip Jackson desde una perspectiva experiencial (el currículum como experiencias de aprendizaje de los alumnos) formularon el concepto de currículum oculto relacionado con los aspectos de la vida escolarizada que influyen en el aprendizaje y que no son explícitamente planificados.

Los representantes de la nueva sociología del currículum reconocen la existencia de lo oculto pero le asignan otro valor conceptual debido a que para ellos, ni Dreeben ni Jackson llevan el concepto al terreno ideológico y político para la explicación de la sociedad dividida en clases (GIROUX citando a SHARP, 1992,

CUADRO N°. 1 Concepciones Curriculares (GIMENO, 1989)

CONCEPCIÓN DE CURRÍCULUM	AUTOR	AÑO DE PUBLICACIÓN
Estructura organizada de conocimientos.	HUTCHING BESTOR PHENIX FORD Y PUGNO BELTH BENTLEY	(1956) (1956) (1962) (1964) (1965) (1970)
Sistema Tecnológico de Producción.	BOBBIT POPHAM Y BAKER CALLAHAM GAGNE JOHNSON ESTARELLAS MAGER	(1918, 1924) (1970) (1962) (1966) (1967) (1972) (1974)
Plan de Instrucción.	TABA Mc DONALD BEAUCHAMP	(1962) (1966, 1971) (1975)
Conjunto de Experiencias de Aprendizaje.	CASWELL Y CAMPBELL TYLER FOSHAY MACKENZIE OLIVER SYLOR Y ALEXAN- DER DREEBEN WHEELER DOLL	(1935) (1949) (1962) (1964) (1965) (1966) (1968) (1976) (1978)
Solución de Problemas.	SCHWAB WESTBURY STENHOUSE PINAR HUBNER REID EISNER	(1969, 70, 71, 72, 73) (1972) (1975) (1975) (1976) (1979) (1979)

Nota: Los autores ubicados en la categoría solución de problemas, son considerados actualmente exponentes del modelo procesual o perspectiva basada en la relación dialéctica teoría-práctica en *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*, del mismo autor.

p.76).

Para esta corriente el concepto de currículum oculto significa las normas, creencias y valores no explícitos, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de las aulas (GIROUX, 1992, p. 72).

La nueva corriente curricular ve con ojos críticos la producción teórica en este campo. Así APPLE (1974, p.27) uno de los autores representativos de esta perspectiva considera que en el presente siglo, la investigación curricular ha estado centrada en los principios para guiar los planes y la evaluación, siendo reducida a la búsqueda de métodos eficaces para diseñar un plan de estudios.

El punto de partida de esta propuesta es el énfasis por entender patrones de comunicación y símbolos interactivos que construyen la realidad social, o sea que no conciben a la realidad social dada, sino que estructurada, codificada y comunicada. En consecuencia, la visión sobre las relaciones escolares y la evaluación del conocimiento es una permanente construcción social en la que intervienen los alumnos y maestros; ellos son los actores principales de esta construcción, productores y consumidores de conocimientos en constante interrelación en el contexto escolar (GIROUX, 1986, pp 50, 51).

Las preguntas para analizar el currículum desde esta perspectiva son:

1. ¿Qué se considera como conocimiento del currículum?
2. ¿Cómo se produce el conocimiento?
3. ¿Cómo se transmite en el salón de clases tal conocimiento?
4. ¿Qué clase de relaciones sociales en el salón de clases sirven para cotejar y reproducir los valores y normas incorporadas en las relaciones sociales aceptadas del lugar de trabajo?
5. ¿Quién tiene acceso a la legitimación del conocimiento?
6. ¿A los intereses de quién sirve este conocimiento?
7. ¿Cómo median las contradicciones políticas a través de las formas aceptables de conocimiento del salón de clases y de las relaciones sociales?
8. ¿Cómo sirven los métodos de evaluación para legitimar las formas de conocimiento existentes? (GIROUX, 1992 b), p. 45).

Con estas interrogantes el concepto de currículum adquiere una connotación distinta a la tradicionalmente conocida ya que, de la reflexión sobre como diseñar planes y programas científicamente, se pasa a como entender la realidad construida desde sus dimensiones ideológica y política en el salón de clases. "Lo que es necesario es una reconceptualización del currículum, de como funciona y de como podría funcionar de manera emancipatoria. Este compromiso de una crítica enérgica y un desarrollo de la teoría es lo que distingue al fenómeno reconceptualista." (PINAR, 1979, p. 237).

#### *Modelo procesual centrado en la dialéctica teoría-práctica*

En la década de los 80 se propone un modelo curricular cuyo sello distintivo es el reconocimiento de la ruptura entre plan-experiencia, diseño-aplicación, teoría-práctica, en el tratamiento del currículum desde las perspectivas precedentes.

Autores como SCHWAB, REID y STENHOUSE brindan una nueva definición del currículum:

"El currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (STENHOUSE, 1984, p. 29).

La definición va más allá de la declaración de intenciones que contienen los diseños curriculares, se abre a la discusión crítica para viabilizarse en el terreno de los hechos. Esto significa un movimiento que trasciende la separación Diseño-Aplicación, lo que lleva a conjuntar dos ámbitos históricamente separados, el de la planificación administrativa y el de la ejecución didáctica.

En el intento de englobar de manera holística la problemática curricular, los partidarios del modelo procesual reconocen en el currículum un proceso que ocurre en distintos contextos mutuamente interrelacionados. Estos contextos son. (GIMENO, 1995, p. 150, 151) :

1. El contexto didáctico: ambiente inmediato al alumno estructurado por las relaciones de enseñanza-aprendizaje con el entramado de acciones que gobiernan esas relaciones y que son mediadas por el contenido, la intención y el método de enseñanza.

2. El contexto psicosocial: creado por el grupo de enseñanza-aprendizaje dentro o fuera del aula. El aprendizaje aquí es mediado por ñas relaciones psicológicas y procesos sociales que subyacen en el grupo.
3. El contexto organizativo: formado por las relaciones internas del centro escolar, su estructura, organización del profesorado, actividades culturales, distribución de tiempos, etc.
4. El contexto del sistema educativo en su conjunto: influye la organización y contenido de los distintos niveles de enseñanza.
5. El contexto exterior al medio pedagógico: influyente decisivo para determinar qué y cómo se enseña. Las influencias provienen de diversas partes: económicas, políticas, administrativas, valorativas, familiares, medios académicos y culturales influyentes del conocimiento escolar y del saber legitimado, culturales etc.

De acuerdo con esta perspectiva, el currículum atraviesa esos cinco contextos y su realidad no es la que está plasmada en los documentos sino en la mutua relación entre los contextos que dan origen a las representaciones o configuraciones de momentos puntuales en la dinámica del proceso es su conjunto. Los estados o representaciones más evidentes del currículum son:

- El currículum prescrito y regulado: son las disposiciones administrativas expresadas en documentos, es decir, las regulaciones que compendian los contenidos del currículum.
- El currículum diseñado: son los materiales, textos, guías y manuales para el profesor.
- El currículum organizado: son los planes y programas de centro que se manifiestan en el contexto organizativo.
- El currículum en acción: son las acciones de aprendizaje que realizan los alumnos en las cuales se da la experiencia real, evidente en la interacción del aula y en los apuntes de los alumnos, experiencia mediada por la programación del docente.
- El currículum evaluado: como valoran los profesores; valoraciones para la toma de decisiones político-administrativas.

Estas manifestaciones son recortes de una misma realidad estructurada por la

interrelación de los distintos contextos. Una gráfica de este modelo se muestra en la fig. n° 1. (GIMENO, 1995, p. 165)

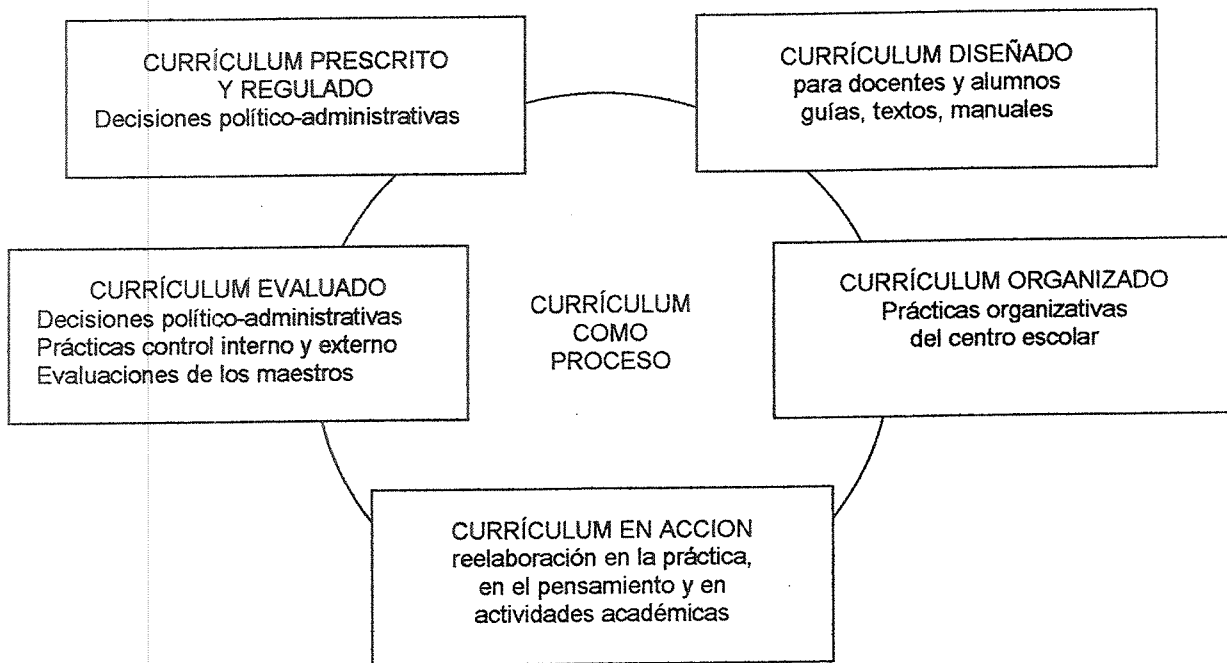


Fig. N°. 1 El currículo como proceso

### *Currículum de enfoque socio-constructivista*

El modelo procesual presentado anteriormente, consecuente con la visión de la nueva sociología del currículo, es una propuesta teórica que engloba los elementos curriculares en forma dinámica y desde una perspectiva histórico social crítica. Constituye un paradigma emergente que representa el pensamiento curricular más progresista en Angloamérica. Sin embargo, el paradigma curricular dominante, vigente en los sistemas educativos concretos de los distintos estados nacionales, al menos en América, aún sigue la corriente inaugurada por Tyler y Taba.

Se han planteado algunas innovaciones sobre todo introducidas por la concepción psicológica asumida en el diseño, derivadas de los desarrollos en psicología cognitiva aportados por Piaget, Ausubel, Vygotsky y Luria principalmente. El constructivismo psicológico ha propiciado un constructivismo pedagógico. También el planteamiento tradicional de Tyler y Taba ha sido enriquecido. De la visión conductista eficientista se ha pasado a una visión constructivista centrada en

la experiencia de los alumnos en relación con sus estructuras cognitivas, desarrollo operatorio, producción de conceptos y valores (constructivismo humanista) y tomando en cuenta las predeterminaciones sociales que influyen la escuela (socio-constructivismo). El debate curricular actual está presidido por los planteamientos de estos dos modelos, el procesual, emergente a nivel teórico, y el constructivista, instaurándose en los sistemas educativos.

Un modelo socioconstructivista concreto lo presenta la Ordenación Educativa y Curricular emprendida en Cataluña, España a partir de 1980, esta experiencia fue documentada por César Coll (1992) en su obra *Psicología y currículum, una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Los principales planteamientos de este modelo se examinan a continuación (COLL, 1995, pp. 21 y ss).

Las preguntas rectoras o elementos que conforman el currículum y presiden su diseño se pueden sintetizar de la siguiente manera:

1. ¿Qué enseñar? Incluye dos apartados: contenidos y objetivos. Los contenidos son "la experiencia social culturalmente organizada" e incluyen conceptos, destrezas, sistemas explicativos, normas, valores etc. Los objetivos son los procesos de crecimiento que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza.
2. ¿Cuándo enseñar? Responde a la manera de ordenar, secuenciar los contenidos y objetivos. Este ordenamiento lo impone la complejidad e interrelaciones de los contenidos así como las pretensiones de facilitar diversos aspectos del crecimiento individual de los alumnos.
3. ¿Cómo enseñar? Corresponde a la manera de estructurar las actividades de enseñanza/aprendizaje en las que participarán los alumnos para el logro de los objetivos en relación con los contenidos seleccionados.
4. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Corresponde a la evaluación de las intenciones, el aseguramiento de que la acción pedagógica responde a ellas; en caso contrario introducir los ajustes necesarios.

Concepto de currículum: "es un eslabón situado entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que



realmente sucede en las aulas." (p. 21) El currículum es traductor y ejecutor de la orientación general del sistema educativo, configurado como un plan, guía las actividades al servicio de un proyecto educativo. Su razón de ser es la explicitación del proyecto, las intenciones y el plan de acción, que presiden las actividades educativas escolares (p. 30).

El currículum aquí es entendido: "como un proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución"(p. 31).

Esta conceptualización reconoce que hay dos aspectos relacionados con el currículum, el proyecto o diseño curricular y su ejecución, habiendo íntima relación entre ambos, pero no son la misma cosa: "...mantendremos la diferencia entre Proyecto o Diseño Curricular y Desarrollo o Aplicación del Currículum como dos fases de la acción educativa que se nutren mutuamente pero que no se confunden sin más" (p. 32).

Esta propuesta se aparta del modelo procesual por dos razones:

1. Definido el currículum a la manera procesual de Stenhouse (1984, p. 29) se plantea que pierde su carácter específico y se convierten en totalidad de la educación formal.
2. No se admite que el análisis empírico de la vida en las aulas sea reductible al desarrollo o aplicaciones del currículum.

Las fuentes del Currículum: aquí se siguen sosteniendo las fuentes definidas por Tyler; el análisis psicológico del alumno, el análisis sociológico y el análisis de la estructura interna de las disciplinas (sugerencias de los especialistas). Se agrega una cuarta: las experiencias pedagógicas exitosas, siendo una fuente muy importante para la elaboración, revisión y enriquecimiento del diseño curricular.

Enfoque Psicológico: ocupa un lugar prominente en el Diseño porque incide en las respuestas a las cuatro preguntas básicas, cualquiera que sea el nivel escolar que se trabaje y las finalidades que se persigan.

El marco de referencia lo forma una constelación de teorías y explicaciones que

comparten puntos comunes o no contradictorios, aunque dichas teorías no concuerden en todo. De estas teorías se enfatiza la Teoría Genética de Jean Piaget y la escuela de Ginebra, con sus explicaciones sobre el desarrollo operatorio, procesos de cambio y elaboraciones actuales en torno a estrategias cognitivas y procedimientos de resolución de problemas; la Teoría de la Actividad de la Escuela Soviética (Vygotsky, Luria y Leontiev) y sus continuadores; específicamente se recupera de ella la manera de entender la relación aprendizaje-desarrollo y la importancia que se da a la relación interpersonal; la Psicología Cultural derivada de la anterior, enunciada por M. Cole y colaboradores, cuyo planteamiento integra los conceptos de desarrollo, aprendizaje, cultura y educación en un esquema explicativo global integrador; la Teoría del Aprendizaje Verbal Significativo de Ausubel y su prolongación en la Teoría de la Asimilación de R. E. Meyer, que explica el aprendizaje de bloques de conocimiento altamente estructurados; las Teorías de los Esquemas que postulan que el conocimiento previo, organizado en unidades funcionales y significativas es factor decisivo en la adquisición de nuevos aprendizajes. Finalmente la Teoría de la Elaboración de Merrill y Reigeluth que intenta la construcción de una teoría global de la instrucción, intento aún no acabado pero que apoya la selección y organización de contenidos.

De todos este universo teórico se desprenden principios básicos que guían todo el Diseño Curricular y le dan concreción a su estructura formal así como sugieren pautas para su desarrollo y aplicación

#### **1.4 El maestro, mediador del currículum**

Cualquiera que sea la concepción curricular adoptada, el papel del maestro es determinante para el Desarrollo o Aplicación Curricular (Coll), o concreción del contexto en el que se manifiesta el Currículum en Acción (GIMENO).

Para el paradigma constructivista, el currículum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento de la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor. El currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en que se va a aplicar el proyecto, para evitar la ruptura entre la declaración de intenciones y la práctica pedagógica; de ello depende su eficacia como herramienta orientadora de la acción de los docentes. "Sin embargo, el currículum tampoco debe suplantar la

iniciativa y la responsabilidad de los profesores convirtiéndolos en unos instrumentos de ejecución de un plan previamente establecido hasta sus más mínimos detalles" COLL, 1995, p. 30).

En el mismo sentido pero desde la nueva sociología del currículum, algunos teóricos como Apple y Buswell han advertido el uso de paquetes de producción curricular que promueven lo que llaman "maestro de habilidades específicas". En lugar de fomentar la comprensión conceptual, estos "estuches" promueven la ejecución en detrimento de la concepción. El papel del maestro aquí se queda reducido al seguimiento de reglas (GIROUX, 1992, p. 99).

El profesor no es un mero adaptador del currículum sino que es un mediador entre la cultura exterior y la cultura pedagógica de la escuela. Es un agente decisivo para que el currículum real se plasme objetivamente bajo la influencia de las subjetividades en juego en el contexto didáctico. Así, el profesor también es mediador de los contenidos que se aprenden y de los códigos que estructuran esos contenidos (GIMENO, 1989, p. 197). El profesor junto con los alumnos son los destinatarios del proyecto curricular siendo el profesor su agente transformador.

La mediación del profesor no es un hecho simple, es una realidad compleja que no se puede ver como operación mecánica de quitar o añadir (Ibid, p. 210). Ejemplos de esta complejidad son las afectaciones de género que condiciona las expectativas de los docentes al enseñar. Otro ejemplo es el tiempo dedicado a un contenido o a una materia dependiendo de su dominio o predilección. La aplicación de métodos distintos, las variadas formas de estructurar las actividades para el aprendizaje de los alumnos etc. son evidencias claras del papel mediador del maestro. Citando a Tanner y Tanner, Gimeno Sacristán considera tres niveles posibles para situar al docente en relación con su independencia profesional (Ibid, p. 213 y 214):

1. *Nivel de imitación-mantenimiento*: los profesores siguen los libros de textos y guías confiando en su poder generador de tareas. Las innovaciones que se quieren imponer desde arriba hacia abajo confían en que los profesores desempeñarán este papel.
2. *Nivel de profesor como mediador*: adapta los materiales curriculares y las innovaciones a las condiciones de su realidad concreta, mediante el conocimiento

de los contextos en los que se inscribe su práctica pedagógica, ésta se mejora con sus interpretaciones, adaptaciones, aprovechamiento de textos, materiales y conocimientos aplicables.

3. *Nivel creativo-generador*: el profesor busca soluciones, diagnostica problemas, formula hipótesis de trabajo que investiga, elige materiales y diseña experiencias, es el docente trabajando en la investigación-acción.

Finalmente, aunque el profesor toma decisiones constantemente en la acción escolar, hay momentos relevantes como el comienzo del curso cuando realiza su programación general en la que secuencia contenidos, ordena las unidades a tratar, distribuye los tiempos etc. Otro momento en este mismo orden lo constituye la programación didáctica cotidiana en la que se explicitan opiniones sobre la selección de contenidos. En conclusión, el profesor no es reproductor del currículum, sino su mediador.

### **1.5 Transformación curricular**

La relación de contextos en los que se desenvuelve la actividad curricular y que la determinan, la sociedad, la cultura, el currículum y la práctica, explica por qué en los momentos de cambios de política educativa la actualidad del currículum se ve afectada como reflejo de las interrelaciones de la esfera política y administrativa con los demás contextos del currículum. Por ello, es explicable que en momentos de cambios en la configuración del sistema educativo también hay que pensar en nuevos currícula. Los momentos de crisis, los períodos de reforma y los proyectos de innovación, estimulan la discusión sobre los esquemas de racionalización posibles que puedan adoptar las nuevas propuestas. "La misma teorización sobre el currículum y su implementación es, en muchos casos el subproducto indirecto de los cambios curriculares que tienen lugar por presiones históricas, sociales y económicas de diversos tipos en los sistemas escolares" (GIMENO, 1989, p. 22).

La transformación curricular se puede entender entonces, como el proceso de cambio en las concepciones (perspectivas teóricas) y prácticas (diseño y aplicación) curriculares, que se generan con los cambios en los referentes de sociedad, de hombre y de educación, en un determinado sistema educativo.

En relación con el docente, cualquier innovación que se le proponga alterará

sus apoyos conceptuales, sus mecanismos de seguridad personal y el propio autoconcepto profesional. La interacción entre sus referentes y los actos prácticos cotidianos, condicionados por su formación y su experiencia (que son los que guían su percepción de la realidad), las condiciones de la práctica en la que ejerce y las nuevas ideas, estructuran una problemática de la que resultan acciones o soluciones que favorecerán uno de estos tres elementos. (GIMENO, 1989 p. 212) De ello dependerá su ubicación conceptual en la situación de cambio.

En consecuencia, preparar al maestro para la transformación curricular será cuestión de facilitarle herramientas para la solución de los problemas conceptuales que le genera el cambio en relación con los problemas prácticos del aula. En el caso concreto del cambio hacia un currículum de orientación constructivista, COC, (BAROCIO, 1997, p. 51) prepararlo para el manejo de los elementos estructurales de los nuevos programas, la planeación de la enseñanza y los procesos de evaluación, exigen la claridez conceptual que se da según McLaughlin y Marsh, cuando "el maestro tiene claro lo que va a hacer y entiende la fundamentación que subyace a las actividades". Esto significa que preparar al maestro en una transformación curricular no es simplemente transferirle tecnologías, sino que fundamentalmente es prepararlo es los nuevos referentes conceptuales que sustentan la propuesta curricular emergente.

Finalmente, una transformación curricular auténtica no debe descuidar las condiciones materiales del contexto didáctico. Un buen diseño llevado al currículum real por la mediación de un maestro bien preparado se puede estrellar con condiciones deplorables del contexto, tanto que el potencial innovador de la transformación puede correr el riesgo de quedar en buenas intenciones, medidas cosméticas o adaptación a la moda curricular.

El marco de referencia construido con el *modelo procesual del currículum* y los fundamentos de la *concepción socio-constructivista* del mismo, junto con los conceptos de *mediación del currículum por el profesor*, *transformación curricular* y *capacitación docente* constituyen la base teórica para el análisis de los siguientes capítulos.

## CAPITULO II

### TRANSFORMACION CURRICULAR EN NICARAGUA

*"El cambio curricular necesariamente implica cambios contextuales. En tanto currículum y contexto son mutuamente determinantes, el cambio en el primero es más probable que siga y no que preceda al cambio del segundo". (CORNBLETH, 1990, p.9)*

En el capítulo anterior, al abordar el concepto de transformación curricular se dijo que la actualidad del currículum se ve afectada por los cambios de política educativa. Normalmente la política educativa de una nación se altera en consonancia con los cambios de administración del Estado, dependiendo la magnitud e intensidad de esas alteraciones, de las diferencias en la filosofía política y proyecto de sociedad que sustenten los gobiernos en transición o de la adecuación de innovaciones adoptadas de otras experiencias educativas.

Los cambios curriculares en las dos últimas décadas en Nicaragua, han ocurrido de acuerdo con el planteamiento anterior y con la lógica contenida en el epígrafe que introduce este capítulo. Dos transformaciones curriculares paradigmáticas han seguido a sendos cambios en el escenario político de este país:

- i. El cambio curricular de los 80, realizado a raíz del ascenso al poder de un proyecto de izquierda representado por las fuerzas sandinistas que derrotaron a la dictadura de la familia Somoza en 1979.<sup>2</sup>
- ii. El cambio curricular de los 90, generado por el desplazamiento del gobierno sandinista a partir del triunfo electoral de la derecha civil representada por el gobierno de doña Violeta Barrios de Chamorro.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> La dinastía Somoza (Anastasio Somoza García, Luis Somoza Debayle y Anastasio Somoza Debayle) gobernó Nicaragua de 1934 a 1979, asumiendo el poder tras el asesinato del patriota Augusto César Sandino (1895-1934) quien había encabezado la lucha contra la ocupación norteamericana de 1926.

El Frente Sandinista de Liberación Nacional, organización político-militar cuyo objetivo era derrotar a la dictadura de los Somoza, condujo al pueblo a una rebelión armada y triunfó el 19 de Julio de 1979 pasando a gobernar Nicaragua durante toda la década de los 80.

<sup>3</sup> El 20 de Febrero de 1990 se realizó una contienda electoral en la que resultó ganadora la coalición de partidos Unión Nacional Opositora (UNO) desplazando al gobierno sandinista e instaurando el proyecto de sociedad de la burguesía nicaragüense, vigente en la actualidad.

Aproximarnos al desarrollo y estado actual de la transformación curricular de los 90 es el propósito de este capítulo, no sin antes reconstruir los fundamentos del currículum de los 80 que son sus antecedentes inmediatos.

## II.1 Antecedentes

En 1981 y 1983 el proyecto de Estado Sandinista, vigente en ese entonces, impulsó una Consulta Nacional a través del Ministerio de Educación (MED), con el fin de recabar información para establecer los fines y objetivos de su propuesta educativa. Dicha consulta involucró aproximadamente a 50 mil personas de treinta organizaciones políticas y gremiales que respondieron un cuestionario de 55 ítems y de cuyo análisis resultó el documento *Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación en Nicaragua* (MED, 1983) que recoge los principales ejes de la política educativa y curricular de los años 80, los cuales en forma sintetizada se presentan a continuación:

### *Fines*

La Educación se propone la formación de la personalidad del *Hombre Nuevo*, promotor y contribuyente del proceso de transformación social para transitar hacia una *Nueva Sociedad*. Los ingredientes de la formación deben ser: la realidad, el trabajo creador y las circunstancias históricas. Las cualidades y valores que caracterizan al *Hombre Nuevo* son:

- a) En lo político: patriota, revolucionario, solidario y comprometido con los intereses de los obreros, campesinos y trabajadores en general, anti-imperialista, internacionalista, adverso a toda forma de explotación económica, al racismo a la discriminación y a la opresión.
- b) En lo social y moral: responsable, disciplinado, creativo, cooperador, trabajador, capacitado para la crítica y la autocrítica, con una visión científica del mundo, reconoce y valora la dignidad del trabajo manual e intelectual, respetuoso, humanitario, libre, honesto, veraz, sincero, fraterno, modesto, abnegado, hace coincidir el interés individual con el interés social y nacional, posee un alto espíritu de sacrificio para defender la patria y la revolución.

*Objetivos Generales.* La Nueva Educación se propone:

- Impulsar a los estudiantes a ser agentes de su propia formación. Para ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe enfatizar el dominio de los métodos científicos y de autoaprendizaje.
- Formar a los educandos en y para el trabajo creador. De esta suma se desarrolla en ellos la conciencia del valor económico, social y cultural del trabajo productivo y del papel de los trabajadores en la construcción de la *Nueva Sociedad*.
- Formar a las nuevas generaciones en los valores y principios de la Revolución Sandinista; participar en forma organizada en la gestión social y en las tareas de la Revolución como expresión de la democracia popular.
- Formar al Hombre Nuevo mediante el pensamiento y el ejemplo de los Héroes y Mártires (los caídos en la lucha contra la dictadura y los personajes históricos que han luchado por la liberación de Nicaragua.)
- Desarrollar la conciencia para la participación en la defensa de la Revolución y la Patria.
- Promover actitudes de amistad y cooperación con los pueblos y gobiernos del mundo basados en la igualdad y el respeto mutuo.
- Inculcar y promover el respeto a los derechos humanos.
- Penetrar en las raíces de la cultura nacional rechazando los elementos culturales alienantes.
- Estimular en los educadores y educandos una educación liberadora que promueve el análisis crítico, autocrítico, científico, participativo y creador.
- Promover una formación humanista, científica, tecnológica, político-ideológica, moral y física que se aplique al proceso de transformación de la realidad nicaragüense.
- Formar y capacitar técnica y políticamente los recursos humanos necesarios para el avance del proceso revolucionario de acuerdo con los planes globales de desarrollo económico y social.
- Contribuir al desarrollo físico y psíquico de los educandos.

### *Principios*

Para alcanzar los Fines y Objetivos anteriormente expuestos, la Nueva



Educación se rige por los siguientes Principios Generales:

- 1°) La Educación es un derecho de todo nicaragüense. Es obligatoria en los niveles de preescolar y de educación general básica.
- 2°) La Educación estará en función de los problemas económicos y sociales, y vinculada con la vida e historia del pueblo nicaragüense.
- 3°) La Educación es función indeclinable del Estado. Esta será gratuita, pública y mixta. El Estado juega un papel rector sobre el proceso educativo en todos sus niveles y modalidades.
- 4°) El Trabajo productivo y creador se ven como elementos de la formación y parte integral de los planes de estudios, los cuales conjugarán la teoría y la práctica, el trabajo manual con el intelectual.
- 5°) "La Educación es un proceso único, continuo recurrente, permanente de formación y desarrollo de la personalidad" (p.17).
- 6°) la Nueva Educación se concibe como un sistema integrado por varios subsistemas, como un todo coherente de elementos interrelacionados con objetivos comunes que articulan todos los niveles y modalidades de enseñanza.
- 7°) Los medios de comunicación colectiva se consideran importantes en el proceso educativo. Por ello el Estado organiza su utilización como medio de desarrollo de la educación nacional.
- 8°) Se pone énfasis en la Formación Vocacional y Orientación Ocupacional para conjugar las necesidades de la fuerza laboral con las posibilidades del sistema educativo.
- 9°) Se asigna una importancia especial a las funciones de investigación de las instituciones educativas.
- 10°) El reconocimiento y el estímulo son parte de la Nueva Educación y se manifiestan por medio del compromiso de los miembros de la comunidad educativa en las tareas revolucionarias, en la superación de los niveles académicos y en los esfuerzos por mejorar el proceso educativo.
- 11°) Se respeta la libertad de los padres de familia para la selección de escuelas o colegios que consideren más convenientes para la formación de sus hijos.
- 12°) Los fondos destinados a la educación se consideran una inversión social. De

ahí que el Estado priorice el financiamiento al sistema educativo.

Como se puede apreciar, los *Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación en Nicaragua* establecen el marco de una educación transformadora, liberadora, acorde con el proyecto de sociedad de un movimiento revolucionario que refleja los ideales de la izquierda latinoamericana de los años 70. La particularidad aquí es que este movimiento revolucionario —el sandinista— había triunfado, era el segundo (y último hasta hoy) después del cubano, que tomaba las riendas del poder político. De ahí la naturaleza y orientación que adopta la transformación curricular de los 80.

En 1987 se sistematizó la labor curricular realizada desde 1979 y se condensó en el documento *Política de Transformación Curricular* (MED, 1987), en donde se reafirman los fines, objetivos y principios arriba enunciados. Se considera al currículum como el instrumento fundamental para concretar la nueva concepción de la educación. Así, se define al currículum como *conjunto de elementos estructurados y organizados alrededor de la política educativa* con la finalidad de guiar al proceso educativo. Lo componen los perfiles, planes y programas de estudios, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y materiales de base (manuales, guías, textos), siendo los perfiles, los planes y los programas los elementos rectores.

A esta definición se agrega que los componentes curriculares alcanzan su concreción en la interacción dialéctica constante entre los sujetos de la educación que producen el aprendizaje, siendo esta su expresión dinámica (p.6).

En términos de teoría curricular, la definición se corresponde con la concepción de diseño y aplicación (o desarrollo) curriculares vistos por separado, aunque se consideran interrelacionadas ambas dimensiones. En un análisis procesual tendríamos: el currículum prescrito, diseñado y evaluado en la definición, y el currículum en acción en el agregado.

El currículum organizado que practican los profesores en sus centros se manifiesta en esta experiencia histórica, en la realización de los Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación Educativas (TEPCE), evento bimensual donde los maestros se reunían para reflexionar, evaluar y planificar los avances programáticos planteados en el currículum diseñado. Estas reuniones también

servían para detectar problemas afrontados por los docentes de una misma materia o nivel de enseñanza y buscar soluciones grupales para mejorar los aprendizajes en el currículum en acción. De esta manera los TEPCE eran verdaderos puentes entre el contexto organizativo y el contexto didáctico, entre el currículum prescrito, diseñado y organizado y el currículum vivido en la acción.

En síntesis, la transformación curricular de los 80 fue concebida, como un proceso de cambios profundos introducidos en el sistema educativo para propiciar una formación acorde con las necesidades de la sociedad vista desde la posición de la izquierda gobernante. Entre los cambios curriculares que surgieron de estos fundamentos están:

- La introducción del método Fonético-Analítico-Sintético (FAS) para la enseñanza de la Lecto-escritura en los primeros grados de Primaria. Esta innovación fue apoyada por un grupo de asesoría cubana especializada en el tema. Anteriormente, el método empleado era el silábico.
- La producción de textos para primero y segundo grado denominados "Carlitos", que además del contenido pedagógico incluyen contenidos ideológicos para iniciar a los niños en la causa sandinista, en el entendido de que todos los sistemas educativos inculcan y de que la educación por naturaleza es un acto político (ARNOVE, 1994, p.50).
- Se inician esfuerzos para promover una instrucción más centrada en el alumno y más problematizadora.
- Se promovió el esfuerzo cooperativo entre estudiantes y también la relación entre alumnos y maestros.
- El materialismo dialéctico fue primado en las guías metodológicas para la enseñanza de las ciencias naturales.
- Se introdujo la Sociología y Economía política desde el punto de vista Marxista en los planes de estudio de bachillerato.
- Los contenidos de las Ciencias Sociales reflejaron más acertadamente la diversidad de la sociedad y los retos que el Proyecto de Estado se proponía.
- La Historia Nacional redescubrió los 45 años de historia silenciada por la dictadura y puso de manifiesto el carácter intervencionista de la relación entre

Estados Unidos y Nicaragua a lo largo de siglo y medio. También rescató la resistencia indígena en la conquista y las luchas durante la colonia.

- Los estudiantes de bachillerato y universidad fueron incorporados a jornadas de salud comunitarias (vacunación, limpieza) y a jornadas productivas (cortes de café), como parte del currículum en acción para promover la conciencia social ante los problemas y soluciones enfrentadas fuera del aula.
- La transformación curricular se efectuó gradualmente desde preescolar hasta noveno grado (tercero de secundaria) de 1981 a 1989.

## **II.2 El desarrollo de la transformación curricular de los 90**

Con el desplazamiento del sandinismo del poder político en 1990, se instaura un Proyecto de Estado distinto. De acuerdo con la filosofía económica y social adoptada por los gobernantes, se puede decir que hubo un tránsito de un Estado Social (el sandinista), en tanto sentaba su afán en garantizar en la ley la igualdad de derechos económicos y sociales de todos los individuos, hacia un Estado Liberal que se limita a garantizar los derechos de los individuos sin intervenir en la actividad económica y social con reglamentaciones rigurosas (ENVIO, 1995, p.13). En consecuencia, una nueva política educativa entra en vigencia y con ella una nueva transformación curricular.

La clase política gobernante de esta década rechaza los cambios curriculares realizados en la década pasada, ya que en ese entonces este sector social veía en el currículum de los 80 un indocinamiento político que intentaba atraer la juventud a la causa sandinista, militarización de la sociedad, enseñanza de la lucha de clases y sustitución de los valores tradicionales cristianos por la ideología Marxista-Leninista que consideraban ateizante (ARNOVE, op. cit., p.49,50).

Por estas razones, en el documento *Lineamientos del Ministerio de Educación en el nuevo Gobierno de Salvación Nacional* (MED, 1990) que establece los fundamentos de la nueva política educativa, en el acápite dedicado a transformación curricular, se explicita que para establecer una educación que responda a las exigencias de la nueva sociedad concebida por este proyecto, se requiere de una profunda revisión de los contenidos educativos. "Esto implica, en primera instancia,

eliminar el sectarismo político y la propaganda ideológica de textos y programas” (p.9).

Particularmente en el nivel de educación media superior, se expresa una preocupación especial por las materias de Historia Nacional y Universal, Sociología, Economía Política y Ciencias Sociales por considerarse las más contaminadas ideológicamente. También se anuncian cambios en Matemáticas, Ciencias y Español, así como la inclusión de Filosofía, Computación y Formación Cívica centrada en Derechos Humanos.

Dentro de este Proyecto Social, los Principios sobre los que se fundamenta la educación son (p.7 y ss):

1. La formación plena e integral, entendida como educación humanizante, promotora del desarrollo del sentido de la dignidad en la personalidad del individuo y forjadora de una conciencia crítica y científica.
2. Educar para la democracia y la paz; es decir superar los sectarismos políticos y promover la formación de un marco de referencia nacional basado en un consenso y un compromiso mínimo.
3. Educar para el desarrollo; la educación debe contribuir a la transformación y desarrollo del país.
4. Educar para la familia; además de aprender ciencias y artes en la escuela, se deben adquirir conocimientos básicos necesarios para protagonizar una familia.

Entre 1990 y 1996 el Ministerio de Educación impulsa diversos procesos y actividades para el desarrollo de la transformación curricular. Retomamos entre ellos los que en alguna medida marcan hitos en la evolución de este cambio, que se caracteriza por ser progresivo, gradual y estar concentrado en reformular la concepción global del currículum de Educación General Básica, con énfasis en la Educación Primaria.

### *El currículum de transición*

En un primer momento se parte del reconocimiento de problemas puntuales heredados del currículum de los 80, como tales se consideran (MED, 1993, a) p.3):

- La excesiva carga ideológica en los contenidos.

- El empleo de un método único en la enseñanza de la lecto-escritura, el FAS.
- Programas recargados de contenidos.
- Uso de textos únicos.
- Seguimiento mecánico de las orientaciones metodológicas.
- Aumento del empirismo y alta movilidad del personal docente.<sup>4</sup>
- Los especialistas del nivel central del MED están centrados en la programación.

Ante esta problemática se diseña un currículo de transición (1991-1992) caracterizado por la supresión de objetivos y contenidos ideológicos partidistas en los programas de estudio (despolitización). En su lugar, se introducen objetivos y contenidos en relación con los valores asociados a los ejes: reconciliación, paz, democracia, derechos humanos, unidad familiar, hábitos de convivencia y patriotismo.

La discrepancia en relación con la inclusión del elemento político ideológico entre las transformaciones curriculares de los 80 y de los 90 se puede apreciar en el cuadro de la página 45.

Con ayuda de la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) se editaron 6,951,324 textos (MED, 1994, b), p.7) que sustituyeron a los textos únicos anteriores. Estos libros de texto fueron distribuidos en los centros educativos de primaria y secundaria, los anteriores fueron incinerados.

En sustitución del método FAS, se asume el método de Palabras Normales para la enseñanza de la lecto-escritura, el cual constituye una versión despolitizada del método de la Palabra Generadora de Paulo Freire.

### *El Currículum Mejorado*

Sin embargo la elaboración de nuevos planes, programas y textos como componentes estructurales del currículo, trajo como consecuencia otros problemas:

- Falta de secuencia y continuidad en las asignaturas especialmente en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales;

---

<sup>4</sup> Empirismo: vocablo usado para designar al magisterio en ejercicio no titulado. Durante la década de los 80, producto de la expansión en la matrícula y por otro lado la situación de guerra que vivió el país, muchos maestros salieron del ejercicio docente y otros ingresaron sin tener título, eran "empíricos".

Planteamientos en la Transformación curricular de los 80.	Planteamientos de la Transformación curricular de los 90.
<p>“No se trata únicamente de impulsar un cambio pedagógico para abandonar el sistema tradicional de enseñanza, sino que también darle un nuevo contenido a la educación para hacerla coherente con los valores que nosotros profesamos”</p> <p>TUNNERMANN Ex-Ministro de Educación, 1986, p.101</p> <p>“Para ser más determinantes, es el Proyecto Estratégico de la Revolución, el que orienta al proceso de transformación educativa. Por tanto, la formación de una Política de Transformación curricular no conduce a elaborar e implementar un currículum solamente desde una perspectiva técnico.pedagógica, sino también criterios político educativos que lo configuren como un instrumento orientado realmente a forjar al sujeto protagónico de la transformación social que conducirá a la construcción de la nueva sociedad nicaragüense, ya que el sujeto de la Educación es el sujeto de la Revolución.”</p> <p>MED, <u>Política de Transformación Curricular</u>, 1987, pág. Introdutoria.</p>	<p>“Es preciso, sin embargo, subrayar otro elemento que ha sido decisivo en el deterioro del sistema educativo: la ideologización y el sectarismo político de la enseñanza... La politización del sistema educativo llegó a producir casos en los que los criterios estrictamente pedagógicos que debían normar el otorgamiento de notas, títulos y promociones magisteriales, fueron sustituidos por criterios políticos...”</p> <p>La supeditación de la enseñanza al proyecto político-ideológico de un partido [el sandinista] incidió no sólo en el empobrecimiento de las normas académicas, sino que lleva a una auténtica distorsión de las conciencias... los ideólogos del partido, entonces dominante, jugaron un papel desproporcionado en la determinación de las orientaciones y de los nuevos contenidos docentes.</p> <p>Esta situación de hecho llegó incluso a institucionalizarse y a explicitarse. El Estado asumió la responsabilidad total y exclusiva en la definición del currículum.”</p> <p>MED. <u>Lineamientos del Ministerio de Educación en el Nuevo Gobierno de Salvación Nacional</u>, 1990, p. 3 y 4.</p>

- Utilización del libro de texto en forma pasiva y mecánica;
- Falta de integración de los ejes educativos de dimensión valorativa en las distintas asignaturas;
- Deficiencias en los nuevos libros de texto en relación con su enfoque y continuidad.

Esto provocó que en 1992 el MED se abocara a revisar los documentos curriculares basándose en el Diagnóstico Curricular hecho por la Dirección de Planificación Curricular en ese mismo año. Además se realizan las evaluaciones del año escolar 1991 y algunas consultas a maestros, así como a instituciones vinculadas a temas específicos de distintas asignaturas. Como resultado de todas estas actividades, se obtuvo el Currículum Mejorado expresado en un nuevo Plan de estudios de la Educación Básica que se puso en práctica a partir del año escolar 1993 (Anexo 1).

En el diseño de los Programas Mejorados de las asignaturas aparecen dos elementos a manera de innovaciones: las actividades sugeridas y los procedimientos de evaluación. Estos componentes de los programas rompen con la rigidez y predeterminación de los programas anteriores, ya que ellos no recetan actividades sino que se sugiere al docente elementos que lo orienten en su elección de experiencias a suscitar en el salón de clases. De igual manera se aclaran procedimientos de evaluación por cada contenido, facilitando la evaluación del proceso seguido por los alumnos, rompiendo con la tradición de evaluar productos terminales. Los documentos mejorados fueron elaborados por comisiones integradas por técnicos (especialistas) de las diferentes Direcciones de la Sede Central del MED y maestros de base con experiencia en la enseñanza de las diversas áreas integrantes del currículum (MED, 1994, a), p.5).

El Currículum Mejorado aun adolece de problemas porque requiere de una mayor capacitación de los docentes para su aplicación, faltan textos y materiales de consulta para maestros y alumnos; y falta adecuar los documentos a las distintas realidades de cada región y modalidad educativa.

#### *La Política Curricular 1992-1996*

Otra acción importante en el proceso de transformación curricular fue la



promulgación de la Política Curricular prospectiva de 1992 a 1996. En ella se establece que durante este período se impulsará un amplio programa de transformación curricular, enfocando los esfuerzos iniciales en la currícula de los cuatro primeros grados de primaria. Se esclarece que la intención es simplificar los contenidos de enseñanza y promover el aprendizaje de competencias en lectura, escritura y matemáticas estableciendo pruebas terminales hasta en el 2° grado (MED, 1992, p.4).

En los fundamentos pedagógicos de la Política Curricular se plantea que la intención es trascender la pedagogía tradicional centrada en el maestro para pasar a una pedagogía paidocentrista que privilegie la participación y el desarrollo de experiencias del educando en la adquisición del conocimiento.

El currículum es concebido desde tres perspectivas:

- i) Como documentos básicos instrumentales que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ii) Como microsistema del sistema educativo que caracteriza la concepción educativa sustentada por el proyecto vigente.
- iii) Como resultados educativos del orden individual o social en función de los objetivos propuestos.

Con estas perspectivas se reflejan las dos dimensiones inherentes al currículum: el diseño (prescripción) y la aplicación (resultados didácticos).

La brecha entre las declaraciones de intenciones que se plasman en los documentos curriculares y las vivencias en el salón de clases que constituyen el currículum en acción, justifica la inquietud de cómo salvarla, es decir, de cómo llevar las buenas intenciones a la práctica. El documento Política Curricular 1992-1996 concluye con un postulado esclarecedor al respecto:

“La verdadera transformación curricular sólo es posible provocando cambios en la manera de enseñar y de aprender. Los nuevos programas de estudio, planes, textos y materiales educativos deben ser entendidos únicamente como un medio para que los educadores promuevan verdaderos aprendizajes en los educandos. Por lo tanto los resultados curriculares están en dependencia directa con la

capacitación, formación y profesionalización de los docentes...”

Este postulado revela el concepto de docente como mediador del currículum, que lo ubica como sujeto clave en la posibilidad de mejorar la educación a través de un cambio curricular. Por lo tanto la preparación del docente es condición *sine qua non* para el éxito de una transformación curricular. Sin embargo, no sólo el docente es el responsable del éxito en la adquisición de los aprendizajes, también las condiciones materiales ligadas a sus prácticas y al contexto escolar son determinantes.

#### *La definición de perfiles de egreso de los estudiantes de Primaria*

Otro paso importante en el cambio curricular de los 90 lo constituye la investigación que se realizó a mediados de 1993 para determinar los perfiles de salida de educación primaria, ya que a partir de un perfil básico, se pueden elaborar documentos curriculares más coherentes con la realidad del niño y de su medio circundante.

El trabajo investigativo se extendió a ocho departamentos de los 17 que integran el territorio nicaragüense, se abarcaron 15 municipios y un área educativa de la capital (Managua). Se encuestaron 7,914 estudiantes de quinto y sexto grados y 244 docentes de cuarto y sexto pertenecientes a 72 centros educativos. En el contexto inmediato próximo a las escuelas se entrevistaron 1,440 padres de familia y se consultaron a 64 instituciones y organismos extra-escolares (MED, 1993, a), p.10).

Este trabajo estuvo a cargo de las Direcciones Generales de Currículum, Educación Primaria y General de Supervisión del Sistema Educativo Nicaragüense y fue financiado y asistido técnicamente por el Proyecto UNESCO/PAISES BAJOS Apoyo al Sistema de Mejoramiento de la Educación Nicaragüense (SIMEN). Como resultado se obtuvieron:

- El perfil básico nacional para niños de sexto grado (13-15 años) y para niños de cuarto grado (10-12 años)
- El perfil diferenciado rural para sexto y cuarto grado

- El perfil diferenciado étnico autónomo de los niños de las Regiones Autónomas Atlántico Norte y Sur para sexto y cuarto grados.

Esta definición del perfil requerido en los niños de primaria en la diversidad de situaciones particulares, puede servir de guía al docente al momento decisivo de hacer su programación didáctica diaria o al inicio del curso, situaciones que como ya vimos, evidencian la función mediadora del docente entre el currículum prescrito y diseñado y el currículum en acción.

#### *Liberalización académica y descentralización administrativa*

A partir de 1992 el MED impulsa un plan de descentralización administrativa en tres modalidades:

- i) Autonomía escolar: consiste en la salida de la nómina estatal de empleados y docentes de un centro, pasando la administración a manos de un Consejo Directivo electo entre docentes y padres de familia. El Estado subsidia una cuota de dinero para ayudar al centro a sufragar sus gastos, dicha cuota está en proporción a la cantidad de alumnos en el centro.
- ii) Transferencia de la gestión escolar al Municipio. En este caso, la administración de la educación en el territorio corresponde al Consejo Municipal presidido por el Alcalde y compuesto por padres de familia y representantes de organizaciones religiosas y cívicas.
- iii) Municipalización de ciertos centros escolares específicos (no toda la gestión escolar). El Municipio en su totalidad aquí no está descentralizado como en el caso anterior, sino que ciertos centros educativos se adscriben a él.

Paralelo a estos cambios estructurales, se realiza el proceso de liberalización académica y curricular. Así, partiendo del reconocimiento de la problemática sobre el uso de textos únicos y programas prescritos al detalle por el nivel central, se traslada a los centros escolares la opción por textos diferentes y la decisión de introducir cambios en los programas o cargas horarias de las asignaturas, con la salvedad de respetar los parámetros curriculares mínimos que se establecen a nivel

nacional en los Planes y Programas Transformados.

La idea que priva en estas innovaciones es liberar la carga administrativa de la institución central de educación, para posibilitar mejor atención al trabajo de fondo de la política curricular. Por ejemplo, dedicar más personal y energías al tratamiento de los contenidos mínimos por ciclo, a la asistencia en forma de ayuda pedagógica a los centros y apoyarlos en sus evaluaciones.

En términos del análisis procesual del currículum, se puede observar aquí un interés en aproximar la interacción entre el contexto del sistema educativo y el contexto organizativo del centro para incidir con mejores posibilidades sobre el contexto didáctico, en otras palabras, el currículum prescrito y diseñado busca la manifestación del currículum organizado y la incidencia sobre el currículum en la acción.

#### *Las Experiencias internacionales, factor influyente del cambio curricular*

Hasta el momento hemos centrado el examen del cambio curricular en Nicaragua en sus aspectos endógenos. Sin embargo, en esta experiencia hay aspectos exógenos vinculados a los aspectos internos que son relevantes en el rumbo y acabado que adopta la transformación curricular de los 90.

En Marzo de 1990, Nicaragua participa en la reunión que se llevó a cabo para la suscripción de la Declaración Mundial de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, evento convocado por la UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial. En esta cumbre se reconocen las deficiencias de la educación actual y se propone el concepto de visión ampliada del aprendizaje en la Educación Básica que sostiene lo siguiente (UGALDE V., 1996, p. 7 y 8):

- Se deben ampliar los medios y el alcance de la Educación Básica.
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje y mejorar las condiciones en que se produce.
- Tomar en cuenta los recursos, condiciones y realidad próxima del que aprende, su cultura y los aspectos geográficos, poblacionales y étnicos que le correspondan.

En los objetivos de esa Declaración se considera que la Educación Básica es la base para el aprendizaje y para el desarrollo humano permanente. La visión ampliada debe permitir alcanzar aprendizajes básicos que permitan a la persona satisfacer las necesidades de:

- Sobrevivir
- Desarrollo pleno de sus capacidades
- Vivir y trabajar con dignidad
- Participar plenamente en el desarrollo
- Mejorar la calidad de vida
- Tomar decisiones fundamentales
- Continuar aprendiendo. (p.9)

Durante la etapa de transición llamada Currículum Mejorado, esta concepción sirvió para orientar los ajustes de la transformación curricular efectuados en los planes de estudio de 1993.

Otra experiencia influyente es el Proyecto de Educación Básica (PRODEBAS) al cual se adscribe Nicaragua desde 1991 y considera un modelo pedagógico a nivel de área Latinoamericana. Este modelo tiene tres componentes (MED/SIMEN, 1996, p.3):

- Innovaciones curriculares en lectura, escritura y cálculo matemático para los primeros grados de educación primaria.
- Establecimiento de Centros de recursos para el aprendizaje (CRA).
- Incorporación de la familia y la comunidad en la tarea educativa.

Las reuniones de Ministros de Educación de los países de América Latina y El Caribe (PROMEDLAC) constituye otro foro de importancia, sobre todo la V Cumbre llevada a cabo en Santiago de Chile en 1993, en la que se acordó, entre otras cosas, lo siguiente (UGALDE V., op. cit. P.6):

- Actualización, coherencia y flexibilidad en un currículum basado en cubrir las necesidades de aprendizaje individuales y sociales.
- Revisión y ajuste de los códigos de lectura, escritura y matemáticas.

- Adecuación curricular, de acuerdo con los contextos culturales, económicos, geográficos y científico-técnicos.
- Relacionar el currículum nacional básico (currículum prescrito y diseñado) con la actividad diferenciada (currículum en acción) en los contextos locales.

En el área Centroamericana también se han realizado eventos de interés para la transformación curricular nicaragüense: Particularmente influyentes son: el Seminario-Taller Multinacional realizado en mayo de 1992 en Nicaragua; el Encuentro para la Renovación Metodológica de la Enseñanza de las áreas básicas, efectuado en Panamá en el mismo año; y la I Reunión Subregional de Proyectos para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación en Centro América llevada a cabo en Costa Rica, en Noviembre de 1993.

Además, dos organismos internacionales han incidido de manera beligerante en la transformación curricular de los 90, la AID y la UNESCO, conformando sendos canales a través de los cuales fluyen recursos materiales, asesorías técnico pedagógicas, investigaciones, textos, manuales y en general apoyo financiero y especializado. Con la ayuda de los proyectos BASE (AID) y SIMEN (UNESCO/PAISES BAJOS), se impulsaron entre 1992 y 1994, procesos decisivos en el perfil que ha tomado la transformación curricular en Nicaragua. Entre los procesos más importantes en este período están: el proyecto piloto PAM/PALE (Propuesta para el Aprendizaje de la Matemática/Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita) y la elaboración del Marco Curricular de Educación para la Democracia. Por su importancia se examina a continuación cada uno por aparte.

### **II.3 El Marco Curricular de Educación para la Democracia**

En Septiembre de 1992, por el Acuerdo Ministerial número 39 se crea el Comité Asesor de Desarrollo Curricular de Educación para la Democracia. La función de este comité fue recomendar y sugerir la forma de incorporar en el currículum los "aspectos de la vida democrática que todo ciudadano debe conocer y practicar" (MED, 1994, b), p.1). Con el fin de impulsar un Programa de Educación para la Democracia cuya parte medular fuese el apoyo técnico y administrativo demandado por el Comité, se

creó también el Centro de Educación para la Democracia (CED).

El Comité asesor fue integrado por 22 personalidades del mundo político e intelectual nicaragüense y apoyado por invitados especiales quienes realizaron aportaciones en áreas especializadas. Es importante señalar que aun cuando la mayoría de los integrantes del Comité Asesor fueron opositores al Proyecto Sandinista y son afines al nuevo proyecto de sociedad, en la elaboración de este marco curricular participaron conocidas personalidades intelectuales del sandinismo, ya sea como miembros plenos del Comité o como invitados especiales.

A pesar de la heterogeneidad de la Comisión Asesora, hubo una comunicación fluida, libre de prejuicios, receptividad en las críticas, decisiones consensadas, respeto a las ideas ajenas, sensibilidad y fraternidad en las interacciones (ARNOVE, op. cit. P.120).

El Comité Asesor se reunió en pleno en siete ocasiones entre Octubre de 1992 que se instaló oficialmente y agosto de 1994 cuando se examinó la versión final de su propuesta después de cinco borradores. Es este lapso cuando se tuvo el cuarto borrador fue sometido a consulta, participando aproximadamente 800 educadores incluyendo docentes, directores, delegados, supervisores y técnicos, representativos de los distintos departamentos del país. También los perfiles del docente y del educando contenidos en el documento, fueron sometidos a un proceso de validación en el que participaron unos 200 educadores. De las consultas surgieron opiniones y observaciones que fueron sometidas a estudio por el Comité Asesor para enriquecer el documento final.

El financiamiento de este proceso estuvo a cargo de la Fundación Nacional para la Democracia con sede en Washington y la asistencia técnica de la Federación de Maestros de Estados Unidos (AFT) mediante el Proyecto Internacional de Educación para la Democracia (Ibid, p.119).

El concepto de democracia se plantea desde tres puntos de vista complementarios:

- Como estructuración jurídico-política de la sociedad.
- Como forma de participación de los individuos en el gobierno y en los procesos ideológicos, políticos y económicos de la sociedad.

- Como forma de vida.

Las tres perspectivas convergen en un concepto único, el de democracia participativa definida por el presidente Abraham Lincoln: el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo (MED, 1994 b), p.7).

Los pilares sobre los que se asienta esta democracia se consideran: la soberanía del pueblo, el consentimiento de los gobernados, dominio de la mayoría, los derechos de la minoría, los derechos humanos básicos, las elecciones libres y justas; la igualdad ante la ley, los deberes y derechos ciudadanos, las limitantes constitucionales del gobierno; el pluralismo social, económico y político; la tolerancia, el pragmatismo, la cooperación y el aprender a convivir (ARNOVE op. cit. P. 120).

De acuerdo con este autor, tal conceptualización aparentemente no difiere en mucho de los principios sobre los que asentó el sandinismo su democracia popular. Sin embargo hay una diferencia de fondo en los referentes filosóficos para la interpretación de tales fundamentos: mientras la "democracia participativa" del Proyecto social de los 90 es interpretada desde las bases del cristianismo y del liberalismo clásico, la "democracia popular" sandinista de los 80 es interpretada desde el Marxismo-Leninismo (Idem, p. 20 y 21). Aquí hay dos concepciones de Estado que profesan visiones distintas de sociedad y en consecuencia de democracia: el Estado liberal propone el consenso, el equilibrio social sin conflictos de clase. Para preservar sus intereses, la sociedad debe estar autorregulada, sostenida en una estructura jurídico-política, en una forma de vida y en una participación ciudadana tolerantes y pasivas ante el cambio social. El Estado Sandinista por el contrario, promovió una democracia en la que el pueblo diferencia sus intereses y participa en función de ellos para el cambio social.

Un aspecto particularmente importante lo constituye la definición de valores y antivalores que la Comisión encuentra en la actualidad en la sociedad nicaragüense. Estos valores y virtudes son (MED, 1994 b), p. 16 y 17):

- Tolerancia racial, aceptación de las diferencias étnicas.
- Igualitarismo, establecimiento de relaciones entre iguales.
- Nobleza, perdona, supera rencores.



- Apertura y extroversión, ser comunicativo.
- Imaginación, búsqueda de soluciones y creatividad.
- Sobriedad y sencillez.
- Gregarismo, tendencia a la compañía o afinidad con otros.
- Espontaneidad, actuar con naturalidad.
- Expresión poética, uso de figuras al hablar y escribir.
- Religiosidad, creencia y confianza en la divinidad.

Los antivalores y defectos que se consideran son.

- Corrupción individual e institucional.
- Apatía en la participación política.
- Maltrato a humanos y animales.
- Impuntualidad.
- Defraudación fiscal.
- Machismo.
- Irresponsabilidad familiar.
- Improvisación y cortoplacismo.
- Dualidad.
- Desprecio por la ley y la autoridad.
- Incumplimiento de los compromisos.
- Familismo.
- Nepotismo.
- Falta de vocación para el servicio público.
- Paternalismo y sumisión con la autoridad.
- Argollismo, aprovechamiento oportunista de influencias.
- Güegüensismo, burla a la autoridad.
- Falta de perseverancia.

Los primeros se deben cultivar mientras que los segundos deben ser combatidos por el currículum escolar para "fomentar en el estudiante actitudes de confianza en la transformación gradual y progresiva de la sociedad por la vía cívica y no violenta" (p.17).

Desde este marco se concibe el currículum centrado en el educando, considerando a éste responsable de su aprendizaje con apoyo de los demás sujetos del currículum. Así, para esta propuesta el currículum se define como *la experiencia del alumno bajo la orientación y motivación del profesor. Dichas experiencias persiguen alcanzar los fines y objetivos educativos y pueden ser programadas o surgir en el proceso educativo cotidiano. El desarrollo de estas experiencias está mediado por: las relaciones escuela-comunidad, los programas, los recursos, la metodología, el ambiente escolar y los protagonistas principales: maestros, alumnos y padres de familia que actúan en un contexto sociocultural.*

De acuerdo con esta definición, el *Marco Curricular para la Educación Democrática* propone abandonar el currículum de enseñanza caracterizado por la idea de transmisión de conocimientos del maestro al alumno, para pasar a un currículum de aprendizaje basado en la construcción de conocimientos por el alumno ayudado por el maestro. Así, el énfasis teórico para el desarrollo curricular tiene sustento en la propuesta constructivista humanista (constructivismo pedagógico derivado del constructivismo psicológico), retomando elementos del socio-constructivismo (relevancia de factores sociales y culturales en la construcción del conocimiento). En este sentido, se plantea una perspectiva similar a la desarrollada por la propuesta de César Coll en Cataluña, España, que recuperamos en la parte teórica.

Desde este enfoque, el Marco Curricular pretende incidir sobre tres esferas en la personalidad del educando para formar al hombre democrático. En la esfera valorativa, mediante la moral, la ética, el derecho y la política, al cultivar principios, valores y actitudes. En la esfera social (filosofía, historia, geografía, economía, sociopolítica) al fortalecer el conocimiento sobre la democracia. En la esfera activa cognitiva individual, mediante la estimulación de habilidades y destrezas, que faciliten la vivencia de la democracia.

De esta manera el proceso curricular democrático se desarrolla en los ejes: principios y valores, saberes, habilidades y destrezas. Las habilidades y destrezas consisten en saber aprender (criticidad), saber emprender (creatividad), saber autogobernarse (autonomía) y ser constructor de la democracia (liderazgo). Desde

de los primeros grados de primaria.

En mayo de 1992 se realizó en Nicaragua el Seminario Taller Multinacional patrocinado por PRODEBAS en el que participaron: Costa Rica, Panamá, El Salvador y Paraguay. En este evento se dio un intercambio de experiencias sobre innovaciones curriculares en los países participantes. También se abordó el planteamiento teórico conceptual de la Propuesta para el Aprendizaje de Matemáticas (PAM) y de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE), así como demostraciones prácticas sobre evaluación diagnóstica y actividades de aprendizaje, incluyendo además exposiciones sobre la concepción psicogenética.

Otro evento, el *Encuentro Multinacional para el intercambio y Análisis de la Renovación Metodológica*, efectuado en Panamá en 1992, permitió observar en el contexto del aula, la aplicación de los principios de la Psicología Genética.

Estas experiencias fueron decisivas para que el MED iniciara en Nicaragua un proyecto piloto para experimentar las propuestas metodológicas de aprendizaje de la Lengua Escrita y de Matemáticas. Este proyecto denominado PAM/PALE, fue iniciado con financiamiento de la OEA y de la UNESCO a través del Proyecto SIMEN. El objetivo principal consistía en la búsqueda de estrategias para disminuir los índices de repetición y deserción escolar brindando una educación de mejor calidad en los primeros grados de primaria.

Con este proyecto se somete a experimentación una nueva perspectiva en la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura. Recordemos que el Método FAS (Fonético-Analítico-Sintético) heredado de los 80's fue sustituido en la transición curricular por el Método de las palabras normales. Esta nueva propuesta no es un método en sí, más bien es la aplicación de algunos fundamentos de la teoría psicogenética de Piaget y Vygostky y de los avances de la psicolingüística sobre el lenguaje, principalmente sobre la Psicogénesis de la escritura.

Esta perspectiva del aprendizaje se asienta en el postulado de que *el conocimiento no se produce como transmisión de un sujeto a otro, sino como una construcción de un sujeto en su interior mediante su interacción con el medio físico y social que lo rodea y lo que ha incorporado como saberes previos.*

De esta forma el alumno construye significados en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Aquí se abandona la idea de que saber leer es repetir y fijar grafemas y fonemas, por la idea que saber leer es construir significados desde el que lee; el énfasis está en el aspecto semántico-sintáctico antes que en el grafémico-fonémico.

Esta consideración es importante porque se trata de la experimentación de dos planteamientos inéditos en la cultura pedagógica nicaragüense: el enfoque constructivista del aprendizaje en general y la enseñanza de la lectura y la escritura con base en este enfoque.

En la propuesta constructivista del aprendizaje se fomenta la atención individual y el respeto al ritmo de aprendizaje del niño. De esta manera el maestro aquí no se concibe como diseminador de conocimientos que transporta desde un programa rígido hasta la mente del alumno por medio de su verbo (paradigma tradicional), aquí el maestro es un mediador que selecciona actividades flexibles y placenteras para facilitar la interacción del niño con el objeto de conocimiento. El maestro procura poner al alcance de los niños los medios materiales didácticos necesarios para propiciar su interacción.

El proyecto en sus inicios (1992) atendió únicamente primer grado en 12 centros de Primaria con una población total de 905 alumnos atendidos por 25 maestros. En diciembre de ese mismo año, el PAM/PALE fue evaluado con resultados satisfactorios. Con apoyo del Proyecto SIMEN se extendió a los segundos grados. En 1993 la cobertura del experimento se amplió a 2,337 alumnos y 65 maestros de primero y segundo grados de las mismas 12 escuelas.

Para 1994 el Proyecto se amplía al tercer grado en 23 escuelas de 15 municipios con 5,102 alumnos y 129 maestros. En las 12 escuelas iniciales se aplicaron las propuestas en los tres primeros grados, y en las 11 escuelas que se habían agregado se atendieron sólo los primeros grados.

Durante la ejecución del Proyecto, el equipo asesor mexicano preparó a los especialistas del MED sede central y a los asesores técnicos del Proyecto SIMEN en la nueva concepción pedagógica. También se capacitó a los docentes, directores, técnicos y delegados municipales de educación. Las temáticas abordadas en los talleres de capacitación fueron:

- Enfoque teórico: Psicogenética, Pedagogía Operatoria y los aportes de Vygostky.
- Concepción teórica y metodológica de la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Escrita.
- Concepción teórica y metodológica de la enseñanza-aprendizaje de la Matemática.
- Aplicación de la teoría con alumnos de primero y segundo grado.

Hubieron espacios de evaluación y retroalimentación durante el proceso experimental, dichos espacios fueron:

- *Las reuniones técnicas*, realizadas en las escuelas piloto donde maestros, directores, técnicos y delegados intercambiaban experiencias, reflexionaban sobre las prácticas en el salón de clases, abordaban las dificultades y trataban un tema de capacitación para la mejora del trabajo con los educandos.
- *Los encuentros*; consistían en la reunión de todos los representantes de todas las escuelas piloto. En ellos se evaluaban los avances y limitaciones del curso escolar y se planteaban las recomendaciones para el siguiente.
- *Asesorías a pie de aula*; procedimiento de capacitación y asesoría que consistía en la observación de la clase por los asesores. Con base en lo observado se capacitaba a los docentes y personal involucrado en el Proyecto.

En relación con los materiales didácticos para el aprendizaje de la Matemática y de la Lengua Escrita, se utilizaron entre otros materiales los siguientes:

naipes	lápices de grafito
palillos	fichas
ábacos	lápices de colores
geoplanos	papel bond
perinolas	cartulina
juegos variados	tijeras
dados	papel
textos de lectura	marcadores

La forma de evaluación aplicada por los docentes durante el proyecto fue coherente con el enfoque teórico. Se aplicaron dos tipos de evaluación, la diagnóstica o inicial, para indagar los saberes previos de los alumnos y la formativa o del proceso, para obtener indicadores en todo el trayecto del aprendizaje sobre la orientación y estado del proceso. La evaluación final fue cualitativa; los resultados se expresaron en categorías que indicaron el desarrollo conceptual de los alumnos en relación con la lecto-escritura: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

Los resultados del *PAM/PALE* en su primera etapa fueron evaluados en 1993; los datos muestran que hubo 96.2% de retención escolar y 97% de promoción. A la luz de estos resultados el experimento promovió las bondades del enfoque constructivista y su aceptación para guiar el diseño curricular de los documentos transformados. Más importante que las estadísticas fue que se obtuvieron evidencias de que los alumnos que se iniciaron en esta experiencia desarrollaron capacidades, habilidades y destrezas en la observación y experimentación, se comportaron más desinhibidos, mostraron más seguridad en sus acciones y gran sentido de autoestima. Por su parte, los maestros que participaron en el proyecto, se apropiaron de una base teórica y práctica que enriqueció su práctica docente y pueden ahora sin mayores dificultades acceder a la aplicación de los Programas Transformados.

## **II.5 El estado actual de la transformación curricular**

La elaboración del *Marco Curricular para la Educación Democrática* y la ejecución del *Proyecto piloto PAM/PALE* sientan las bases para pasar del Currículum Mejorado de 1993 al Currículum Transformado (1994-1998).<sup>5</sup>

Entre 1994 y 1996 se produce una intensa actividad alrededor del diseño de los documentos curriculares o "documentos transformados": Perfiles Educativos, Programas de Estudio, Manuales, Guías Metodológicas y documentos de apoyo. Con el fin de dirigir, asesorar y coordinar este complejo proceso, el MED creó una Comisión de Educación presidida por la Directora General de Educación e integrada por los directores de Educación Primaria, Preescolar, Formación Docente,

---

<sup>5</sup> Se incluye hasta 1998 porque el Plan de Desarrollo Curricular del MED proyecta para ese año tener el currículum de la Escuela Primaria completa transformado.

Planificación Educativa, Currículum y representantes de los proyectos BASE y SIMEN.

Para las tareas específicas se creó también una Comisión Coordinadora Central de la Transformación Curricular, dependiente de la Dirección de Currículum. En el ámbito operativo y técnico se han establecido las Comisiones Técnicas correspondientes a cada uno de los niveles que se transforma: Primaria, Preescolar y Formación Docente.

Con este dispositivo organizativo se transita al Currículum Transformado a partir de 1994 siguiendo el Plan de Desarrollo Curricular 1995-1998, con la producción de los documentos curriculares siguientes (UGALDE, 1996, p.54 y 55):

En 1994 se elaboran los nuevos Programas de Estudio Transformados para 1° y 2° grados, junto con una Guía Metodológica en Valores para 1° y 4° grados y Guías Metodológicas en las áreas de Matemáticas y Lenguaje.

En 1995 se procede a la validación (pilotaje) de los nuevos programas. También se realiza una capacitación para facilitadores en los niveles central, departamental y municipal en el marco de la conformación de una Red Nacional de Capacitación de Educación Primaria (RNCEP). Además en este año se elaboran los Programas Transformados de 3° y 4° grados.

Para 1996-1998, se llevan a cabo los procesos de generalización en el uso de los programas de estudio de 1° y 2° grados. También se llevan a cabo los procesos de validación y generalización de los programas de estudio de 3° y 4° grados, la elaboración de materiales de apoyo (guías, manuales, libros de texto) y se proyecta la capacitación del personal docente. También es este período se proyecta elaborar los programas de estudio de 5° y 6° grados, el proceso de validación y capacitación así como la elaboración de materiales didácticos de apoyo. De esta manera, para 1998 se espera haber transformado todo el currículum de la Primaria.

### *Conclusiones*

Se puede afirmar que en el origen de la transformación curricular de los 90 hay dos factores influyentes. Uno externo relacionado con los foros y organismos internacionales, —AFT, AID, OEA, UNESCO— que influyen básicamente con

propuestas e innovaciones educativas, así como apoyos en recursos humanos especializados y materiales. Este factor exógeno da cuenta de cómo el saber globalizado impacta el Sistema Educativo Nicaragüense inspirándole un nuevo enfoque pedagógico, el constructivismo, y una filosofía coherente con el Proyecto de sociedad instaurado.

El otro factor, de carácter interno, da cuenta de la lógica con que ocurren los cambios curriculares: de acuerdo con la profundidad de los cambios político-ideológicos en el Gobierno del Estado. Desde esta racionalidad, el cambio curricular de los 90 en Nicaragua se puede caracterizar como el tránsito de un currículum que enfatiza el peso de la formación en la acción colectiva de los sujetos y su participación en el cambio social revolucionario, hacia un currículum que enfatiza la trascendencia del ser humano como individuo, constructor de una democracia al estilo de las formaciones sociales occidentales.

El constructivismo adoptado en Nicaragua asume el apellido "humanista", para resaltar que retoma la formación de valores y actitudes además de los saberes intelectuales, habilidades y destrezas a desarrollar en los alumnos.

También la transformación curricular que se realiza en la actualidad educativa nicaragüense se caracteriza por ser gradual y progresiva, por poner énfasis en la Educación Primaria y preocuparse por el valor científico de los procesos intermedios que la desarrollan. Así, la experimentación y el pilotaje o validación son pasos importantes antes de aplicar los documentos curriculares transformados de manera generalizada en los salones de clase.

En general las etapas graduales que ha seguido esta transformación se pueden resumir en tres:

Etapa 1: 1990-1992. El Currículum de Transición: negación de la Filosofía e ideología política anterior. (Despolitización)

Etapa 2: 1993. El Currículum Mejorado. Introducción de algún perfeccionamiento en los documentos curriculares con carácter de provisionalidad mientras se trabaja en la transformación de fondo.

Etapa 3: 1994-1998. El Currículum Transformado. Producción de documentos curriculares con nuevo enfoque pedagógico. Proceso de capacitación a los



docentes en el nuevo currículum.

A partir del inicio del año escolar 1997 los docentes de 1º, 2º y 3er grados aplican el Currículum Transformado luego de una capacitación efectuada del 21 al 31 de enero. ¿Cómo se prepara y organiza la capacitación a estos docentes para mediar el Currículum Transformado? Es la pregunta que tratamos de responder en los siguientes capítulos.

## CAPÍTULO III

### CAPACITACIÓN Y TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

*"Para lograr la aplicación del COC [Currículum de Orientación Cognoscitiva] se requiere un proceso de cambio... en el que interactúan un sinnúmero de factores; entre éstos, el maestro es uno de los más trascendentales, porque él es quien se hace cargo de la innovación..."*  
(BAROCIO, 1997, p.42)

La transformación curricular de primero a tercer grado de primaria en Nicaragua pasa por la fase de aplicación en 1997. Simultáneamente los procesos de pilotaje y generalización de los Programas Transformados con sus documentos de apoyo, continúan para cuarto, quinto y sexto.

La aplicación de los Programas Transformados tiene un preámbulo: el proceso que orienta el saber del maestro hacia la nueva configuración que se perfila en su práctica docente. Este proceso, que ha de continuarse de forma sistemática durante la implementación del nuevo currículum, oficialmente es llamado *capacitación*.

Este capítulo está dedicado a la recuperación de los eventos previos en torno a la capacitación de los maestros para iniciarlos en el Currículum Transformado. Antes es necesario hacer algunas precisiones relacionadas con el concepto de capacitación.

#### **III.1 Formación y Capacitación**

En términos generales, cuando se tratan los conceptos de formación y capacitación docente no se encuentra un criterio unificado en los distintos autores. En relación con el concepto de capacitación docente se pueden encontrar básicamente tres posiciones:

- i) La primera postura rechaza el uso de este término para designar los procesos de adquisición de herramientas conceptuales, destrezas y habilidades en cursos, cursillos, talleres o seminario-talleres que enriquecen las potencialidades del docente para intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta posición considera *capacitación* como sinónimo de adiestramiento o entrenamiento, visión propia de la tecnología educativa de la cual toma distancia. Se considera al término desligado del concepto de formación docente y por lo tanto se usa exclusivamente *formación* y *actualización*. Es decir, esta postura desaparece el término capacitación del vocabulario de la Formación Docente.

Un ejemplo lo muestra BAROCIO (1997,p.42) al sustituir la expresión *programa de capacitación* por *programa de desarrollo* del personal docente, argumentando que la primera implica una visión de déficit que el maestro no tiene y necesita. En cambio un programa de desarrollo para los docentes apunta al crecimiento de la calidad profesional de ese personal.

En esta interpretación el término queda anclado a su semántica literaria: viene de *capacitar*, hacer a uno apto, habilitarle para algo. Sugiere que sin ella, hay carencias en el maestro.

ii) La segunda posición incluye la capacitación docente haciéndola semejante al concepto de formación docente. Así, LEIVA (1984, p. 64) define *capacitación docente* como el proceso de enseñanza-aprendizaje encaminado a proporcionar conocimientos y habilidades pedagógicas a los docentes, con el fin de facilitarles el cumplimiento mejorado de sus responsabilidades.

Si comparamos esta definición con el concepto de *formación docente* que propone la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES 1982) no se encuentran diferencias sustantivas. Dicho concepto establece que la *formación de maestros* es un proceso o conjunto de acciones que realizan los profesores para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que les facilitan la actividad de enseñar (ARNAZ, 1984, p.4)

iii) La definición anterior es parte de un intento de sistematización de un lenguaje mínimo hecho por ANUIES para garantizar el entendimiento en la comunicación sobre Formación Docente y otros términos con él asociados. En este intento se plantea que "si tiene sentido hablar de *capacitación de profesores*, es para referirse a una formación mínima, la mínima indispensable, la básica, aquella de la cual no se puede prescindir según algún criterio. La capacitación en última instancia es, pues, solamente un forma, un aspecto de la formación." (Ibid, p. 5)

Esta es la tercera posición, diferenciar capacitación de formación como un subconjunto de ella sin negarla como en la primera postura.

En Nicaragua se habla de capacitación de los docentes en estos términos, sin significar adiestramiento y con la intención de designar procesos puntuales en tiempos no extensos, iniciales o de desarrollo en temas que contribuyen a la formación permanente del profesorado. Por ejemplo, se habla de Talleres de Capacitación para los docentes que aplican el Currículum Transformado, o bien, Talleres de Capacitación para Técnicos Departamentales. Es en este sentido que se entiende *capacitación* en este trabajo.

En esta última versión, la capacitación de docentes no sólo implica su preparación en aspectos técnicos de procedimientos operativos, como por ejemplo uso de los nuevos programas, cómo hacer la planeación didáctica, cómo observar la clase, cómo seguir los procedimientos de evaluación. También se incluyen saberes del ámbito teórico-conceptual relativos al esclarecimiento de las ideas, del enfoque, de los problemas y de la participación consciente y racional de los maestros en los procesos de enseñanza.

En el caso de la capacitación de los profesores para la aplicación de un currículum en transformación, se trata de una formación parcial que permite al docente adquirir herramientas conceptuales y técnicas para introducirse con mejores perspectivas en la práctica curricular. En el caso que estudiamos, la capacitación deberá proporcionar a los docentes herramientas teóricas y operativas para comprender tanto el manejo de los Programas Transformados como su enfoque constructivista.

Normalmente los propósitos de las capacitaciones se derivan de las necesidades pedagógicas de los maestros. Existe una tendencia a identificar esas necesidades como carencias absolutas olvidando que el maestro ya tiene una formación inicial o al menos una experiencia práctica cotidiana que debe ser tomada en cuenta como punto de partida para el desarrollo de los saberes que aplicará en su práctica docente.

Veamos a continuación como funciona la organización de la capacitación de los docentes en el Currículum Transformado en Nicaragua.

### III.2 La capacitación en el Currículum Transformado

Para 1994 el Ministerio de Educación de Nicaragua reconoce no tener un sistema coherente y articulado de capacitación (MED, 1994, a), p. 23). La tarea de capacitar a los maestros, técnicos y personal administrativo le corresponde a la Dirección General de Educación mediante sus distintas Direcciones particulares.

El Sistema Educativo Nicaragüense territorialmente está organizado de acuerdo con la división político-administrativa en tres niveles; el Central con sede en la capital, conocido como Sede Central; el Departamental con sede en las cabeceras departamentales y el Municipal en los distintos Municipios que componen los departamentos. Los eventos de capacitación se programan en la modalidad de talleres, seminarios, cursos cortos y encuentros, de acuerdo con las necesidades de los docentes en cada nivel organizativo.

En el nivel Central, las Direcciones de Educación Básica, Post-Básica y Formación Docente, son las encargadas de la realización de las capacitaciones del personal. A nivel departamental, las Delegaciones correspondientes programan sus eventos con base en las necesidades que detecten.

Igualmente las Delegaciones Municipales programan eventos de capacitación para responder a las necesidades pedagógicas de este ámbito territorial.

La transformación curricular exige la capacitación de los docentes en servicio en el conocimiento, metodología de trabajo y uso de los Programas Transformados, y por lo tanto demanda la articulación de un sistema de capacitación que incluya tanto los niveles territoriales como los niveles educativos en transformación, Preescolar, Primaria y Formación Docente, con sus procesos particulares.

En el caso específico de Educación Primaria se ha avanzado con la organización y puesta en marcha de una Red Nacional de Capacitación (RNCEP) que dio inicio con la preparación de 30 especialistas de la Sede Central, técnicos nacionales y consultores del Proyecto SIMEN que conformó el núcleo multiplicador y a partir del cual se expandió la Red. Este núcleo primario se nutrió de los eventos promovidos por la asesoría mexicana en torno a los Propuestas de Aprendizaje de Matemáticas y de Lengua Escrita, es decir, se forjó en la práctica experimental PAM/PALE que como ya se vio, fue la fuente de inspiración del enfoque

constructivista que adoptó el Currículum Transformado nicaragüense.

Para 1995, el equipo de 30 facilitadores del nivel Central había capacitado a 178 técnicos de nivel departamental de todo el país. En 1996 la Red se extendió aproximadamente a 500 técnicos y docentes de nivel municipal y cerca de 720 docentes de primer grado (UGALDE, op. cit. p. 59 y 60).

Un esquema representativo de la RNCEP en su evolución se muestra en la página 70.

Mediante el diagrama expuesto se puede observar: el desarrollo histórico de la Red, su carácter expansivo y el carácter progresivo de la transformación curricular en su fase de aplicación.

Los contenidos de este proceso de capacitación han girado en torno a los nuevos documentos curriculares; programas, manuales didácticos, guías sobre valores y procesos de evaluación.

En el caso particular de Formación Docente, en febrero de 1995 se capacitó a todo el personal de las ocho Escuelas Normales oficiales y de dos privadas que existen en el país. El proceso involucró a 270 trabajadores de la educación entre personal de dirección, técnicos y formadores de formadores. En ese mismo año, la Dirección de Formación Docente, en coordinación con la Dirección de Currículum inició el cambio curricular de los programas de estudio para el primer año de las Normales, realizándose además el proceso de pilotaje de esos programas.

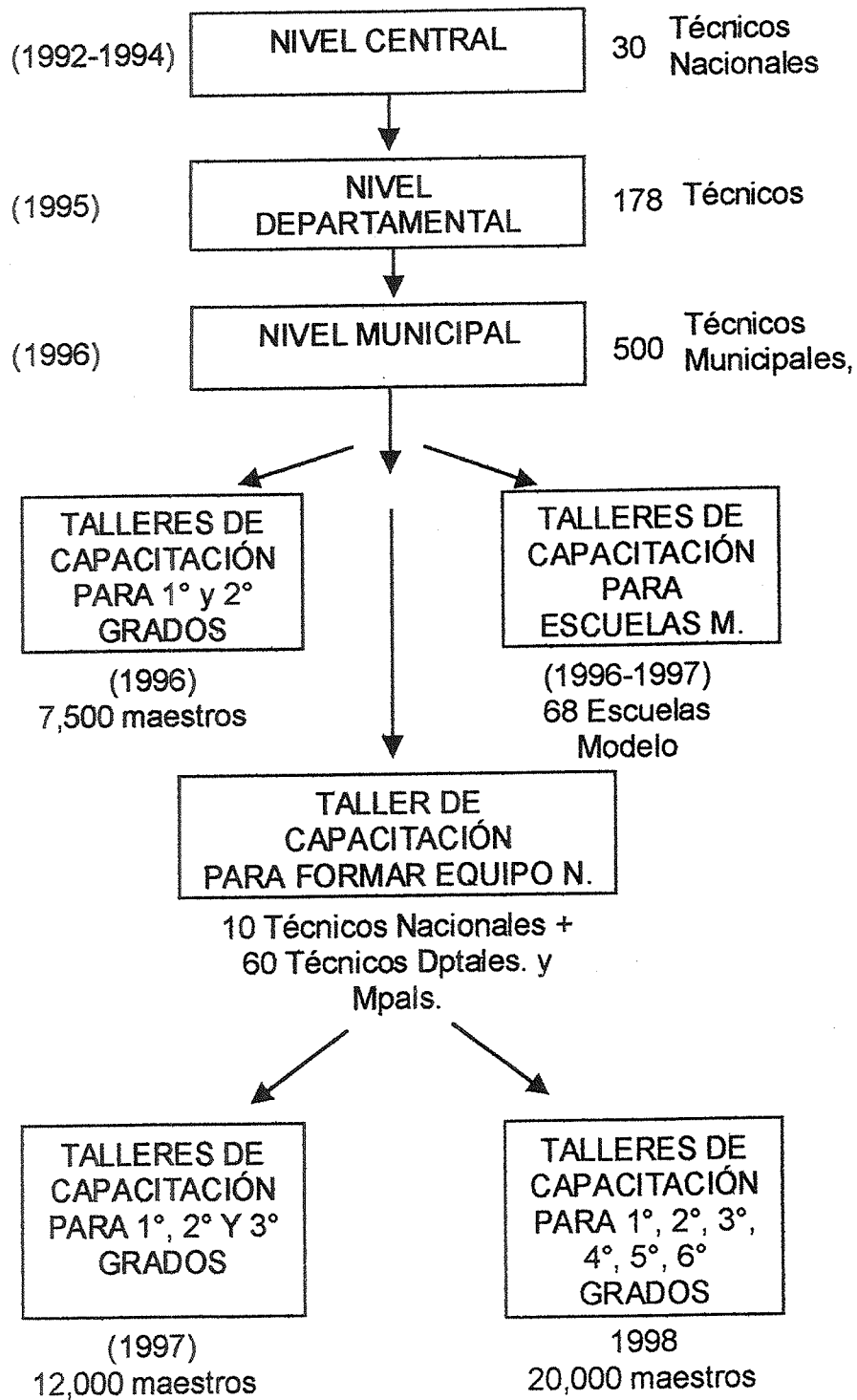
En 1996 se continuó con el proceso de transformación del currículum de la formación inicial de los docentes normalistas con los cambios de los programas de estudio de segundo y tercer años.<sup>6</sup> A partir de 1997 está vigente el nuevo currículum de orientación constructivista en las Escuelas Normales de Nicaragua. La transformación de este ámbito de la Educación se hizo para que el docente que egrese salga preparado en forma coherente con los cambios en el currículum de la Escuela Primaria donde aplicará sus conocimientos.

De esta forma, tanto los maestros en servicio como los maestros en formación son preparados en la aplicación del currículum de enfoque constructivista.

---

<sup>6</sup> En Nicaragua la Educación Normal es de tres años después del Ciclo Básico (Secundaria en México).

## Esquema de la evolución de la Red Nacional de Capacitación de la Escuela Primaria



### *Los MIC, las Escuelas Guías y las Escuelas Modelo*

Hasta el momento, el examen de la transformación curricular y la capacitación docente aquí presentado, ha tenido como fundamento las fuentes documentales y textos señalados en el aparato crítico. En la sucesivo, los enunciados y aseveraciones están contruidos con base en los datos recabados mediante las técnicas de campo señaladas en la introducción así como en las fuentes documentales especificadas.

A lo largo del año escolar 1997 y subsiguientes habrá un espacio particular para la capacitación de los docentes, los Minicentros de Intercapacitación (MIC). Si se guardan las distancias relativas a las diferencias entre el Proyecto Educativo de los 80 y el Proyecto de los 90 los MIC de hoy son el equivalente de los TEPCE de la década pasada. Son verdaderos espacios de formación desde el currículum organizado, en el que los profesores están llamados a ser los principales protagonistas.

Con el fin de penetrar en el origen y el papel de los MIC en el contexto de la transformación curricular es necesario referirse a dos experiencias vinculadas a ellos, las Escuelas Guías y las Escuelas Modelo.

Una Escuela Guía se puede definir como la escuela representativa del ámbito donde está ubicada y se caracteriza por la ejecución de dos experiencias innovadoras: la del PAM/PALE donde se piloteó las nuevas alternativas para el aprendizaje de Matemáticas y la Lengua Escrita desde la perspectiva constructivista y la adecuación curricular.

El concepto de adecuación curricular se refiere a la experiencia pedagógica que consiste en el involucramiento de la comunidad escolar: funcionarios, maestros y alumnos en la búsqueda de enriquecer los contenidos del currículum nacional con las características de la localidad. Se trata de la elaboración del sociodiagnóstico partiendo de la realidad inmediata a la Escuela Guía en referencia a los requerimientos del contenido que plantean los programas nacionales. Este proceso requiere de un tratamiento metódico, motivo por el cual los docentes son preparados en técnicas para realizar el diagnóstico socioeducativo del entorno donde se ubica la escuela incluyendo el barrio, la comarca y el municipio. También los docentes son



capacitados en planificación didáctica para articular los contenidos básicos del currículum nacional con los elementos del diagnóstico socioeducativo. Esta práctica que ha estado olvidada por mucho tiempo y que en las escuelas tradicionales no se ha seguido, fueron propuestas desde la Teoría curricular por Tyler en su planteamiento de estudio de la vida contemporánea o vida extraescolar, y Taba con su propuesta de diagnóstico de necesidades.

En 1996 las Escuelas Guías transitan hacia una transformación cualitativa de cara a la transformación curricular; se convierten en Escuelas Modelo. La Escuela Modelo es una escuela en construcción en el sentido extenso del término; no es un modelo ya construido sino que representa el esfuerzo por convertirse en una escuela de punta, una escuela de avanzada que tenga las siguientes características: condiciones de infraestructura, de desarrollo técnico-metodológico, de ambientación, en fin, de una escuela-ejemplo que pueda contagiar a otras escuelas que están a su alrededor.

Para 1997, se pretende que las Escuelas Modelo se proyecten al resto de los planteles escolares a través de la estrategia de los MIC. Los Microcentros de Intercapacitación son entonces la capacitación entre maestros en las Escuelas Modelo.

Para que los MIC puedan extender su influencia a los centros cercanos a las Modelo, el personal de las 68 escuelas de este tipo que existen en todo el territorio nicaragüense fue capacitado en 1996 en las temáticas subsiguientes:

- Interpretación y manejo de los documentos curriculares.
- Planeamiento didáctico.
- Evaluación del aprendizaje.
- Estrategias de capacitación.
- Metodología activa.

La intención de fortalecer pedagógicamente al personal de los MIC, además de garantizar su funcionalidad, consiste en prepararlos para que puedan desarrollar procesos formativos con cierta independencia en sus localidades. La idea es que los MIC se desarrollen mediante la autogestión y el proceso de intercapacitación de los docentes en el cual los profesores de los Escuelas Modelo trasladen sus

experiencias a los que están a su alrededor ¿Cómo lo van a hacer, cuándo, en cuánto tiempo? Estas interrogantes serán resueltas por la evolución de las particularidades de cada Microcentro. En 1997 están en un proceso de organización y preparación para su incidencia en la transformación curricular.

Realmente este espacio proyectado como posibilidades de formación permanente del profesorado puede llegar a jugar un papel muy importante en la transformación curricular, en la medida en que el maestro lo reconozca como un espacio propio para dilucidar sus dudas y encarar los problemas educacionales que irá encontrando en su práctica cotidiana, problemas que no sólo estarán referidos a los aspectos de la acción docente, sino que también serán portadores de segmentos de teoría (CARR/KEMMIS, 1988, p. 123, 136, 164) que apoyan, niegan, cuestionan o aclaran las que ya posee. De ahí que, en el mejor de los casos, los MIC se conviertan en centros de reflexión sobre la acción para mejorar las futuras acciones docentes y enriquecer la reflexión del docente. Esta situación óptima no es consistente con las condiciones de presión institucional en las que generalmente ocurren las prácticas escolares.

En este sentido, lo peor sería que el docente viera los MIC como una imposición a la que tiene que acudir por obligación sin encontrar su vinculación con la mejora del quehacer en el aula.

### **III.3 El taller de noviembre del 96 para los técnicos del Equipo Nacional de Capacitación.**

En noviembre de 1996 se realizó un taller a nivel nacional coordinado por los especialistas del Proyecto SIMEN y la sede central, con la participación de 60 técnicos departamentales y algunos municipales. El propósito principal de este evento consistió en constituir el *Equipo Nacional de Capacitación* integrado por 10 especialistas nacionales y los 60 técnicos participantes. Además la intención de este taller fue la de capacitar a los técnicos departamentales y municipales del Equipo para disponer la RNCEP de cara a la capacitación de los docentes que en el 97 aplican los documentos curriculares. Por su importancia, examinaremos como fluye la transformación curricular por la vía de este taller ya que los capacitados aquí serán

luego, los capacitadores de los docentes.

En primer lugar ¿Quiénes son los capacitadores y quiénes los capacitados, en este taller? Los primeros son especialistas en algún área del conocimiento educativo, profesionales de alguna ciencia social o formal (matemáticas) y algunos con estudios de post-grado. Ellos asimilaron el constructivismo por la vía de la asesoría mexicana de 1992 a 1994 y a partir de ahí, son los estrategas que operan los procesos de pilotaje y de diseño, desarrollando una gran experiencia de 1994 a 1996 con la elaboración de los distintos documentos del Diseño Curricular.

Los capacitados son los técnicos departamentales y municipales, maestros graduados en Escuelas Normales que por méritos en sus labores han sido promovidos a esos puestos de apoyo en las Delegaciones respectivas. Tienen igual formación inicial que los maestros de base que laboran frente a grupo, sin embargo, su formación permanente es más evolucionada debido a su posición intermedia entre el contexto administrativo-institucional y el contexto escolar. Esto hace que constantemente estén participando en cursos, talleres, encuentros y capacitaciones que luego recrean en el nivel municipal o departamental, ésto obviamente incide en su formación.

Tanto en la inauguración como en la clausura del Taller, dirigentes del MED expresan en sus intervenciones aseveraciones como éstas:

*Las escuelas son reflejo de nuestra manera de pensar. Haremos cambios en nuestras escuelas de cara al siglo XXI. La idea es mejorar la educación con la visión futurista de cambiar el paradigma.*

*Hemos hecho muchos cambios siendo éste el tercero en nuestra realidad. Cada cambio de gobierno ha optado por cambiar la concepción de enseñanza.*

Estos enunciados coinciden con la apreciación aquí presentada en los primeros capítulos acerca de la lógica de las transformaciones curriculares (cf. p. 33 y 35).

El entramado de relaciones normadas por el consenso de los participantes para regir la convivencia en el transcurso del taller se establece desde el primer día:

- participación voluntaria y activa                      - pedir la palabra
- respeto a las opiniones del compañero            - disciplina

- responsabilidad
- respeto al horario
- orden y aseo
- solidaridad
- rotación de roles
- dinamismo
- preguntar siempre
- amor al trabajo
- responder constructivamente
- aprovechar el tiempo
- respeto al derecho ajeno
- integración al trabajo de equipo
- compañerismo
- honestidad
- saber escuchar
- tomar notas
- no redundar
- ser crítico y autocrítico
- evitar murmuraciones

Este código de valores y actitudes se verá reflejado en los talleres a los maestros como se verá más adelante.

#### *Las inquietudes de los técnicos*

Un momento especialmente significativo en el inicio del taller fue la exposición de preocupaciones personales, profesionales y expectativas de los participantes. Este ejercicio a manera de catarsis fue realizado como una de las actividades introductorias.

Entre lo expresado por los participantes de acuerdo con las entrevistas practicadas a los técnicos destaca lo siguiente:

- *La situación económica crítica y sus bajos salarios les dificulta viajar en el fin de semana a sus casas.*
- *¿Por qué no se da un incentivo económico a los técnicos departamentales y municipales por sobrecarga de trabajo?*
- *¿Por qué estas capacitaciones no se certifican y se les escalafona? Hay técnicos que participan en eventos de este tipo desde 1993.*
- *La diversidad y complejidad del trabajo se agudiza al atender los procesos de capacitación en los niveles departamentales y municipales así como por el resto de tareas asignadas a los técnicos.*
- *Existe dificultad en atender la familia, el trabajo y el estudio; los horarios de los*

*técnicos están saturados.*

- *Que la sede central organice su información y que no esté pidiendo seguido tantos datos estadísticos.*
- *Se necesita más personal en todas las delegaciones territoriales para disminuir la sobrecarga de trabajo.*
- *Se requiere fortalecer los conocimientos sobre la transformación curricular y los MIC.*
- *De igual manera hay expectativas con los procesos de planificación didáctica y evaluación de los aprendizajes.*

Sin mucho análisis se puede hacer una lectura de las necesidades concretas que subyacen en los anteriores planteamientos de los técnicos:

- aumento de salario
- ajuste de las funciones, con el puesto y el salario
- mayor preparación en los MIC y en los procesos de planificación y evaluación en el marco de la innovación curricular.

El taller en el que se encuentran los sujetos de estas necesidades puede ayudar a solventar lo relacionado con el saber profesional en función del cambio curricular y, a lo sumo, canalizar las demandas económico-laborales, además de servir de espacio terapéutico ante estas manifestaciones del malestar del gremio docente. En conversaciones sostenidas con algunos técnicos, ellos manifestaron que aunque efectivamente se canalizan sus demandas a las instancias correspondientes, la respuesta siempre es la misma: “falta de presupuesto” y “la crisis económica del país”. El stress o malestar docente transita a la frustración.

Otro ángulo interesante de este cuestionamiento es en relación con las solicitudes frecuentes de datos estadísticos por el nivel Central que resienten los técnicos. En alguna medida esto refleja la complejidad que genera la transformación curricular en la configuración del contexto administrativo-institucional del sistema educativo en interacción con el contexto organizativo y didáctico. En este caso concreto, la mentalidad del técnico revela una racionalidad que apunta a favorecer

las prioridades que se están demandando en la base, ellos quieren mejorar el saber sobre los documentos transformados para capacitar mejor a los docentes, la subida de datos estadísticos la ven como interferencia a esa labor. La expresión "que no estén pidiendo seguido tantos datos estadísticos" es muy significativa, revela la visión administrativa de mentalidad cuantitativista que han percibido en su práctica.

Por otro lado, sabemos que se quiere transitar hacia un paradigma cuya esencia no es el dato numérico, ni los porcentajes erigidos en complejas estadísticas surgidas de mediciones de dudosa utilidad en la construcción del saber del alumno. Para el constructivismo lo esencial es el desarrollo de las potencialidades cognitivas que subyacen en los alumnos, los procesos que favorecen el crecimiento de esas potencialidades. Cualquier racionalidad administrativa debe pensarse en términos de coadyuvar a esos procesos.

Hay que tomar en cuenta que se viene de un paradigma tecnológico-eficientista de la administración educativa en donde los números llegan a hipostasiarse con su relevancia exagerada, relegando a segundo plano el cometido último que debe tener la educación humanista, mejorar al hombre atendiendo sus cualidades.

Con su obsesión por la cuantificación, la medición de conductas observables y de los productos, la tecnología educativa está al servicio de los indicadores porcentuales y promedios globalizadores que fundamentan la toma de decisiones sobre poblaciones de alumnos y poblaciones y muestras de calificaciones cuantificadas acerca de los alumnos. Con énfasis en los procesos y el desarrollo de las potencialidades cognitivas, afectivas y valorativas, el paradigma constructivista humanista esta al servicio de la inteligencia, moralidad y humanismo de cada estudiante. Obviamente que sería incoherente subordinar el enfoque constructivista a la racionalidad administrativa basada en estadísticas.

Desde nuestra posición, la transformación curricular no se limita a los cambios en los procesos de Diseño y Aplicación de documentos curriculares (pasando por sus fases de planificación, experimentación y evaluación). También debe implicar cambios en la mentalidad administrativa, máxime cuando se habla de pasar hacia una enseñanza "humanista" que lógicamente demanda una administración humanizada, flexible, integral, coherente con el currículum en el cual se configura. La

organización del trabajo, la distribución de funciones, las condiciones materiales y profesionales del trabajo y del trabajador deben ser elementos a tomar en cuenta por esta administración.

Hay que promover una racionalidad que invierta el sentido del *status quo* en la relación administración — función sustantiva de la educación. En lugar de que las prioridades administrativas subordinen, prefiguren o limiten la interacción escolar deben ser los requerimientos pedagógicos los que sobredeterminen la gestión administrativa.

Por ello los planteamientos de los técnicos, además de ser justos, son importantes en tanto encarnan una problemática que invita a la reflexión teórica: ¿al cambiar el enfoque sobre el contenido, diseño, y aplicación del currículum, sus implicaciones administrativas quedan intactas?, si cambian, ¿Cómo deben cambiar? Las respuestas a esta problemática corresponde a los profesionales de la educación y a la investigación pedagógica como ámbito del saber en primera instancia. En este apartado simplemente hemos esbozado algunas ideas para su elaboración.

#### **III.4 Contenido temático de los talleres.**

La estructura del ritual cotidiano que vivieron los sujetos de esta capacitación estuvo dividida en dos jornadas diarias, matutina y vespertina. Por la mañana se iniciaban las actividades con la aplicación de algunas técnicas de motivación para animar a los participantes. Luego, los técnicos reflexionaban la forma en que el profesor las puede poner en práctica en el aula. A continuación se abordaba un tema el cual se iniciaba con un cuestionario que situaba a los talleristas en la reflexión de la problemática desde su experiencia personal. Luego se pasaba a lecturas individuales sobre el tema, después en equipos y finalmente a un debate en plenario, puntualizando conclusiones al final de cada tema. Cuando se consideraba pertinente, se situaba antes de la lectura la actividad práctica experimental.

Por la tarde se reanudaban las actividades luego de un intermedio para la comida. La jornada vespertina era similar a la matutina: se iniciaba con técnicas de motivación, luego el trabajo sobre un tema y culminaba con la evaluación del día, esta se hacía con los siguientes indicadores por escrito e individual:

- Altas; consistía en especificar los logros o progresos del día.
- Bajas; significaba señalar las dificultades que se habían presentado durante los procesos trabajados en el día.
- Interesante; los temas y aspectos más relevantes y significativos para cada quien.
- Sugerencias; consistía en responder a la pregunta ¿Qué más se puede hacer o cómo mejorar lo visto hoy?

El taller tuvo una articulación teórico-práctica. Durante su desarrollo se promovió la reflexión sobre proverbios, citas de personajes históricos o pensamientos alusivos al tema que se trabajaba. Los coordinadores del taller hacían recomendaciones contingentes y se aprovechaba la pertinencia de las circunstancias para llamar la atención de los participantes sobre aspectos de los temas que se pueden llevar al salón de clases por los maestros.

Un acercamiento a los temas abordados en el taller de capacitación para los técnicos del Equipo Nacional permite una visión más amplia para profundizar en algunos aspectos de la transformación curricular. Estos temas, trabajados en el siguiente orden fueron:

- Creando Comunidad.
  - Resolución de conflictos.
  - Tolerancia.
- Trabajo cooperativo
  - Uso del Manual didáctico.
  - Estructuras o técnicas para el aprendizaje grupal.
- Elaboración de Guías de Aprendizaje.
- Centros de Aprendizaje.
- Vínculo escuela-comunidad.
- Liderazgo democrático.
- Constructivismo.
- Procesos de Planificación y Evaluación.
- Procedimiento de registro en el cuaderno de Asistencia y Evaluación del Aprendizaje.



Para efectos de este análisis, se agrupan los temas en aspectos filosóficos, conceptuales, metodológicos y técnicos.

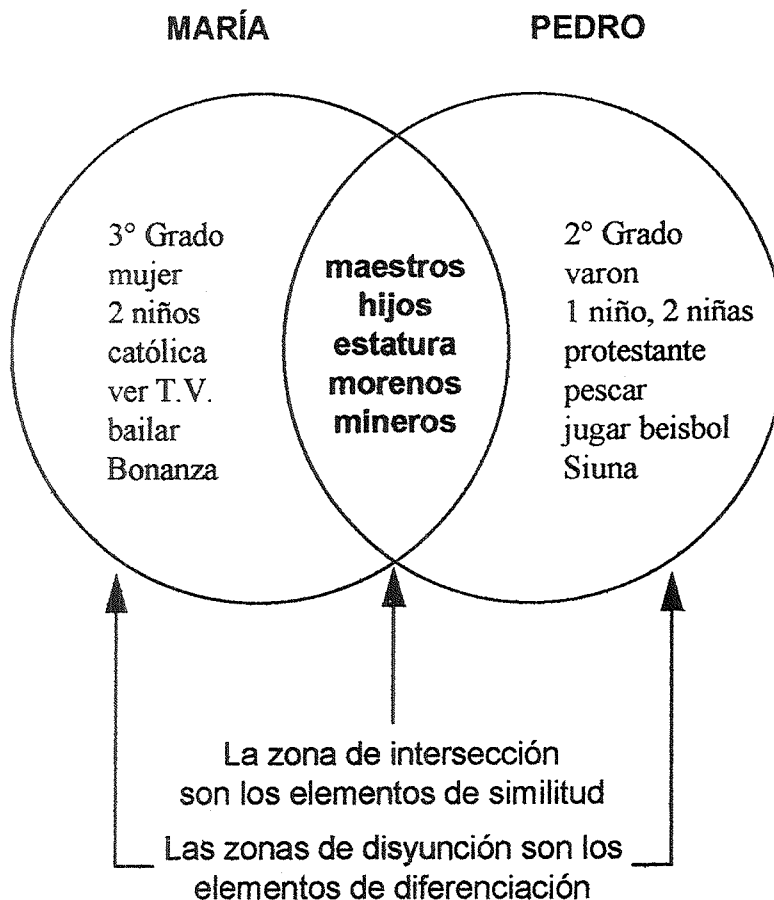
### *Aspectos filosóficos*

Durante el tratamiento de los temas *Creando Comunidad, Liderazgo Democrático y Vínculo Escuela-Comunidad* se dan manifestaciones de la filosofía sustentada por esta transformación. Se plantea que para que haya comunidad se tiene que aprender a vivir en unión familiar. En esta comunidad familiar es importante resolver los conflictos para su equilibrio y autorregulación. Se presenta un modelo de solución de conflictos basado en la restauración de las normas que rigen los procesos humanos, la productividad y el cumplimiento de tareas para alcanzar las metas. Si se violentan las normas, surgen los conflictos. Hay que llevar la situación a una renormalización que permita la continuidad del proceso en cuyo seno surgió. Cuando se solucionan conflictos hay que hacerlo con humildad, crítica y autocrítica. Los conflictos bajo esta óptica se ven como oportunidades para mejorar la calidad y funciones de los trabajadores.

El conflicto de clase, originado en el reconocimiento de una sociedad dividida en clases sociales que sustentan ideologías diferentes y responden a intereses contradictorios, está ausente en este análisis de los conflictos humanos. Esto es congruente con la ideología liberal en la que se sustenta filosóficamente el presente sistema educativo (ARNOVE, p.120, 121).

En lugar de reconocer diferencias de clases sociales, se propone reconocer diferencias y similitudes entre individuos. De esta manera aprendemos a ver nuestras diferencias con los otros y aceptar al otro con sus diferencias respecto a nosotros. De aquí se pasa al concepto de tolerancia.

Mediante prácticas sencillas, en parejas los talleristas ejercitan el reconocimiento de diferencias y similitudes entre los seres humanos. Ejemplo:



Este procedimiento es reflexionado para ser llevado a la capacitación de los maestros.

El concepto de liderazgo se introduce con una técnica grupal de motivación que propicia la emergencia de líderes. Al final se identifican las actividades de liderazgo y los valores individuales puestos en juego. Luego se reflexiona en parejas un concepto propio de líder y las características del liderazgo docente. Los distintos tipos de liderazgo que se reconocen son: espontáneo, autocrático, formal, democrático y anárquico. Los maestros concluyen que el ideal es el democrático porque todos en el grupo participan en las decisiones. Se hace la reflexión de que con el constructivismo se está pasando de un maestro líder autocrático (autoritario) a un líder-docente democrático. Un pensamiento de uno de los líderes norteamericanos más connotados, guía la reflexión en este tema:

*Ya es tiempo que tengamos una nueva generación de líderes que puedan hacer frente a los nuevos problemas y promover nuevas oportunidades, pues hay un*

*nuevo mundo que conquistar. El liderazgo y el saber son indispensables el uno para el otro. (John F. Kennedy)*

La fe en el liderazgo de individuos capaces y responsables es garantía del desarrollo social en esta perspectiva. ¿Qué relación se concibe entre el individuo-líder y la comunidad? Se considera que la persona y la comunidad son los polos de un proceso social único. El individuo y los grupos son elementos inseparables en la vida de cualquier comunidad. Su relación se explica trayendo a otro pensador norteamericano:

*El bienestar de un grupo, es el éxito de cada individuo en la comunidad.*  
(William James)

Esta relación es calificada como "inteligente, ya que asegura ventajas democráticas para todos".

El tratamiento de estos temas en el Taller pone en evidencia una vez más, hacia dónde apunta el Proyecto Educativo que impulsa la transformación curricular actual en Nicaragua: la democracia occidental de acuerdo al modelo estadounidense.

### *Aspectos Conceptuales. El constructivismo*

Este tema se trabaja poniendo énfasis en la práctica. Los talleristas realizan actividades de Matemáticas y Español que luego contrastan con una lectura de apoyo a su formación en el nuevo enfoque: *El Constructivismo y la práctica en el salón de clases* (MED, 1995).

En Matemáticas los participantes construyen cubos con plastilina. De estas construcciones derivan los elementos que componen el cubo. Luego varían las dimensiones de las construcciones y comparan los resultados. En Español se trabaja el cuento; recrean a manera de ejemplo el cuento Caperucita Roja introduciendo variaciones, frases de cortesía, inventan historias orales, dramatizan el cuento de Caperucita, y reflexionan en plenario los procesos que se ponen en juego en las actividades descritas: Imaginación, creación, interpretación, proceso de construcción, redacción, escenificación, aplicación de valores.

El tema concluye con la contrastación que hacen los participantes de las

actividades realizadas con el documento señalado. Antes se hace la siguiente caracterización de las ventajas del constructivismo al aplicarlo en las aulas:

- El alumno aprende mediante sus descubrimientos en la práctica.
- Adquiere conocimientos sólidos, él construye.
- Parte de experiencias previas.
- Sabe resolver problemas de la vida diaria.
- Se forma en hábitos, habilidades y destrezas en la acción práctica y uso de material concreto.
- Perfecciona su lenguaje logrando mejor desarrollo.
- Pierde timidez.
- Se forma en valores socio-culturales, artísticos y morales.
- El maestro es facilitador y guía del alumno.
- El niño es el centro del aprendizaje.
- Ofrece diversas formas de aprender y enseñar.

*La práctica del constructivismo en el salón de clases* es un decálogo que describe el comportamiento a seguir por un maestro constructivista cuando interactúa con los estudiantes. Las indicaciones son:

- Promover y aceptar la autonomía e iniciativa de los estudiantes.
- Usar información concreta y como recursos, utilizar principalmente, materiales manipulables, interactivos y físicos.
- Definir las tareas utilizando términos cognitivos, tales como clasificar, analizar, predecir, interpretar, sintetizar, crear.
- Aprovechar las respuestas dadas por los estudiantes, para conducir la clase, cambiar estrategias metodológicas o modificar el contenido.
- Primero investigar las interpretaciones que los estudiantes tienen sobre los conceptos objeto de estudio, antes de compartir con ellos las suyas.
- Promover el diálogo entre los estudiantes para que investiguen, formulen e intercambien preguntas importantes y abiertas, con sus compañeros.

- Solicitar y valorar las primeras respuestas que los estudiantes han elaborado.
- Promover la discusión entre los estudiantes, ofreciendo experiencias que pueden generar contradicciones a sus hipótesis iniciales.
- Después de formular las preguntas esperar a que los estudiantes preparen las respuestas.
- Ofrecer oportunidad a los estudiantes, para construir relaciones y crear metáforas.
- Fomentar la curiosidad natural de los estudiantes aplicando el siguiente ciclo de aprendizaje:
  - 1) Descubrimiento
  - 2) Introducción del concepto
  - 3) Aplicación del concepto

En el taller, conceptualmente se considera el constructivismo como una filosofía o enfoque global sobre la educación, basado en el aprendizaje del niño partiendo de sus conocimientos previos.

#### *Aspectos metodológicos y técnicos.*

##### *El Manual Didáctico.*

Por medio de financiamiento de AID a través del Proyecto Base, en 1996 el MED editó el texto llamado *Manual Didáctico*, con el fin de que sirva como herramienta didáctica al profesor para su autoformación en lo que se denomina *metodología activa participativa*. En términos generales el texto está redactado de manera sencilla en forma de diálogos entre dos maestros, uno tradicional Perla, que apoyada por un maestro "nuevo" (activo), Pedro, es conducida a un cambio en su práctica docente: de utilizar métodos tradicionales pasa al empleo de técnicas grupales y a organizar las actividades didácticas en función de la acción de los alumnos. Este es el mensaje central para el maestro: invitarlo al abandono de la didáctica tradicional por el cambio a la metodología activa.

El *Manual Didáctico* está organizado en siete temas con objetivos específicos de aprendizaje explícitos e instrucciones enumeradas al margen izquierdo para

facilitar el autoestudio de los maestros. La temática gira en torno a la planificación, estrategias de desarrollo de clases llamadas técnicas grupales o *estructuras* para el aprendizaje colectivo e individual de los alumnos, aprovechamiento de los recursos didácticos y evaluación.

Este texto fue utilizado en el taller como fundamento para el establecimiento de patrones organizativos en el salón de clases, para la estructuración de estrategias, experiencias y actividades a realizar por los profesores.

Así, al abordarse el tema sobre *trabajo cooperativo*, *el manual* sirvió de guía para indicar a los talleristas cómo van a organizar los maestros a los alumnos de los grupos escolares en equipos de trabajo heterogéneos. Para ello se diferencia *grupos de equipo*, asignándole a este último la característica de que sus miembros tienen intereses y objetivos comunes y todos contribuyen al éxito, es decir, el eje de articulación del equipo es la contribución colectiva de los miembros al éxito de las actividades a realizar. En otras palabras, el equipo es el equivalente de los *grupos operativos* centrados en la tarea de Pichón Riviere. El grupo a secas, por el contrario, no se manifiesta como integración y consenso de intereses y objetivos sino que son conglomerados o conjuntos de personas coincidentes en el tiempo y en el espacio circunstancialmente.

También se hace una diferenciación entre equipo homogéneo y equipo heterogéneo, caracterizándose el último porque sus miembros tienen niveles próximos de aprendizaje (ni similares, ni extremos) y divergen en su origen étnico, sexo y status socioeconómico. Los equipos homogéneos por el contrario convergen en estas características. La indicación en el taller es categórica al señalar que en la organización de los equipos en el salón de clases se deben considerar estos aspectos para garantizar equipos heterogéneos de trabajo y no homogéneos. Para la organización de estos equipos se instruye la siguiente mecánica:

- Asegurar la heterogeneidad.
- Seleccionar iniciales de calidad. Esto consiste en la identificación de cualidades entre los miembros de un mismo equipo mediante sus iniciales. Ejemplo: Alberto Hernández = Activo Honesto.

- Nombrar el equipo. Los miembros consensan las cualidades y con base en ellas asignan un nombre a su equipo. Ejemplo: Los Activos.
- Identificación de los miembros del equipo. Se saludan entrelazando sus manos.
- El lema. Los integrantes asignan un lema a su equipo. Ejemplo: "Los Activos son emprendedores".
- Diseñan su propio logotipo por cada equipo.

Luego se pasa a la asignación de roles. Esta actividad se realiza basada en la voluntariedad de los miembros y con el señalamiento de que los roles son intercambiables. Todos los integrantes deben desempeñar en algún momento cada uno de los siguientes roles:

- Organizador: prepara la actividad, distribuye y recoge los materiales.
- Facilitador: asegura el trabajo cooperativo y sirve de enlace con el maestro ante las dificultades que se presentan en el equipo.
- Reportero: presenta y expone el trabajo realizado por el equipo.
- Verificador: comprueba que todos participen y culminen la actividad asignada; también recopila el material trabajado por el equipo.
- Calculador del tiempo: anota y controla el tiempo asignado para la realización de la actividad.
- Apuntador: escribe y presenta la información al equipo.
- Elogiador: valora los logros obtenidos en el trabajo, incentiva y anima constantemente a los miembros del equipo.

Normalmente los grupos se hacen con seis miembros, el séptimo rol, el elogiador, lo desempeñarán todos los integrantes.

Esta mecánica es ensayada entre los participantes del taller de capacitación a los técnicos. Se organizan en equipos y quedan funcionando en el transcurso del taller. Es importante señalar que no se descuida la dimensión subjetiva de la integración y pertenencia grupal. Esto se pone de manifiesto mediante la siguiente actividad: cada equipo tiene que armar en tres minutos un cuadrado con las piezas de un Tamgram. Luego de realizada la actividad, se promueve la reflexión alrededor

de las preguntas siguientes:

- ¿Qué fue lo que más dificultó el trabajo?
- ¿Qué lo facilitó?
- Cuando usted llega a un equipo por primera vez ¿qué es lo que más teme?
- ¿Qué es lo más difícil para integrarse a un grupo para usted?
- ¿Qué es lo que más agradece cuando se siente bien al integrarse a un grupo nuevo?
- ¿Qué le recomienda a una persona que va a participar en un equipo por primera vez?
- ¿Qué considera como lo más necesario para integrarse a un grupo?

Las *estructuras* o técnicas grupales para el aprendizaje, se trabajan en el taller apoyándose en el *Manual*. De hecho, la organización de la clase en equipos de trabajo y la asignación de roles vistos anteriormente se consideran la primera estructura a utilizar por los docentes. Las otras técnicas son:

- *Fila de opinión*. Consiste en promover el intercambio de opiniones entre los alumnos acerca de una actividad realizada. Para ello, se colocan en dos filas, una frente a la otra. Preferiblemente los de una fila opinan sobre una actividad distinta a la que realizaron los de la fila de enfrente. Se intercambian los turnos de hablar mientras el otro escucha.
- *El lápiz hablante*. Es una técnica para promover la sociabilidad, el respeto mutuo de opiniones, la espera de turno para hablar y la destreza de saber escuchar. En esta técnica, cada miembro del equipo toma la palabra sosteniendo un lápiz al frente mientras habla durante un corto tiempo (2 minutos); los demás escuchan; el calculador del tiempo controla las participaciones. Se usa para comentar cualquier actividad realizada por el equipo o un tema a trabajar en clase. El lápiz debe pasarse hasta que participen todos los miembros del equipo.
- *Mesa redonda escrita*. Se recomienda para lecturas comentadas o para la evaluación de cualquier contenido del programa. El profesor plantea una pregunta o un problema a resolver; los integrantes de los equipos responden en una hoja individualmente en forma escrita; la hoja se rota hasta que todos los integrantes



han contestado. Las respuestas son expuestas por los reporteros, se discuten en plenario y se sacan conclusiones.

- *La Mesa redonda hablada.* Es un diálogo en parejas al interior de los equipos. Las parejas se intercambian hasta que todos los miembros de un mismo equipo han interactuado entre sí. Luego el reportero presenta las conclusiones.
- *Lluvia de ideas.* Esta técnica se recomienda para tratar cualquier contenido programático, ya sea en equipos o en conjunto todos los alumnos de la clase. Se siguen los pasos: selección del tema, asignación del tiempo para la discusión, opiniones de los alumnos, anotación de ideas relevantes, análisis de ideas, conclusiones.
- *Círculos concéntricos.* Es un diálogo entre parejas sobre un tema determinado. Estimula la sociabilidad, la comunicación, el habla y la escucha. Para la formación de las parejas todos los alumnos forman un gran círculo; se numeran del 1 al 2; los 1 dan un paso al frente, luego media vuelta y se forman así dos círculos concéntricos de modo que cada miembro del círculo interior quede de frente a una pareja del círculo exterior. Se asigna un tiempo corto para que cada alumno tome la palabra (2 minutos). Una vez que las parejas han intercambiado ideas, el círculo interior rota generando nuevas parejas y nuevos diálogos. El círculo interior gira de manera que al final cada alumno habla con varios compañeros. Luego, los estudiantes del círculo interior vuelven a su posición formándose nuevamente el círculo grande. Se evalúa y se obtienen conclusiones de la actividad.
- *Las esquinas.* Es utilizable en todas las asignaturas de los planes de estudio. Consiste en colocar en cada esquina del aula, carteles con ejercicios relacionados con los temas de clase, comentarios o análisis de los contenidos programáticos. Los ejercicios deben ser variados y los equipos los resuelven individual y colectivamente; los reporteros exponen al resto de la clase los resultados y se sacan conclusiones.

En el taller de capacitación de los técnicos, se insiste en que estas estructuras de aprendizaje grupal deben ser aplicadas por los maestros ya que su uso garantiza el aprendizaje cooperativo y la función de socialización que desempeña la escuela. Uno de los aspectos más rescatables de este taller es, a nuestro juicio, la insistencia

en el trabajo de grupos, de equipos, de colectivos, sin descartar el aprendizaje individual. Las técnicas de aprendizaje anteriores y la consecuente promoción del autocontrol, la autoestima, la responsabilidad y la sociabilidad en los alumnos son los ingredientes claves de lo que se denomina Metodología Activa Participativa.

Podemos concluir esta parte con la versión de un técnico que atiende una zona rural: "el *manual didáctico* es el machete de los maestros para ser maestros activos en el aula".

### *Los centros de Aprendizaje y las guías de Aprendizaje*

Estas dos temáticas constituyen elementos organizativos de las actividades del aula. *Los centros de aprendizaje* consisten en bancos de recursos de materiales didácticos ubicados en el salón de clase que pueden ser clasificados de acuerdo con las distintas asignaturas. Estos materiales son recopilados por la comunidad escolar, maestros, alumnos y padres de familia; su búsqueda debe ser orientada por el estudio sociodiagnóstico de la comunidad, que dirige el profesor. Las *guías* son instrucciones que el maestro coloca en los *centros de aprendizaje* para que los alumnos se apoyen en la construcción de conocimientos. En el taller, se desarrollan estos contenidos elaborando de manera práctica *centros* y *guías* de aprendizaje basadas en los Programas Transformados.

Un ejemplo de *guía de aprendizaje* es el siguiente:

#### *Guía N°. 1*

*Datos Generales: Escuela Maura Clarck,*

*Matemáticas, 4° Grado.*

#### *Actividades*

1. *Busca en el periódico la lista de la lotería.*
2. *Identifica cinco números de 5 cifras y escríbelos en tu cuaderno.*
3. *Lee los números encontrados a tus compañeros de equipo.*
4. *Representa las cantidades escritas en el ábaco.*
5. *Escribe en la pizarra las cantidades representadas en el ábaco en números y en letras.*
6. *Anota en tu cuaderno los siguientes números y a la par, su lectura.*

15,643	12,803
25,439	32,798

### 7. Comprueba la lectura con tus compañeros de equipo.

Para que la guía sea funcional, su redacción debe ser clara, sencilla y al alcance de los alumnos que son sus destinatarios; las actividades deben ser específicas, concretas, sin ambigüedades y el material necesario para resolver las *guías* debe estar en el *centro de aprendizaje* disponible a los alumnos. En este ejemplo se considera que en el centro de aprendizaje de Matemáticas de 4° grado, hay periódicos con la lista de la lotería y también hay ábacos.

En el taller, los equipos formados además de ejercitar la elaboración de centros y guías de aprendizaje también reflexionan su importancia para la creatividad de alumnos y maestros. La reflexión se promueve con las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintieron al elaborar las guías de aprendizaje?
- ¿Cómo se sintieron al resolverlas?
- ¿Qué recomendaciones haría desde la perspectiva del alumno y del maestro?

Los *centros* y *guías de aprendizaje* son innovaciones para dinamizar la organización del trabajo en el aula y están vinculados directamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por eso, se recomienda mantenerlos actualizados en relación con los contenidos definidos en los Programas y no restringir la resolución de las guías a horas-clase. Lo importante de las *guías* y los *centros* es la facilitación del razonamiento mediante el experimento, la observación y el contacto con los materiales didácticos por el niño. He aquí una de las piedras angulares del constructivismo: *la facilitación de la interacción del alumno con los objetos de conocimiento.*

### *La planificación y la evaluación.*

Antes del Currículum Transformado el profesor nicaragüense ha planificado desde una posición tradicional o conductista, estableciendo un divorcio entre los procesos de planificación y evaluación. La planificación ha sido entendida más que

todo como distribución de contenidos en el tiempo escolar: anual, semestral, bimestral, semanal o diaria. El único punto de articulación era que el maestro consideraba el calendario escolar definido por el MED para ubicar adecuadamente los contenidos antes de las fechas estipuladas para exámenes.

De esta manera, la evaluación ha sido vista como medición de productos-contenidos a través de un examen escrito cuya calificación ha determinado si el alumno aprendió o no, independientemente del proceso seguido que normalmente ha sido puramente memorístico y que al cabo de algún tiempo el "conocimiento" desaparezca del pensamiento activo del alumno.

Cambiar la mentalidad de los maestros a una concepción constructivista que prima los procesos de construcción de conocimientos por el alumno, es una tarea compleja que implica entre sus múltiples matices la íntima vinculación entre los procesos de planificación y evaluación. Una de las particularidades de esta transformación curricular es precisamente, intentar articular el currículum organizado expresado en la planificación de los maestros en los centros educativos con el currículum evaluado que debe expresar los procesos de los alumnos en la construcción del conocimiento.

Desde 1993 con el Currículum Mejorado fueron introducidos cambios en la estructura de los planes y programas de Educación Básica. La incorporación de *actividades sugeridas* al docente y *procedimientos de evaluación* en el formato del currículum diseñado para los profesores, en ese entonces fueron novedades que no pasaron de ser traslados mecánicos del proyecto oficial a la programación del docente sin mediar una reflexión que vinculara la planificación y la evaluación en función de los procesos de adquisición de conocimientos de los alumnos. En el Currículum Transformado se pretende dar ese salto cualitativo y constituye uno de los principales retos para la capacitación de los profesores.

La lógica de la nueva planificación-evaluación es la siguiente. Se establece tres elementos de planeación a elaborar por el profesor que constituyen sus planes didácticos: la Unidad Programática, la Unidad de Aprendizaje y la Ficha Didáctica.

i) *La Unidad Programática* es un documento a elaborar por los docentes a partir del análisis de las unidades temáticas que proponen los Programas Transformados en el currículum prescrito por el MED.

- *Los Programas Transformados* están diseñados para el profesor en un conjunto que compendia todos los programas de las materias correspondientes a un mismo grado escolar. Este complejo de programas se inicia con una presentación general que hace referencia a los cuatro ejes de la Política Educativa que sustenta la actual transformación curricular y al enfoque constructivista humanista que en ellos subyace. Después se hace una fundamentación en la que se explica la estructura de los programas en términos generales y se presentan los ejes temáticos a trabajar en cada área de estudio. Luego contiene cada programa particular detallando sus objetivos generales y a continuación el desglose de los cuatro elementos básicos del currículum: logros de aprendizaje, contenidos básicos, actividades sugeridas para el estudiante y procedimientos de evaluación. En este formato la expresión *logros de aprendizaje* sustituye al término objetivos y se refiere a los procesos de crecimiento cognitivo y moral que la escuela se propone desarrollar en los educandos. Son, en otras palabras, objetivos específicos pero no terminales, ya que denotan propósitos que el profesor establece para llevar a los alumnos a un estado de desarrollo siempre *in crescendo*, nunca acabado.

- *El análisis de la Unidad Programática* consiste en extraer los conceptos, habilidades y destrezas, así como los valores y actitudes a fomentar en los educandos para provocar el crecimiento cognitivo y moral. El formato que adopta la Unidad Programática se muestra en el siguiente ejemplo trabajado por los técnicos en el taller de capacitación de noviembre.

*Unidad Programática**Area: Matemáticas**Grado: 2°**Unidad: Aprendamos a hacer suma y resta**Tiempo estimado: 15 H/C (horas clase)*

<i>Logros de Aprendizaje</i>	<i>Conceptos habilidades y destrezas</i>	<i>Actitudes y valores</i>
1.	<i>Números ordinales Ordenar objetos</i>	<i>Limpieza Orden</i>
2.	<i>Números naturales del 1 al 99. Relaciones de orden. Ordenar, agrupar</i>	<i>Autocontrol, respeto.</i>
3.	<i>Suma y resta de números naturales hasta el 99 Resolver problemas</i>	<i>Cooperación, orden, responsabilidad.</i>

Los números en la columna de logros de aprendizaje corresponden a la numeración que traen los logros en los Programas Transformados. La periodicidad de este elemento de planificación no es fija, depende de la extensión que abarque la unidad temática en los Programas. El MED se limita a sugerir tiempos en cada unidad temática para que le sirvan de referencia al profesor al hacer su planificación didáctica.

ii) *La Unidad de Aprendizaje* es el plan semanal que el profesor elabora partiendo de la Unidad Programática. Los logros de aprendizaje que se reflejan en este plan deben ser construídos por los profesores tomando en cuenta los objetivos generales de área, los logros de aprendizaje que se pretenden en la Unidad Programática y los ritmos de aprendizaje de los alumnos. La Unidad de Aprendizaje es el plan que contiene los propósitos, estrategias y contenidos con los cuales el profesor conducirá el crecimiento de los educandos en una semana. Las partes que integran el formato de la Unidad de Aprendizaje son los siguientes:

- Datos Generales
- Logros de Aprendizaje
- Contenidos Básicos
- Actividades
  - a) de iniciación del tema.
  - b) de desarrollo.
  - c) de culminación.
- Procedimientos de evaluación
- Indicadores.

Un ejemplo de Unidad de Aprendizaje se muestra en el Anexo 2.

Los indicadores y los procedimientos de evaluación son los elementos de articulación entre planificación y evaluación en esta propuesta curricular.

- Un *indicador* es una característica que describe una situación de aprendizaje; por lo tanto da cuenta del momento en que se encuentra el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los indicadores se obtienen de los conceptos, habilidades destrezas, actitudes y valores que se planifican en la Unidad Programática y sirven para facilitar la evaluación del profesor.

- *Los procedimientos de evaluación* en el plan semanal describen las técnicas mediante las cuales el profesor obtiene evidencias que demuestran el alcance de los logros propuestos. Las técnicas son los procesos mediante los cuales los docentes obtienen la información para evaluar. Entre las técnicas que sugiere el MED en el documento *Manual Técnico-normativo de la evaluación del aprendizaje en la Educación Primaria* (MED, 1996) están: la observación directa por parte del profesor durante el proceso de aprendizaje del estudiante; la entrevista o conversación con los alumnos sobre aspectos que le interesa evaluar al profesor y las pruebas orales y escritas. Los medios que establece dicho documento para que el docente registre la información obtenida sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes son:

- *El Registro Anecdótico*; que es una libreta de notas del profesor en la cual debe registrar las observaciones relevantes que haga a sus estudiantes en relación con sus experiencias de aprendizaje y sus progresos.

- *El Portafolio o Carpeta Escolar*; es un archivo de las evidencias más significativas de los progresos de los estudiantes, principalmente de los trabajos que realizan: reportes de investigación, mapas, dibujos, textos redactados, ejercicios, tareas, pruebas y diagnósticos.
- *El Boletín Escolar*; documento oficial reglamentado en el cual se registran las calificaciones de los estudiantes según los cortes semestrales, finales o parciales.

La escala de valoraciones y calificaciones que se establecen en el Currículum Transformado es la siguiente (MED, 1996, p.9):

Notación cualitativa		Notación cuantitativa
Desarrollado	D	90-100
En Desarrollo		
- en desarrollo inter-medio	EDint	70-89
- en desarrollo inicial	Edini	60-69
No alcanzado	NA	0-59

La categoría *desarrollado* (D) expresa que un estudiante alcanzó los logros de aprendizaje sin dificultades. *En desarrollo* (ED) significa que los logros fueron alcanzados con algunas dificultades las cuales se deben superar. *No alcanzado* (NA) refiere que el estudiante necesita atención diferenciada para alcanzar determinado logro aprendizaje.

Se califican dos tipos de evaluaciones; la formativa que es la que el profesor registra durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y la sumativa que se registra en los cortes parciales. A la primera se le asigna un valor del 75% de la calificación global y a la segunda sólo el 25%. La evaluación diagnóstica no se califica, únicamente se utiliza para explorar el estado de desarrollo del alumno en determinado tema, proceso o unidad de aprendizaje.

- *El cuaderno de Asistencia y Calificaciones*; es un documento de uso reglamentario en el cual se registra en forma cualitativa y cuantitativa el nivel de desarrollo del proceso aprendizaje de los estudiantes. Este registro se hace de



manera multidimensional ya que se desglosan los indicadores de procesos cognitivos, conceptos, habilidades y destrezas así como los de carácter valorativo, actitudes y valores. Estos indicadores se obtienen del análisis que se hace en la Unidad Programática y rompen con la manera en que los maestros han registrado las calificaciones tradicionalmente, ya que la evaluación se registraba concentrada en un número que reflejaba el resultado de un examen escrito. Aquí el proceso de este registro es complejo ya que el profesor sólo en la esfera valorativa deberá desglosar los cuatro ejes fundamentales: autocontrol, autoestima, responsabilidad, y sociabilidad en dos o tres valores o actitudes específicas totalizando 12 casillas a llenar (Ver anexo 3) además de otro tanto que tendrá que registrar en la esfera cognitiva (Ver anexo 4).

iii) *La Ficha Didáctica* corresponde al plan diario en esta transformación curricular. Su elaboración se desprende de la Unidad de Aprendizaje y su formato contiene básicamente: el nombre de la Unidad de Aprendizaje, el número de ficha, la fecha del día de la clase, el contenido a trabajar y las actividades a realizar en el salón de clases o fuera de él. En ellas el docente escribe cuestionarios, guías de aprendizaje, conceptos, ejercicios, tareas, técnicas grupales a emplear, resúmenes o cuadros sinópticos. El total de fichas de una semana deben agotar los logros de aprendizaje propuestos en la Unidad de Aprendizaje.

Para la elaboración de la programación didáctica, se requiere que el profesor se apoye no sólo en los Programas Transformados y en el Manual Técnico-normativo para la evaluación. También el Manual Didáctico y el Calendario Académico le sirven en la planificación y evaluación, el primero para la organización del aprendizaje grupal y de las actividades en clase y el segundo para la distribución de los tiempos en los distintos planes. Otro documento curricular de apoyo son las *Prácticas Metodológicas* las cuales son textos editados por el MED que contienen actividades e instrucciones para el tratamiento de temas específicos de una materia (Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, etc.). En el taller destinado a la capacitación del Equipo Nacional se insiste en que todos estos documentos de apoyo junto con la creatividad del maestro para el uso de materiales del medio

ambiente como recursos didácticos, constituyen la base para una buena planificación de la enseñanza.

### *Conclusiones*

Entre 1994 y 1997 el MED ha desarrollado una estrategia y una Red de Capacitación de cobertura Nacional en Educación Primaria, la RNCEP, que ha desembocado en la creación de un Equipo Nacional de Capacitación formado por técnicos y especialistas del nivel nacional, técnicos departamentales y técnicos municipales; para cubrir las necesidades de capacitación de los profesores en el Currículum Transformado.

La expansión de la Red así como el progreso de la capacitación en el Sistema Educativo ha evolucionado de arriba hacia abajo, es decir, de los niveles macro institucionales hacia el nivel de base que constituye el profesorado, pasando por un nivel intermedio, el de los técnicos, que ha jugado un papel importante en esta transformación curricular.

El acercamiento a los distintos aspectos que se abordan en la temática trabajada en el taller de Capacitación para los técnicos del Equipo Nacional, revela que por la Red no sólo fluye la preparación técnico-metodológica en el nuevo enfoque sino que también se trabaja la parte conceptual y se vierte la filosofía política que impulsa a esta transformación curricular. Esto se refleja en el tratamiento a los conceptos de liderazgo democrático, resolución de conflictos no clasistas y vida en comunidad familiar democrática. Hay un equilibrio en relación con el énfasis con que se aborden cada uno de estos aspectos, aunque por el carácter del taller se dedique más tiempo a los aspectos técnico-metodológicos e instrumentales.

Como se puede observar, la planificación-evaluación en el marco de esta transformación curricular requiere de un amplio repertorio de instrumentos y técnicas que constituyen herramientas distintas a las que el maestro ha empleado tradicionalmente. En consecuencia, es de esperarse que este nuevo instrumental impacte sus referentes y sus representaciones acerca de su práctica docente.

Efectivamente, al abordarse esta temática en el taller, los técnicos identifican las dificultades siguientes en los maestros de 1° y 2° grados que ya han tenido alguna capacitación en el Currículum Transformado:

- *Dificultad para derivar logros de aprendizaje cuando se elabora la Unidad Programática, ya que los logros se trasladan mecánicamente a la Unidad de Aprendizaje.*
- *Las técnicas grupales se emplean como medidas organizativas del grupo escolar pero no como estrategias para la construcción de aprendizajes.*
- *La evaluación formativa se desconoce.*
- *Los docentes no hacen uso de los recursos del medio existentes en la comunidad donde laboran.*
- *Los docentes no conocen a profundidad sus documentos curriculares.*
- *El proceso para balancear el puntaje entre los múltiples indicadores para la evaluación se les dificulta.*
- *En muchos maestros se observa indisposición. Se quejan de la falta de recursos: cartulina, marcadores y papel blanco.*
- *No existe tradición en la autoformación y ésta no se fomenta.*
- *Hay indiferencia ante el uso de los documentos de apoyo didáctico.*

Los conductores del taller esperan resolver esta problemática con visitas de asesoría, encuentros pedagógicos, entrevistas, a través de los MIC y con los talleres de capacitación para los docentes. Estos talleres constituyen el tema de interés en el siguiente capítulo.

## CAPITULO IV

### LOS TALLERES DE CAPACITACIÓN Y LAS OPINIONES DE LOS DOCENTES EN LA RAAN

*"La difusión de grandes consignas como la 'enseñanza de acuerdo con los intereses del niño', la 'individualización', la 'pedagogía del descubrimiento', la enseñanza basada en el 'constructivismo', etc., son interesantes para aclarar y orientar el pensamiento, así como para sugerir iniciativas prácticas, pero serán los profesores concretos que tenemos, en sus centros reales y bajo las condiciones normales, los que a través de intentos muy modestos harán pequeñas e imperfectas aportaciones para transformar la práctica". GIMENO, 1995, p. 241.*

En el capítulo anterior se ha visto como el nivel central prepara al nivel intermedio de la estructura del sistema de capacitación para la implementación de la transformación curricular. En este capítulo se explora como ese nivel intermedio formado por los técnicos reproduce la capacitación en el nivel de base formado por los maestros. También este capítulo recupera las representaciones iniciales que se forman los docentes externadas en forma de opiniones acerca de la transformación curricular una vez que se han capacitado en la aplicación del nuevo currículum.

Al iniciar el año escolar 1996 se realizó un taller para capacitar a los docentes de 1° y 2° grado en las Escuelas Modelos de los distintos departamentos del país. Del 21 al 31 de enero de 1997 se generalizó la capacitación de los docentes de 1°, 2° y 3er grado en todo el país para iniciar el año escolar 1997 con la aplicación del Currículum Transformado en esos grados de Primaria. En la RAAN este taller es significativo ya que para muchos de los docentes de los niveles señalados constituye el primer contacto con los documentos curriculares del nuevo enfoque.

Para ahondar en esta problemática de cómo se prepara a los profesores, es importante partir de un examen sobre la formación inicial que han tenido los docentes.

#### IV.1 La formación inicial de los maestros

Tanto los técnicos departamentales y municipales que coordinaron los talleres de capacitación para la aplicación del nuevo currículum como los docentes participantes en estos talleres de la RAAN son maestros de primaria titulados. Entre los técnicos entrevistados se encontró de 7 a 9 años de experiencia docente frente a grupo como mínimo y entre los 200 maestros de los tres municipios en los que se observaron los talleres, únicamente se encontró el caso de 3 maestras que aun no estaban tituladas, pero que cursaban su último semestre para obtener el título de Profesor de Educación Primaria. Entre los maestros la mayoría tiene de 5 a 7 años de experiencia frente a grupo habiendo casos de 3 y hasta de 12 años.

El grueso de los maestros, incluyendo a los técnicos, son egresados de los Cursos de Profesionalización efectuados en la Escuela Normal "Pedro Arauz Palacios" de Puerto Cabezas y en el núcleo para formación de maestros de la zona minera "Juan Francisco On Sang" de Siuna. Los Cursos de Profesionalización fueron la alternativa que desde finales de la década de los 80 se implementó para resolver el problema del alto índice de empirismo magisterial generado en la Educación Básica con la ampliación de la cobertura tanto en la zona rural como urbana. En la década de los 90 los planes para la titulación de los maestros fueron revitalizados constituyendo uno de los ejes de la Política Educativa vigente. Este eje fue definido como prioridad en Octubre de 1991 durante el Primer Congreso Nacional de Educación "Con Todos y Para Todos".

Una caracterización de la formación de los profesores en los Cursos de Profesionalización se encuentra en el estudio *Diagnóstico de la Profesionalización de Docentes* (MED/SIMEN, 1992). Hay que señalar que este estudio es anterior a las transformaciones efectuadas en el currículum de Formación Docente, por lo tanto su examen es útil a los propósitos de este trabajo ya que precisamente los maestros que tomaron el taller de capacitación en el 97 para aplicar el Currículum Transformado, en su mayoría fueron formados bajo la modalidad de profesionalización que se diagnosticó en ese documento. Los principales resultados del diagnóstico se destacan a continuación.

- El currículum de los cursos de profesionalización es derivado de los elementos

curriculares de los cursos regulares que funcionan en las escuelas normales en la modalidad escolarizada. Subyace en él una concepción tradicional de la educación, hay ausencia de objetivos generales en los programas y no existe una definición de un perfil para el maestro egresado.

- Los planes de estudio fueron elaborados basándose en los planes de estudio de Educación Secundaria con un carácter asignaturista, existiendo tres tipos de planes en dependencia del nivel académico del ingresado: en el Plan A para maestros con 6° grado aprobado les correspondía cursar 42 asignaturas<sup>8</sup>; en el Plan B para maestros con el Ciclo Básico aprobado, 34 asignaturas y en el Plan C para bachilleres, 27 asignaturas. Es decir, con un menor nivel de ingreso, mayor era la carga académica de materias que debía cumplir el estudiante (maestro empírico). Las materias se agrupan en dos áreas: Formación General (Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y otras) y Formación Profesional o Pedagógica (asignaturas pedagógicas; Didáctica, Pedagogía, Psicología Evolutiva, Didácticas Especiales, Administración Escolar, Estadística aplicada a la Educación y otras). Aquí cabe señalar que en el evento denominado Jornada Pedagógica de Formación Docente realizado entre agosto y diciembre de 1991 se propusieron cambios en los Planes de Estudio referentes a un mayor ordenamiento y fusión de algunas asignaturas así como poner mayor énfasis en las asignaturas pedagógicas. El diagnóstico encontró además que los formadores de maestros opinan en su mayoría que no se corresponden los contenidos de los programas con el nivel de formación de base con que ingresan los maestros a los cursos el cual se califica de deficiente.

- Los planes de estudio eran desconocidos por los docentes (formadores de formadores) de los cursos, quienes se limitaban al conocimiento de los programas de las asignaturas específicas que les correspondía impartir. Estos programas fueron elaborados por personal técnico de la Dirección de Formación Docente especialistas en distintas disciplinas (Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Pedagogía, etc.), pero cuya formación carecía de estudios específicos en el campo del currículum. Incluso por limitaciones de tiempo no se completó la elaboración de algunos

---

<sup>8</sup> En la actualidad este plan ya no está vigente. El requisito mínimo para ingresar a Formación Docente es haber aprobado el Plan Básico de Educación Media.

programas, por lo que algunas asignaturas tenían únicamente listados de contenidos para su desarrollo.

- Los programas y documentos de apoyo para formadores normalmente llegan tarde a los núcleos de profesionalización. Los recursos didácticos más usados son: los programas, libros de texto y recursos naturales; en menor escala, láminas, mapas y gráficas. Hay una evidente pobreza de recursos que repercuten en la calidad de la formación: "La falta de materiales curriculares, la llegada tardía de los pocos disponibles y la pobreza de recursos didácticos son expresiones negativas relacionadas con la calidad de la educación en los cursos de profesionalización" (Ibid. p. 20).

- En detrimento de un aprendizaje eficaz, también contribuye la aplicación de métodos tradicionales para el desarrollo de las clases. Las deficiencias metodológicas en el aula también fueron reconocidos en la Jornada Pedagógica del 91 antes mencionada, donde se concluyó que los factores principales son la falta de recursos materiales y la ausencia de capacitación docente en métodos activos. En este sentido los docentes de los cursos de profesionalización opinan que aunque las capacitaciones tienen un carácter asistemático y desprovisto de planificación, las pocas que ocasionalmente han recibido les han servido para aclarar dudas y utilizar mejor los pocos recursos disponibles. Sin embargo han sugerido que deben mejorarse los aspectos técnico-metodológicos y de contenidos, especialmente en metodologías para la enseñanza de las materias básicas en el nivel elemental.

- En el orden de la evaluación de los aprendizajes se refleja un manejo limitado en la concepción y práctica de la misma, ya que está referida particularmente a la calificación. Los aspectos que se evalúan son: tareas y trabajos en casa, pruebas escritas, participación en clase y trabajos en grupo. No se practica la evaluación diagnóstica y la finalidad de la evaluación está referida a la comprobación del cumplimiento de objetivos, retroalimentación y comprobación del grado de asimilación de los conocimientos.

- En cuanto a la formación de los formadores de docentes en una encuesta a 219 formadores a nivel nacional resultó que 105 carecían de estudios superiores (48%). En la RAAN únicamente la coordinadora de núcleo tenía el nivel de Licenciatura;

todo el profesorado de los cursos de profesionalización tenía el nivel de Profesor de Educación Media o de Educación Primaria. Esto resulta un agravante si se considera que el nivel de maestro de primaria no es el idóneo para desempeñarse como docente en cursos para formar a otros maestros.

- Las limitaciones de recursos humanos debidamente preparados para desempeñarse como docentes en los cursos de profesionalización obligan a tomar medidas que repercuten en la carga horaria del formador y en la distribución de materias entre ellos, ya que se ven en la necesidad de atender varios cursos y varias asignaturas incluyendo algunas que no son de su especialidad. Esto lógicamente repercute en el desempeño profesional de los formadores al no contar con el tiempo necesario para planificación y preparación de clases.

- Más de la mitad de los profesores que se inscriben en los cursos de profesionalización entraban al plan A, es decir apenas tenían la Primaria aprobada. La mitad de los profesores inscritos normalmente trabajaban en los tres primeros grados de primaria.

- En el proceso de enseñanza-aprendizaje no está presente la investigación o no se le proporcionan los elementos necesarios al alumno-docente, para hacer un uso correcto o un buen aprovechamiento de ella. Los maestros-estudiantes en los cursos *"tienen una concepción limitada sobre la metodología activa para el aprendizaje, ya que su experiencia se limita a los apuntes y a la pobreza de recursos tanto al recibir su preparación, como cuando imparte sus clases"*. (Ibid. p.22)

- Las instancias y autoridades relacionales con los cursos de profesionalización practican una supervisión dispersa y no sistemática. De ello se deriva una asistencia técnico-pedagógica insuficiente para los formadores de maestros.

El estudio precedente fue realizado por un equipo interdisciplinario de profesionales de la educación, consultores del Proyecto SIMEN. Sus integrantes han participado de lleno en la actual transformación curricular de Nicaragua formando un grupo consistente de expertos. De ahí que la credibilidad y veracidad de sus conclusiones es contundente, incluso, muchos cambios y decisiones tomadas por el MED en la Formación Docente fueron inspiradas en este diagnóstico.

En este trabajo interesa resaltar, a manera de conclusión global, que en torno a



la formación inicial de los maestros, que esa formación obtenida en los cursos de profesionalización tuvo las dificultades, limitaciones y deficiencias de orden pedagógico propias del paradigma de enseñanza tradicional, a tal grado que resulta contradictoria al enfoque de inspiración constructivista que pretende la transformación curricular. Esto se hace patente en la cita anteriormente subrayada.

Para que las prácticas en el contexto didáctico cambien a un currículum en acción interactivo será necesario un docente que practique el constructivismo en el salón de clases a la manera que lo propone el decálogo visto en el Capítulo anterior (Cf. III. 4, p. 82 y 83) cuando se examinaba el aspecto conceptual de la temática de los talleres de capacitación para los técnicos. Veamos a continuación la capacitación de ese maestro formado en la tradición para iniciar su formación ahora en la interacción.

#### **IV.2 Los talleres**

En términos generales el taller de capacitación para los docentes sigue el mismo bosquejo general que el taller de los técnicos analizado en el capítulo anterior. La misma temática, los mismos contenidos, las mismas rutinas para abordar los temas con similar dosificación del tiempo en jornadas matutinas y vespertinas durante los 10 días de duración de los talleres. Aquí lo que cambian son los actores ya que los protagonistas principales, los maestros, entran al escenario. Un elemento de continuidad se mantiene, el técnico departamental o municipal, él debe garantizar el flujo de los significados de la transformación curricular en los 10 días de interacción con los maestros para que éstos salgan luego a cambiar las prácticas de interacción con los alumnos en el salón de clase.

Recordemos que esta transformación curricular fluye de arriba hacia abajo, de los expertos a los maestros pasando por la mediación de los técnicos. ¿Cómo se desdoblaron los significados de los procesos y contenidos de la capacitación? Para averiguarlo se hizo una aproximación mediante observación directa de los talleres efectuados en tres municipios de la RAAN: Bonanza, Siuna y Puerto Cabezas. Estas observaciones fueron complementadas con entrevistas a técnicos y maestros durante el desarrollo de los talleres. Posteriormente, al finalizar los talleres, se aplicó un cuestionario que indaga la opinión de los maestros y cuyos resultados se exponen

al final de este capítulo.

El taller para los maestros, al igual que el de los técnicos, se inicia con una reflexión sobre las inquietudes, preocupaciones y expectativas de los docentes. Dos cosas resaltan como objeto central de su interés: el asunto de los salarios y el asunto de su preparación vía capacitación. Recordemos que estos problemas también se manifestaron en el taller de los técnicos.

El problema de los salarios de los maestros en Nicaragua al igual que en el resto de América Latina es un problema cuya solución es reiteradamente postergada en aras del pretendido desarrollo y por el vaivén de las débiles economías de mercado. El caso nicaragüense se agudiza por la época de guerra recién pasada y la consecuente economía de postguerra de la década actual. Como resultado el salario básico de los maestros de primaria ha estado congelado en 450 córdobas mensuales (\$48 dólares)<sup>9</sup> durante los últimos 7 años.

Institucionalmente el problema es reconocido como se refleja en el *Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Nicaragua* (MED, 1994, p. 27). Identificando los problemas se establece que hay:

“Recursos económicos insuficientes para otorgar la debida reivindicación salarial y social al magisterio nacional”.

Por lo tanto el MED se propone:

“Eleva el salario de los Maestros y su dignificación profesional”  
(Ibid. p.28)

Tal cosa aún no ha ocurrido. De ahí el clamor que externan maestros y técnicos en los talleres.

El asunto de la preocupación por su preparación se debe a que no todos los maestros han participado en eventos previos a este taller del 97. Muchos de los que han participado en algunos talleres de carácter Municipal o Departamental externan que tienen problemas para entender ciertos procesos de la transformación, por ejemplo, la evaluación, la derivación de logros de aprendizaje, otros manifiestan dificultades en definir actividades y otros sobre la metodología para la enseñanza de

<sup>9</sup> Equivalente a \$ 375.00 pesos mexicanos.

la lectoescritura. Por su parte, los que no han tenido ningún contacto con los talleres se sienten en desventaja pues no manejan información acerca de los procesos que impulsa la transformación curricular; de ahí su planteamiento en el sentido de que se capacite de manera homogénea a todos los docentes de las distintas escuelas.

Dos diferencias cualitativas resaltan entre los talleres de capacitación a los técnicos y los talleres para los maestros. La primera es la formación de los capacitadores: mientras los técnicos departamentales y municipales son capacitados por expertos con grados en educación superior, los maestros son capacitados por otros docentes que normalmente tienen su mismo nivel académico. La otra, posiblemente consecuencia de la primera, es que los aspectos temáticos abordados se trabajan con distintos niveles de profundidad. Así, los aspectos filosóficos y conceptuales son vistos con menor profundidad en el taller de los maestros. En cambio los aspectos metodológico-instrumentales son primados.

Para una mejor apreciación del trabajo que se realizó en los talleres, a continuación se reconstruyen fragmentos de la vida de los distintos talleres efectuados en los municipios:

*Observación N.1*

RAAN/Enero/97

C1: coordinador

M1, M2, M3,...:Maestros

Se observaron 46 maestros en un salón escolar más o menos amplio, todos sentados en asientos individuales dispuestos en filas e hileras frente a una pizarra. A un lado de la pizarra, una mesa y un asiento desde donde el coordinador guiaba el evento. En la parte izquierda arriba de la pizarra, de frente al grupo colgaba un cartel que decía:

*Normas a cumplir*

1. *Puntualidad*
2. *Participación activa*
3. *Coordinación*
4. *Mantener la disciplina*

5. *Orden y aseo*
6. *Responsabilidad*
7. *Respeto y compañerismo*
8. *Relaciones humanas*
9. *Cuido de la propiedad social*
10. *Autoestima*
11. *Ser crítico y autocrítico*
12. *Practicar la honestidad*
13. *Porte y aspecto*
14. *Autocontrol*

La disposición del mobiliario recordaba los salones tradicionales. El cartel era una evidencia del consenso de valores y actitudes que normaron la vida del taller, símil del consenso vivido por los técnicos en su momento.

- La actividad inicial a realizar en el orden del día consistía en un plenario pendiente del día anterior relativo al uso del cuento como recurso de enseñanza. El día anterior los maestros en equipos habían reconstruido el cuento "Caperucita Roja" variando los roles de los personajes, introduciendo expresiones comunes del habla nicaragüense y poniéndole finales distintos a la versión tradicional.

*C1: ¿Cómo ayuda el cuento al aprendizaje del niño?*

*M1: El niño piensa, crea, inventa.*

*M2: Analiza y logra llegar a un fin; observa, participa.*

*M3: El niño construye, escucha, desarrolla su expresión oral.*

*M4: Despierta su interés por participar, socializa.*

*C1: Efectivamente el niño desarrolla su creatividad, imaginación y participación.*

*También se puede escenificar el cuento y los niños intercambiar los roles de los personajes. Ellos deben hacer la actividad. El maestro facilita proponiendo el trabajo en equipos.*

*Recuerden que los programas están impregnados con el enfoque constructivista humanista.*

*El niño debe aprender haciendo; a leer leyendo.*

Este intercambio refleja la estructura de la interacción en los plenarios: entre

capacitadores y capacitados y puede describirse así:

- Se realiza una actividad.
- El coordinador propone la focalización del contenido de la discusión.
- Los maestros comentan, opinan reflexionan.
- El coordinador elabora un cierre alrededor de lo comentado.

- La siguiente actividad consistía en la discusión del documento *Manual Técnico-Normativo del Aprendizaje en Educación Primaria*. El coordinador expresó el problema de la existencia de un sólo ejemplar, el que le habían asignado. Por ello, indicó que la actividad se haría a manera de lectura comentada en voz alta. Cada maestro iba leyendo una parte y luego se comentaba. Aquí otra de las diferencias sustantivas entre el taller de los técnicos y el de los maestros, en aquél no faltaban los materiales, los participantes tenían toda la documentación necesaria; en éste los maestros no contaban con el documento.

*C1: Pongan atención al carácter integral de la evaluación. Significa que no es aparte del proceso de enseñanza-aprendizaje, más bien es inherente a él.*

*M1: Antes todo era información teórica, ahora se trata de enseñar desde la práctica.*

(Había mucho ruido. No se escuchaba bien la lectura, algunos maestros comentaban la falta del material documental).

*C1: ¿Qué opina M3 de la lectura?*

*M3: No escuché.*

*C1: Que se vuelva a leer y pongamos atención todos sin hacer ruido.*

*M5: Se trata de una metodología de evaluación distinta a la que estamos acostumbrados.*

*M2: Se propone evaluar conforme el desarrollo del alumno. Conforme lo que va a construir.*

*M4: También la evaluación se amplía porque hay que evaluar valores y no sólo contenidos.*

*M5: El nuevo método permite quitar el temor del alumno de hablar y de participar. El maestro debe estimular al niño, no frustrarlo.*

*M6: Esta metodología necesita mucho material didáctico; esperamos que el*

*MED nos apoye a los maestros con material.*

*M7: Con el nuevo método el alumno mejora.*

*C1: El maestro es un facilitador del proceso de evaluación. El alumno participa en su propia evaluación. Por ello se debe fomentar la responsabilidad ya que ahora se trata de autoevaluación de los alumnos, coevaluación entre alumnos y evaluación del maestro.*

*M8: La evaluación es integral porque se toma en cuenta valores, actitudes, destrezas y conocimientos.*

*M5: La participación es la base fundamental que un líder tiene que tomar en cuenta para evaluar.*

*M9: Es importante la participación tanto del alumno como del profesor.*

- En este intercambio resalta la expectativa por los materiales, externada por M6, y la ausencia de más documentos sobre el tema, como elemento influyente en el desenvolvimiento normal de los talleres. También llama la atención el uso del vocablo "nuevo método" (M5 y M7) o "metodología" (M6), para designar los procesos del enfoque constructivista que orienta la transformación curricular. Esto es un síntoma de que la percepción de los maestros tiene su atención en la dimensión operativa-instrumental antes que en la conceptual.

- Al llegar la lectura a los tipos de evaluación: diagnóstica o inicial, formativa o del proceso y sumativa o del final, se produce el siguiente intercambio:

*M10: No entiendo eso de diagnóstica y la otra, la formativa*

*C1: La evaluación diagnóstica se hace al inicio del curso o de un tema y se hace para evaluar hasta dónde ha desarrollado el conocimiento del tema el alumno tomando en cuenta los nuevos conocimientos que va adquirir. Se toma en cuenta con qué experiencias va a otro nivel o al estudio de otro tema. Es como lo que hace un médico con un paciente, lo primero que hace es examinarlo.*

*M5: Hay un problema con los niños que van de 2º. A 3º. No saben leer y van a ver cinco áreas. El año pasado 35 alumnos de una zona estaban en ese caso y no se resolvió. Esa evaluación puede servir para saber si un niño puede o no estar en un grado.*

*M11: Otro aspecto del problema es que hay mala aplicación de la evaluación por los maestros. Hay alumnos que vienen del bilingüe (educación bilingüe) con notas de 80 y 85 y no saben escribir mamá.*

*M8: Lo que pasa es que hay mucha información falsa en los boletines provocada por profesores que regalan notas.*

*M12: También se dan políticas de promoción a nivel de los centros para no afectar su rendimiento académico global. Pero así afectan a los alumnos.*

*M3: La formativa es la que el profesor hace sobre las actividades del alumno en clase.*

*C1: Para evitar esos problemas la transformación curricular está produciendo programas más coherentes que vayan en función del desarrollo del niño y no de llenarlo de contenidos. Sobre el problema de educación bilingüe hay que aclarar que ahorita sólo se ha trabajado la transformación en el sistema monolingüe, más adelante se van a abordar esos casos. Sobre las notas eso ya es parte de la ética y de la responsabilidad de los profesores.*

- Aparte de la riqueza como fuente de problemas investigativos para los interesados en la repitencia y promoción escolar en los primeros grados, estos comentarios revelan claramente que el pensamiento de los profesores está anclado al concepto de evaluación inculcado en su formación inicial, lo ven como sinónimo de calificación, asociado al boletín (M8) y al criterio de aprobación o reprobación de un alumno. (M5, M11; M8; M12).

- El coordinador presenta a los maestros todo el instrumental para los procedimientos de evaluación y su uso: Registro Anecdótico, Portafolio o Carpeta Escolar, Cuaderno de Registro de Calificaciones, con la nueva modalidad de evaluar valores, actitudes, conceptos, habilidades y destrezas por separado (Anexos 3 y 4). Además, explica que todo el proceso de evaluación por ser parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje también debe aparecer en la programación didáctica que tiene que elaborar el profesor.

- Llegó la hora del receso y los docentes han terminado la jornada matutina. Abandonan el salón escuchándose los comentarios siguientes alrededor de la evaluación:

*M13: Esta metodología trae más trabajo para el maestro. Era más sencillo evaluar (calificar) antes.*

*M14: Nos vamos a pasar el tiempo evaluando y planificando porque llevar la Carpeta Escolar de 45 alumnos y estarlos observando para registrar sus avances en el Registro Anecdótico nos va a consumir el tiempo.*

*M6: Con la transformación aumenta el trabajo del maestro pero el salario sigue igual.*

- Estos comentarios reflejan tres de los principales problemas a los que se enfrenta la transformación curricular en Nicaragua: 1) el bajo salario de los maestros que incide en su ánimo; 2) la norma establecida por el MED referente a la cantidad de alumnos por cada salón de clase que es de 45 alumnos/salón y representa una seria limitante para la enseñanza individualizada; 3) la carga pesada que representan los referentes tradicionales de la formación inicial de los maestros, ingrediente inevitable en su percepción de la realidad escolar.

Otra de las temáticas trabajadas en los talleres y que se retoma como elemento de análisis por su carácter problemático en la percepción de los profesores es lo relativo a su planificación o programación didáctica.

*Observación No.2:*

RAAN/Enero/97

C2: coordinador

M1, M2, M3...: Maestros

- En un salón relativamente pequeño, 48 profesores estudian el documento "*Procedimientos para la elaboración del Planeamiento Didáctico*". Sólo hay un documento, el del coordinador. Por ello se procede a una lectura comentada realizada por los profesores. La disposición de los asientos es igual que en la observación No.1: filas e hileras frente al pizarrón y el coordinador en una mesa a un lado de la pizarra. Otro código de normas de actuación en el taller resalta a la vista entre láminas y pensamientos de hombres ilustres. Su contenido es similar a los anteriormente relatados. Durante la lectura se hacen los comentarios siguientes en torno a la adecuación curricular.

*C2: Hay actividades que son planificadas en el nivel central y que no retoman la*



realidad regional, ni local, ni del centro. En la planificación didáctica se deben retomar estos elementos.

Los traslados de plaza obligan a la consideración de elementos de la cultura local al planificar las actividades.

M1: Cuando se traslada un profesor, por ejemplo del Colegio X de buenas condiciones a una Escuela Y de condiciones deplorables y en un medio de pobreza, debe tomar en cuenta el cambio de ambiente para planificar en esa problemática.

M2: Pero es el mismo Programa, el mismo Plan de Estudios, el mismo método. No podemos cambiar los contenidos del Programa.

M3: Los del Colegio X, si están en la misma ciudad vivirán una problemática similar a los del Colegio Y, aunque sus condiciones económicas sean diferentes.

M1: Hay diferencias en el fondo y hay que retomarlas.

M2: Entonces las condiciones de la escuela son asunto del Gobierno. Lo que se puede hacer es solicitar al Gobierno para que componga la situación de la escuela en el barrio o comunidad.

M3: Si, porque si se cambia el Programa entonces se van a tener dos educaciones diferentes: Y si las otras escuelas también son diferentes, entonces cada quien va hacer una educación distinta.

C2: Los profesores debemos readecuar los Programas que baja el MED. Ejemplo: Si el Programa habla del Lago de Managua aquí se puede hablar del Mar Caribe. Pero no se trata de hacer minicurrículums. Sino de adecuar el Programa Transformado a las características de la escuela; hay que determinar esas particularidades y retomarlas. Por ejemplo: comidas típicas, Palo de Mayo (baile típico de la Costa Caribe Nicaragüense) etc. El intercambio de experiencias entre maestros es necesario para esta actividad.

M4: Ante temas desconocidos hay mucho egoísmo de parte de los que se tienen como sabios. Otro problema es que muchos maestros son tímidos y no preguntan

M5: No todos tenemos facilidades. Hay profesores que sí tienen tiempo para estudiar más y prepararse. Ellos deberían ayudar a los demás.

M6: La crítica debe ayudar a construir al docente. El egoísmo y el orgullo deben desaparecer entre los maestros.

(El coordinador llama nuevamente al tema)

C2: Hay que hacer adecuaciones curriculares de acuerdo al medio.

M1: Sería bueno hacerlo como ejercicio del taller. Se podría adecuar un programa específico al medio de aquí de esta ciudad y Región, para que los maestros que no sabemos hacerlo, veamos cómo se hace.

M7: Pero tampoco vamos a cambiar totalmente el programa.

M2: Claro. Tampoco se trata de encerrarnos en un regionalismo folklórico. También el niño debe saber de otros lugares.

M3: Yo no estoy de acuerdo con que se cambien los programas.

M8: Se habla de contenidos como lagos y volcanes del Pacífico que no hay aquí en el Atlántico; pero si con arena, barro y agua hacemos que los niños construyan volcanes y lagos, ese conocimiento les servirá para conocer o imaginar lo que aquí no se ve; lo importante es que el alumno construya y sea creativo.

(La mayoría de los maestros asiente, dan señales de aprobación a esta última idea).

C2: Escribe en la pizarra: "Elabore un concepto para la adecuación curricular y ¿por qué es importante?". Indica a los profesores que se organicen en pequeños equipos de 4 ó 5 y elaboren conclusiones breves. Una síntesis de las conclusiones a que llegaron los equipos se presenta a continuación:

*Equipo 1: Es importante porque invita al profesor a ampliar su conocimiento del medio físico y social donde vive.*

*Equipo 2: Consiste en enseñar la realidad que rodea a los alumnos.*

*Equipo 3: Consiste en adaptar los temas del Programa a la realidad circundante y luego extenderlos más allá.*

*Equipo 4: Es importante porque amplía las posibilidades de la enseñanza.*

*Equipo 5: Es adecuar a nuestra realidad contenidos del programa teniendo en*

*cuenta el desarrollo e intereses del niño. Es importante porque permite que el alumno se interese por aprender su propia realidad y porque al maestro le ayuda a guiar su enseñanza.*

*Equipo 6: Consiste en elaborar un plan tomando en cuenta la manera más sencilla que le resulte al niño.*

*Equipo 7: Es importante porque el niño conoce más fácilmente y puede observar lo que el maestro quiere enseñarle. Además ayuda a su creatividad.*

*Equipo 8: Es importante porque facilita trabajar de acuerdo con las necesidades de nuestro medio.*

*Equipo 9: Es un plan del docente para adaptar contenidos a la realidad del niño.*

*C2: Concluyendo: no es un cambio de programa sino la adecuación del programa a nuestra realidad práctica y objetiva.*

Si se examina esta discusión alrededor de la adecuación curricular, se encuentran al menos dos elementos importantes que se pueden retomar como aportes de los maestros. El primero lo aporta M1 cuando sugiere que los maestros en el taller aprendan a hacer adecuación curricular haciendo una adecuación sobre un programa concreto. La maestra está significando que se pase del aprendizaje verbalista al aprendizaje activo. Hay una crítica implícita a la forma en que se está trabajando esa parte del taller; se les está diciendo qué es y para qué sirve la adecuación curricular, pero los maestros no han hecho, no han practicado como elaborar un sociodiagnóstico para facilitar el aprendizaje. En una entrevista con M1 ella asegura no conocer a un solo maestro que haya elaborado un sociodiagnóstico de acuerdo con algún Programa Escolar. Su propuesta debería ser retomada en futuras capacitaciones.

El otro elemento importante que aporta la discusión es el siguiente dilema ¿hasta dónde contenidos locales y hasta dónde contenidos foráneos a la realidad inmediata? Desde el constructivismo estaríamos tentados en primar lo local tratándose de niños de 1º, 2º y 3º que están iniciando el desarrollo de su pensamiento lógico concreto. Lo más cercano tiene más significado para ellos que lo más lejano.

M8 sin conocer Teoría Operatoria aporta una brillante idea que puede guiar la

adecuación curricular; él sugiere que se puede tratar el allá siempre que esté relacionado con algo significativo del aquí para el niño. En otras palabras, a los contenidos mínimos curriculares que establece el nivel central hay que aplicarles los significados con los que puede relacionarlos el niño. En consecuencia M8 estaría proponiendo que toda adecuación curricular o sociodiagnóstico tiene que partir de un estudio de relaciones entre el ambiente y el niño. Es cierto que Tyler y Taba ya han dicho esto desde hace muchos años. Sin embargo en la realidad viva y concreta de la escuela esto no se hace. Por eso es importante que los profesores concretos hagan esas "pequeñas e imperfectas aportaciones" como lo sugiere Gimeno en el epígrafe que encabeza este capítulo.

Otro aspecto de la planificación importante en la capacitación de los docentes es la elaboración de los planes que guiarán su práctica: la Unidad Programática, la Unidad de Aprendizaje y la Ficha Didáctica. En términos generales los maestros expresan no tener dificultades con la Ficha que es el plan diario, pero sí con las dos primeras planificaciones. Estas dificultades fueron señaladas por los técnicos en el Taller de Noviembre (Cf.III.4; conclusiones). Por ello, en los talleres se dedica más tiempo a este tema que a los demás, prácticamente es el núcleo principal de la capacitación.

De la adecuación curricular se pasa al tema de planificación didáctica, ahora sí, desde una perspectiva práctica.

En un rincón de aprendizaje improvisado por los maestros, una lámina refleja la introducción al tema; dice así:

*"Planeación Didáctica*

1) *¿Qué tipo de planificaciones conoce Ud?*

R. *Plan diario*

*Plan semanal*

*Plan anual*

*Plan que realiza el Director.*

2) *Mencione brevemente los pasos que utiliza el planeamiento didáctico.*

R. *- Datos generales*

*- Objetivos o logros de aprendizaje: es lo que se propone el maestro*

*con el alumno.*

*- Contenidos: lo que se va a enseñar.*

*- Actividades: lo que el alumno y el profesor harán durante la clase."*

Este ejercicio inicial de reflexión tiene la intención de partir de los saberes previos de los maestros, de los significados que ellos han incorporado en su práctica y en su formación sobre programación didáctica.

*En la pizarra el conductor escribe:*

<i>"Unidad Programática</i>	<i>cada corte parcial</i>
<i>Unidad de Aprendizaje</i>	<i>cada semana</i>
<i>Ficha Didáctica</i>	<i>diaria."</i>

Explica que esta es la cadena lógica de la programación didáctica que harán los profesores y la periodicidad respectiva de cada plan. Informa que los "cortes parciales" serán cuatro en el año, más o menos uno bimensual pero que eso no era rígido pues los tiempos en la Unidad Programática son tentativos, los programas curriculares sugieren los tiempos, pero será el profesor observando el desarrollo de sus alumnos el que los determine.

A continuación describe en la pizarra el formato de la Unidad Programática con sus elementos: datos generales, logros de aprendizaje; conceptos, habilidades y destrezas; actitudes y valores. Construye un ejemplo a partir del programa de Español de 2º grado y solicita a los maestros que se organicen en equipos de 5. Luego los equipos pasan a la actividad de elaborar una Unidad Programática de una asignatura y de un grado escolar señalado por el coordinador. Para ello se les proporciona a cada equipo los Programas Mejorados de las materias que van a trabajar. También se les proporcionan láminas de papel y marcadores para que cada equipo anote el análisis de la Unidad Programática asignada y la presente al grupo en el plenario. Los equipos trabajan formando pequeños círculos, seis equipos trabajan programas de 2º y 3º y tres los de 1er grado. Los equipos se tardan hasta tres horas para concluir el trabajo.

La mecánica del plenario es la siguiente: un miembro de cada equipo pasa a exponer con su lámina la Unidad Programática elaborada; luego el coordinador la revisa leyendo en voz alta señalando las deficiencias que se van detectando. A

continuación los maestros externan sus dudas e inquietudes y finalmente el coordinador hace aclaraciones, los maestros corrigen sus Unidades Programáticas y las anotan en sus cuadernos.

Después que se han examinado todos los trabajos el coordinador concluye que no hay mayor dificultad para extraer los valores y actitudes a fomentar en el educando. La mayor dificultad encontrada fue la tendencia a confundir conceptos, habilidades y destrezas con actividades del programa. También hay dificultad para detectar conceptos implícitos que contiene el Programa Oficial.

El tratamiento de la Unidad de Aprendizaje y de la Ficha Didáctica sigue el mismo proceso. Los maestros aprenden haciendo unidades de aprendizaje y fichas didácticas que luego son sometidas al análisis colectivo. Con las fichas didácticas ya se mencionó que los maestros no tienen dificultad para elaborarlas, no así en la Unidad de Aprendizaje donde se encuentran los problemas siguientes:

- Existe tendencia a redactar las actividades en función del maestro y no en función del niño.
- Las actividades conclusivas que se diseñan pierden de vista los logros de aprendizaje, manifiestan poca coherencia entre actividades y logros.
- También se aprecia poca relación entre evaluación y logros de aprendizaje.
- Las tareas se redactan muy escuetas, con pocos detalles.
- También existen dificultades para redactar logros de aprendizaje.

Al finalizar los talleres se practicaron algunas entrevistas a los maestros para conocer su opinión sobre dichos eventos y la nueva transformación curricular. Las opiniones eran divergentes; unos, optimistas, dijeron ver en la transformación curricular la posibilidad de mejorar la educación y de formar niños activos y emprendedores; otros menos optimistas creen en las bondades del constructivismo pero se muestran escépticos por la falta de materiales didácticos. Otros dijeron que este era un "método" más que tratan de imponer desde "arriba" y que era mejor la enseñanza antes de esta transformación; otros dijeron que el "nuevo método" era muy ambicioso porque se quería lograr mucho y se tenía poco, una prueba de ello era la falta de material de lectura en los talleres.

Debido a la importancia que revisten estos comentarios ya que reflejan las

opiniones y representaciones que se están haciendo los docentes en torno a la transformación curricular, se practicó un breve cuestionario (ANEXO 5) con el fin de sistematizar la opinión de los maestros al iniciar la aplicación del Curriculum Transformado.

#### **IV. 3 Las opiniones de los docentes**

De los 58 maestros que contestaron el cuestionario, 37 tenían al menos una capacitación antes del taller del 97, se encontró 8 casos de profesores que habían pasado hasta 3 capacitaciones, en cambio para 21 que no tenían ninguna, el taller del 97 fue su primer contacto con la transformación. La mayoría se ha capacitado en el nivel municipal, 13 en el nivel departamental y 4 lo han hecho en el nivel central.

Ante la pregunta de cómo consideran su dominio sobre el manejo de los Programas Mejorados, 12 de los 58 (21%) consideran que no tienen ningún problema; la mayoría que representa el 77% (45 de 58) expresó que tiene algunos problemas. Solo hay 1 caso que dijo tener muchos problemas y estar confuso.

Los problemas se manifiestan con mayor frecuencia en los procedimientos de evaluación. El 36% (21 de 58) expresó tener problemas en este sentido por las siguientes razones:

- La cantidad de alumnos que atiende un maestro es demasiado grande (45 a 50 alumnos). El problema se agudiza en 1º grado donde el profesor tiene que estar observando constantemente a los niños. Esto dificulta el registro inmediato en el cuaderno anecdótico. Si se deja para después de la clase es difícil retener la información de tanto alumno.
- Es muy complejo.
- Es bastante confuso.
- El cambio respecto a la forma anterior es muy fuerte.
- Hay mucha inversión de tiempo en la evaluación formativa.
- Dificultad para establecer relaciones entre logros de aprendizaje y evaluación.

En segundo lugar está la definición de logros de aprendizaje. El 34% (20 de los 48) considera muy problemático este aspecto por los siguientes motivos:

- Se le dificulta redactar logros enlazando con contenidos.

- Es difícil derivarlos de los Programas.
- Tiene problemas en la redacción del verbo adecuado.
- Confunde conceptos, habilidades y destrezas con actitudes y valores, luego le resulta difícil la redacción del logro.
- Siente más fácil la forma en que se redactaban anteriormente.
- Porque al estar relacionados con los demás aspectos, contenidos y actividades, llega un momento de no saber cual es cual.
- Siente difícil unificar contenidos para derivar logros y después redactarlos.
- Inseguridad al establecer relaciones con los otros elementos de la programación.
- La redacción de conceptos habilidades y destrezas que se plasma en el análisis de la Unidad Programática tiende a confundir porque luego, al redactar logros en la Unidad de Aprendizaje hay que hacer lo mismo.
- Dificultad en establecer la amplitud o alcance del logro.

En menor escala los contenidos y las actividades configuran como problemáticos en la opinión de los profesores, sólo 10 de los 58 dice tener problemas con los contenidos (17%) y 13 (22%) con las actividades.

El problema con los contenidos es el desglose en conceptos, habilidades y destrezas y luego establecer la relación con el logro de aprendizaje para la redacción del análisis de la Unidad Programática y de la Unidad de Aprendizaje.

En relación con las actividades, los problemas se manifiestan en dos aspectos principales. El primero es la escasez de material didáctico en la Región para implementar las actividades que sugieran los programas, esto hace que el profesor tenga que invertir mucho tiempo en planificar actividades que se relacionan con la realidad local. El otro aspecto es el vínculo con el logro de aprendizaje, sienten difícil redactar los diferentes elementos en la planificación de manera que reflejen el vínculo actividades-logro.

Con respecto a la metodología de enseñanza que implicaban los programas anteriores y la que implican los Programas Mejorados. La mayoría, 48 de los 58, (84%) se inclina por la nueva forma de enseñanza, sólo el 16% no está de acuerdo con ella. Entre las razones que aducen están:



- No ven orden lógico en los Programas.
- La nueva metodología no se vincula a un texto guía ni del maestro ni del alumno.
- Es difícil de aplicar en el ambiente de pobreza de la RAAN porque requiere mucho material didáctico.
- Se confunde al niño.
- Es más difícil introducir las primeras letras porque no se establece el tiempo en que deben enseñarse.
- Requiere de más trabajo y elaboración de materiales que no están al alcance del maestro.

Cabe señalar que aun entre los que sí están de acuerdo con la nueva forma de enseñanza, 20 de ellos (34%) consideran que el éxito de su aplicación estará en dependencia de la posibilidad de adquirir materiales didácticos.

Ante la solicitud de sugerencias para la mejora en la aplicación de los nuevos Programas, los maestros opinan que se debe aumentar la frecuencia de las capacitaciones a los docentes. Unos proponen que sean bimensuales y otros semestrales. Por otro lado se sugiere que los MIC funcionen además de las capacitaciones periódicas que impulse el MED. También se expresa que cuando se realicen talleres de esta magnitud (como el del 97) el material necesario esté al alcance de los profesores en tiempo y forma para optimizar las estrategias de capacitación.

En relación con la opinión de los docentes sobre los talleres, la gran mayoría (48 de los 58, que representa 84%) se apunta a que son necesarios y beneficiosos, tanto para el docente como para el alumno y para la mejora de la educación en general. Se reitera la necesidad de habilitar con la documentación pertinente a los maestros y aumentar la frecuencia de los talleres. Algunos expresan que es necesario capacitar más a sus capacitadores y una minoría, 4 de 58 (6%), prefirió no externar ninguna opinión.

Finalmente se le solicitó a los encuestados que expresaran una idea acerca de lo que es para ellos constructivismo. Las respuestas fueron:

- *Construir conocimientos para formar al sujeto.*

- *Concepción de la enseñanza y del aprendizaje opuesta al modelo tradicional.*
  - *Nueva manera de entender la relación entre maestro y alumno en el aula.*
  - *Transformación centrada en el niño con un enfoque diferente de la educación.*
  - *Teoría sobre el aprendizaje activo.*
  - *Proceso que vincula teoría y práctica en la formación.*
  - *Interacción entre el alumno y el contenido. La acción y la práctica como base de trabajo del maestro.*
  - *Construcción de aprendizajes por el niño.*
  - *Metodología que promueve la construcción del conocimiento por el niño.*
  - *Cambio en la forma de enseñar centrado en el niño.*
  - *Teoría para guiar la práctica del docente y hacerlo activo, facilitador y guía.*
  - *Aprendizaje del niño con la práctica participativa.*
  - *Aprender haciendo.*
  - *Enseñanza activa.*
  - *Aprender a partir de las experiencias.*
  - *Método de construir conocimientos como construcción del alumno.*
- Solamente hubieron 3 casos de los 58 que formularon ideas confusas.

### *Conclusiones*

A manera de conclusiones de este capítulo los resultados del cuestionario han verificado la existencia de los problemas fundamentales a los que se enfrenta esta transformación curricular:

- El legado tradicional que subyace como referentes conceptuales en la percepción de los maestros. Este ingrediente se debe a su formación inicial.
- La escasez de materiales tanto en el orden de la capacitación de los docentes como en la posibilidad de adquisición de los profesores para el desarrollo de actividades en el aula.
- La elevada proporción de alumnos por maestro en un salón de clases.
- El bajo salario de los maestros, factor influyente en su ánimo y en el deterioro de la imagen del docente como "profesional".

Estos problemas fundamentales generan otros problemas más particulares que influyen la capacitación de los docentes: en su disposición al capacitarse, en sus resistencias al cambio curricular, en las estrategias de capacitación, en las dificultades de los docentes para asimilar la nueva forma de evaluar y en el diseño de su nueva programación didáctica.

Aún con toda esta problemática los docentes en su mayoría aceptan la transformación curricular, tienen una opinión positiva de ella, están tomando conciencia de sus problemas y limitaciones, demandan mayores niveles y frecuencia de capacitación y sus representaciones acerca del constructivismo revelan un avance inicial en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al menos se refleja claridad en que el alumno sea el centro alrededor del cual debe girar la educación y que es él el que tiene que construir el conocimiento.

El cambio que se vislumbra desde estas conclusiones es un cambio de futuro paulatino y su éxito o fracaso va a depender en mucho de la posibilidad de que las demandas de los maestros sean atendidas y sus "imperfectas aportaciones" en forma de opiniones aquí recogidas sean escuchadas.

## CONCLUSIONES

- La transformación educativa iniciada en los 90 en Nicaragua se ha producido como consecuencia de las profundas modificaciones experimentadas en el contexto más general de la vida política y social del país. El cambio en la administración política ha traído como consecuencia la transformación en la administración educativa, inspirada en un nuevo Proyecto de Estado que abandona el Programa Revolucionario de los años 80.
- En el origen de la transformación curricular de los 90 influye un factor exógeno que se manifiesta en forma de asistencia técnica y financiera, en recursos humanos y materiales aportados por organismos internacionales como AID, AFT, OEA y la UNESCO. La influencia de estos organismos es decisiva en la adopción del constructivismo como enfoque pedagógico que sustenta la transformación curricular.
- Entre las características que resaltan en el cambio curricular nicaragüense están:
  - Es gradual, no se desarrolla en todos los niveles ni en todos los grados de un mismo nivel. Se inicia en los grados iniciales de Primaria.
  - Es progresiva, avanza con el tiempo hacia la cobertura de toda la Primaria.
  - Tiene carácter sistemático, enfatiza la investigación, el diagnóstico y el pilotaje antes de la aplicación generalizada de los documentos curriculares.
  - El enfoque pedagógico constructivista al que se adscribe desde el discurso oficial enfatiza la vertiente humanista centrada en la formación de valores y de saberes en el educando.
- En términos generales las etapas graduales que ha seguido esta transformación son:
  - Etapa de transición, de 1990 a 1992. Se produce el Curriculum de Transición caracterizado por la negación de la filosofía política anterior.
  - Etapa de mejoramiento, 1993. Introducción de algunas mejoras en los documentos curriculares. Es el Currículum Mejorado.
  - Etapa de transformación, de 1994 a 1998. Se producen documentos curriculares inspirados bajo el enfoque constructivista. Se inicia la capacitación de los docentes.

- Ante la inexistencia de un sistema de capacitación organizada, el MED promueve la Red Nacional de Capacitación de Educación Primaria (RNCEP) a partir de 1994 que culmina en noviembre de 1996 con la creación del Equipo Nacional de Capacitación formado por técnicos y especialistas del nivel nacional, técnicos departamentales y técnicos municipales. Este Equipo tienen la misión de capacitar a los profesores para la aplicación del Currículum Transformado.
- La expansión de la Red ha fluido hacia abajo, es decir, de los expertos nacionales a los maestros de base, pasando por un filtro intermedio constituido por los técnicos departamentales y municipales. El papel de los técnicos intermedios ha sido importante por su función mediadora y su papel de capacitadores de los maestros.
- En los talleres de capacitación fluye la preparación metodológica-instrumental de los maestros y también la dimensión conceptual. De igual manera se vierte la filosofía política que impulsa la transformación curricular reflejada en el tratamiento a los conceptos de liderazgo democrático, solución de conflictos sin carácter clasista y vida en comunidad democrática. Hay un equilibrio entre los distintos aspectos temáticos que se trabajan en los talleres, aunque en los talleres de los docentes se enfatiza la dimensión técnica instrumental.
- Los procesos de planificación didáctica y evaluación requieren de un amplio repertorio de instrumentos y técnicas que constituyen herramientas ajenas a la formación tradicional de los maestros y diferentes a las que están acostumbrados en su práctica docente.
- Los problemas principales de orden pedagógico que resultan de la colisión entre los referentes conceptuales de los maestros, su práctica cotidiana y las nuevas ideas emergentes de inspiración constructivista, son:
  - Dificultad para derivar logros de aprendizaje cuando se elabora la Unidad de Aprendizaje.
  - El análisis de la Unidad Programática se dificulta por la discriminación de conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes y luego la redacción en términos de logros de aprendizaje.
  - Existe tendencia a redactar las actividades en función del maestro y no del niño.

- Falta de vinculación entre logros de aprendizaje y actividades, así como entre logros y evaluación.
  - Las tareas se redactan muy escuetas, con pocos detalles.
  - El proceso de evaluación de los aprendizajes resulta complejo por la cantidad de rubros a registrar así como por el tiempo que tiene que invertir el docente.
- El tratamiento a esta problemática se realiza mediante visitas de asesoría, encuentros pedagógicos, entrevistas, los MIC y los Talleres de Capacitación para docentes.
- Los problemas antes señalados son consecuencia de problemas más generales que actúan como verdaderas limitaciones de la transformación curricular. Estos problemas son:
- *La formación inicial del maestro*, impregnada de prácticas tradicionales ha incorporado a su saber referentes conceptuales que chocan con las ideas, supuestos y explicaciones del constructivismo en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.
  - *La pobreza de materiales didácticos y documentales*, en la capacitación de los maestros.
  - *La gran cantidad de alumnos con que trabajan los docentes de los grados iniciales*, incide en los procesos de capacitación y planeamiento didáctico.
  - *El salario de los docentes es muy bajo*, significa un factor influyente en su ánimo así como en el deterioro de la imagen profesional del maestro.
- El estado de opinión de los docentes al terminar los talleres de capacitación es favorable a la mejora de la Educación Primaria aunque para ello demandan más capacitación, material didáctico completo cuando se capacitan y material didáctico para la aplicación del Currículum Transformado.
- Hay dos elementos importantes del enfoque constructivista que ya han calado en las representaciones del docente desplazando ideas tradicionales: 1º) el niño construye el conocimiento por su actividad en y sobre el medio; 2º) el profesor es un facilitador de la interacción del niño para que aprenda.

– De los problemas estratégicos que afectan negativamente la transformación curricular, el maestro puede hacer aportes en su formación y en la búsqueda y confección de material didáctico, de hecho muchos maestros lo hacen. Sin embargo tanto la solución de estos problemas como los que están completamente fuera de su competencia como el salario y la norma de cantidad de alumnos por salón, dependen en mucho de la voluntad política de la administración educativa del país. El éxito o fracaso de la transformación curricular tiene mucho que ver con la atención a las demandas que los maestros han expresado en los talleres y que hemos presentado en este estudio.

### SUGERENCIAS

- Fortalecer el Equipo Nacional de Capacitación con cuadros egresados en disciplinas psicopedagógicas. El MED podría establecer convenios con la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN) para la inserción de egresados en Pedagogía y Psicología en las estructuras intermedias de la RNCEP.
- Facilitar estudios con valor curricular a los técnicos municipales y departamentales de la RNCEP para que eleven su nivel académico. Pueden ser en la modalidad a distancia, por encuentros o en cursos específicos que pueden ofrecer las Escuelas Normales en períodos vacacionales.
- En la RAAN particularmente, el MED puede disponer de 3 pedagogos que egresan de la Universidad Pedagógica Nacional de México en el 97. El MED podría coordinar con la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACAN) para la creación de una o más carreras a las que puedan optar los maestros de la Región para elevar su nivel académico.
- Dotar de materiales suficientes a los municipios de la RAAN cuando se efectúen los talleres de capacitación de tal manera que cada maestro tenga en sus manos la documentación pertinente.
- Aumentar la frecuencia de los talleres de capacitación a eventos semestrales o sea, dos talleres por año.
- Sistematizar la realización de los MIC abriendo espacios de formación permanente en su agenda, donde se trate un tema específico de la transformación

curricular durante cada evento. También se pueden abordar los problemas que se encuentra el maestro en el salón de clases abriendo la discusión colectiva y el análisis de la práctica docente desde los fenómenos que cotidianamente vive el maestro.

- Diseñar estrategias de capacitación que pongan en evidencia el pensamiento tradicional y el contraste con la didáctica constructivista. Por ejemplo: la elaboración de la adecuación curricular se podría ejercitar desde los dos referentes. Un maestro le enseña a otro la manera tradicional elaborando el documento dentro del aula, sin más apoyo que los recuerdos de su memoria sobre la configuración cultural, socioeconómica y existencia de materiales didácticos en el medio inmediato al educando. Otro maestro sale con un compañero al barrio y levantan el sociodiagnóstico en las calles y en las casas del mismo barrio; elaboran listados de los materiales que encuentran en el barrio y que pueden utilizarse en el aula; precisan las condiciones sociales y económicas así como las particularidades culturales que se manifiestan en la comunidad. Luego se comparan los resultados y se sacan conclusiones sobre las diferencias y la mejor manera de hacerlo. La riqueza y pertinencia de los listados de materiales didácticos detectados es un buen indicador para evaluar el procedimiento más adecuado.
- Realizar investigaciones sobre la práctica docente de los maestros en el nuevo currículum, sus formas de interacción, el empleo del instrumental de planificación y evaluación, la presencia y uso de material didáctico; etc.
- Seguir levantando el estado de opinión e ir sistematizando la experiencia de los docentes acerca de la transformación curricular, la capacitación y el constructivismo.



## Bibliografía

- ABBAGNANO, N. Y VISALBERGHI A.** Historia de la Pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica, 1964 (Décima reimp. 1993), 709p.
- APPLE, Michael.** Educación y Poder. España: Paidós, 1994, 1751p.
- ARNAZ D, José Antonio.** "Problemática de la formación y la actualización docente en las Instituciones de Educación Superior". En: La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente. México: UPN, 1984. 292p.
- ARNOVE, Robert F.** La Educación como terreno de conflicto: Nicaragua, 1979-1993. Managua: UCA, 1994, 276p.
- BAROCIO, Quijano, Roberto.** La formación docente para la innovación educativa: el caso del currículum de orientación cognoscitiva. México: Trillas, 1993 (reimp. 1997), 149p.
- BLANQUEZ FRAILE, Agustin.** Diccionario manual latino-español y español latino. Barcelona: SOPENA, 1979,
- BLEGER, José.** Psicología de la conducta. Buenos Aires: Paidós, 1973, 351p.
- BOBBIT, Franklin.** "Dos niveles de experiencia educativa". (1818, reimp. 1971); en: Antología: el campo del currículum. México: CESU, 1992, pp. 93-97.
- CARR, Wilfred y Stephen Kemmins.** Teoría crítica de la Enseñanza. Barcelona: Martínez Roca, 1988, 245p.
- COLL, César.** Psicología y currículum. Una aproximación psicoedagógica a la elaboración del currículum escolar. México: Paidós, 1995, 174p.
- CORNBLET, C.** Currículum y contexto. Londres: Fal Press, 1990.
- DIAZ BARRIGA, Angel.** "Los orígenes de la problemática curricular" (1986), en Antología: el campo del currículum. México: CESU, 198, pp. 39-55.
- DIAZ BARRIGA, Angel.** Didáctica y currículum. México: Nuevomar, 5ª Edición, 1988, 150p.
- DIAZ BARRIGA, Frida. et al.,** Metodología de diseño curricular para educación superior. México: Trillas, 1990 (reimp. 1996), 175p.

**DE LANDSHEERE, Gilbert.** Diccionario de la evaluación y de la investigación educativas. Barcelona: OIKOSTAU, 1985.

**ENVIO.** Revista mensual de la Universidad Centroamericana N°. 157 año XVI Managua: UCA, Marzo 1995, 58p.

**GIMENO SACRISTAN, José / Pérez Gómez, Angel.** La enseñanza su teoría y su práctica. Madrid: AKAL, 2ª Ed., 1985, 478p.

**GIMENO SACRISTAN, José.** La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata, 5ª Ed., 1988, 176p.

**GIMENO SACRISTAN, José.** El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1989, 419p.

**GIMENO SACRISTAN, José./ Pérez Gómez, Angel.** Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata, 4ª Ed., 1995, 445p.

**GIROUX, Henry.** "Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación. En: La Nueva Sociología de la Educación. Antología preparada por Patricia de Leonardo. México: SEP-Caballitos, 1986, 156p.

**GIROUX, Henry.** "Hacia una nueva sociología del currículo". En: Rev. Educational Leadership. Asociación para la Supervisión y Desarrollo del Currículum. Dic., 1979. Documento traducido por Prócoro Millán Benítez, Facultad de Psicología, UNAM, pp. 41-46.

**GIROUX, Henry.** Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI, 1992, 329p.

**LEIVA G, David.** "Modalidad educativa con énfasis en lo psicometodológico". En: La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente. México: UPN, 1984. 292p.

**MURGA, Purificación.** Diccionario de Pedagogía. México: Ediplesa, 1981.

**PASILLAS, Miguel Angel.** "El establecimiento del currículum como campo especializado en la práctica de Estados Unidos". (1985), en: Antología: El campo del currículum. México: CESU, 1992, pp. 65-82.

**PINAR, William.** "La reconceptualización de los estudios del currículum". (1979), En: Gimeno Sacristan y Pérez Gómez. La Enseñanza su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 2ª Ed, 1985, pp. 231-240.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.** Diccionario de la Lengua Española. Madrid: 20ª Edición, 1984,
- SIERRA, Justo.** Obras Completas. La Educación Nacional. México: UNAM, vol.8, 1977,
- SILVA Herzog, Jesús.** Una historia de la Universidad de México y sus problemas. México: Siglo XXI, 5ª Ed., 1990, 213p.
- STENHOUSE, Lawrence.** Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata, 1984, 319p.
- TABA, Hilda.** Elaboración del currículo: teoría y práctica. Buenos Aires: Troquel 7ª Ed., 1979, 662p.
- TÜNNERMANN B, Carlos.** "La nueva Política Educativa" en: Gutiérrez H. María Teresa. Experiencias educativas revolucionarias (Nicaragua y Guatemala). México: SEP-Caballito, 1986, pp. 99-109.
- TYLER, Ralph.** "Introducción" y "¿Qué fines desea alcanzar la escuela?". (1949), Troquel 4ª Edición 1982, en: Antología, el campo del Currículum. México, CESU, 1992-, pp.115-145.
- UGALDE V, Jesús.** Marco conceptual del Proyecto SIMEN y la transformación curricular. Managua: MED/SIMEN, 1995, 72p.

Documentos oficiales publicados por el Ministerio de Educación de Nicaragua.

- MED.** Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación en Nicaragua. Managua: MED, 1983, 23p.
- MED.** Política de transformación curricular. Managua: MED, 1987, 20p.
- MED.** Lineamientos del Ministerio de Educación en el Nuevo Gobierno de Salvación Nacional. Managua MED, 1990, 15p.
- MED.** Política curricular. Managua: MED, 1992, 10p.
- MED.** Avances curriculares 1990-1993. Managua: MED, 1993 a), 10p.
- MED.** Perfiles de la Educación Primaria. Managua: MED, 1993 b), 16p.
- MED.** Informe Nacional sobre el desarrollo de la Educación en Nicaragua. Managua: 1994 a), 29p.

**MED.** Marco Curricular de Educación para la Democracia de la República de Nicaragua. Managua: MED, 1994 b), 66p.

**MED.** Manual Técnico-normativo de la Evaluación del Aprendizaje en la Educación Primaria. Managua: MED, 1996, 27p.

**MED / SIMEN.** Informe de avance del Proyecto PAM/PALE. Managua: MED/SIMEN, 1994, 36P.

**MED / SIMEN.** Sistematización de la propuesta metodológica para el aprendizaje de la Matemática y la Lengua Escrita: PAM/PALE. Managua: MED/SIMEN, 1996, 24p.

**MED / SIMEN.** Dignóstico de la Profesionalización de Docentes. Managua: 1992, 68p.

**MED/PROYECTO BASE.** Manual Didáctico. Managua: MED/PROYECTO BASE, 1996, 99p.

## **ANEXOS**

1. Plan de Estudios para la Educación Primaria y Secundaria.
2. Unidad de Aprendizaje (Ejemplo).
3. Registro de Actitudes y valores.
4. Registro de conceptos habilidades y destrezas.
5. Cuestionario "Opiniones de los docentes sobre la transformación curricular".

**ANEXO No 1**  
**MINISTERIO DE EDUCACION**  
**DIRECCION GENERAL DE EDUCACION**

ACUERDO N° 5.

**EL MINISTERIO DE EDUCACION**

En uso de las facultades que le confiere el decreto N°. 1-90 Ley creadora de los ministerios de Estado.

**ACUERDA**

Art. 1°. Aprobar y aplicar para 1,993 el presente Plan de Estudios para la Educación Primaria y Secundaria del País.

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	Educación Primaria						Ciclo Básico						C. Diversif.	
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°		2°		3°		1°	2°
							1	2	1	2	1	2		
Lectura y Escritura	10	10												
Español			8	7	6	6		5		5		5	5	5
Geografía de Nicaragua			2				3							
Cívica, Moral y urbanidad			2	2	2	2								
Historia de Nicaragua				3				3						
Geografía de América					2				3					
Historia de América					3					3				
Geografía de los Continentes						2								
Historia Universal					3							3		
Geografía Universal											3			
Economía y Sociedad													3	
Filosofía														3
Matemáticas	5	5	5	5	5	5	5		5		5		5	5
Educación Física	2	2	2	2	2	2	2		2		2		2	2
Educación Práctica	2	2	2	2	2	2	2		2		2		2	2
Formación Cívica y Social							2		2		2		2	2
Idioma Extranjero (Inglés)							3		3		3		3	3
Ciencias Naturales			2	3	4	4	4		3		3			
Física									4		4		4	4
Química											4		5	
Biología														5
Total: Carga horaria semanal por grado o año.	19	21	23	24	26	26	2	6	2	9	3	3	29	29

**ANEXO N°2.**  
**UNIDAD DE APRENDIZAJE**  
(Ejemplo)\*

Datos Generales:

- |                                       |                         |
|---------------------------------------|-------------------------|
| - Juguemos a leer y escribir:         | Tercera Unidad          |
| - Título de la Unidad de Aprendizaje: | Plantas de mi Comunidad |
| - Fecha:                              | 23/abril/97             |
| - Tiempo:                             | 10 períodos de clases   |
| - Grado:                              | Primero                 |

**Logros de Aprendizaje**

- 1) Describa oralmente y por escrito en forma clara y sencilla plantas de su comunidad.
- 2) Describa el proceso de germinación de la semilla mediante la escritura de palabras cortas y largas.
- 3) Ejercite las habilidades básicas del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir a través de la realización de las actividades planificadas en la unidad de aprendizaje.
- 4) Demuestre actitudes de respeto disciplina, responsabilidad, orden, aseo y perseverancia en el desarrollo de sus actividades.

**Contenidos Básicos:**

1. Descripción oral y escrita de plantas.
2. Lectura y escritura de palabras cortas y largas.
3. Lectura de cuentos.

**Actividades:**

a) De iniciación:

- Haga un recorrido por los alrededores de la escuela para observar e identificar las plantas comunes, recoger hojas secas, flores y semillas.
- Comente sobre la experiencia realizada.

b) Desarrollo:

- Describa las plantas observadas: nombre, tamaño, formas, colores de sus

---

\* Tomado del *Manual Técnico-normativo de la Evaluación del Aprendizaje en la Educación Primaria* (MED, 1996, pp. 22-24).

hojas, flores y frutos.

- Escriba en el pizarrón, el nombre de las plantas observadas e identifique las que contengan la consonante a estudiar.
- Analice la palabra seleccionada en todos sus significados.
- Dibuje y escriba el nombre de las plantas conocidas.
- Prepare un germinador, colección de materiales (en equipo), bolsitas, tierra, semilla (de maíz, frijoles y otras) algodón, papel periódico y envases de vidrio o plástico transparente.
- Siembre la semilla (de manera que pueda ver como crece la con agua, otras con menos agua y otras sin agua), cuente las semillas antes de sembrarlas y los días que tarda en germinar.
- Observe diariamente la germinación y dibuje el proceso (en equipo).
- Describa de forma oral el proceso de germinación.
- Escriba y lea a sus compañeros la secuencia de la germinación de la semilla.

c) Culminación:

- Describa los aprendizajes más relevantes adquiridos al final de clase.
- Inicie la elaboración de un album, con los trabajos realizados (en equipo).

### **Procedimientos de evaluación:**

Observación de todas las actividades realizadas durante el desarrollo de la Unidad, para identificar las evidencias de aprendizaje más relevantes que muestran los estudiantes, en relación con los logros propuestos.

### **Indicadores:**

- Participación individual y en equipo, en la recolección de materiales y en la elaboración del album.
- Expresión oral.
- Descripción oral y escrita sobre las plantas observadas durante el recorrido y del proceso de germinación.
- Habilidades y destrezas para dibujar, creatividad en la confección del



- album y la preparación del germinador.
- Valores y actitudes:
  - compañerismo
  - responsabilidad
  - cooperación
  - respeto
  - comunicación
  - satisfacción por el trabajo realizado
- Registro en el cuaderno anecdótico de las evidencias más relevantes.
- Archivo de los trabajos realizados por los estudiantes (individualmente y en equipo, dibujos, lista de palabras, otros).



ANEXO N° . 4

REGISTRO DE CONCEPTOS, HABILIDADES Y DESTREZAS

D = DESARROLLO  
 ED INT = EN DESARROLLO INTERMEDIO  
 ED INI = EN DESARROLLO INICIAL  
 NA = NO ALCANZADO

AREA: ESPAÑOL  
 PARCIAL: \_\_\_\_\_

N° DE LOS ESTUDIANTES	CONCEPTOS, HABILIDADES Y DESTREZAS	RESULTADOS		OBSERVACIONES
		EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA	
	Expresión oral y escrita. Uso de Vocabulario Facilidad de comunicación Creatividad			
	Lectura oral. Pronunciación Entonación adecuada Fluidez			
	Lectura comprensiva Letreros y avisos sencillos Versos y trabalenguas Resumen, explicación			
	Descripción oral y escrita Sobre plantas y animales			
	Escritura de palabras y oraciones Palabras cortas y largas Oraciones sencillas			
	Uso de mayúscula Nombres propios y de personas, ciudades, volcanes y ríos.			
	Signos de admiración e interrogación Identificación Aplicación en oraciones, cuentos y expresión oral. Dramatización			
	Palabras que califican (Adj. Calificativo) a personas, animales y cosas. Adjetivo calificativo Uso en oraciones oral y escrita.			
	El libro uso y manejo			
		100 puntos		
		75%		
		100 puntos		
		25%		
	Notación cuantitativa			
	Notación Cualitativa			

**ANEXO No.5**  
**OPINIONES DE LOS DOCENTES**  
**SOBRE LA TRANSFORMACION CURRICULAR**  
**CUESTIONARIO**

1. ¿Ha tenido capacitación sobre los programas transformados? Si ( ) No ( )  
¿Cuánto han durado ( ) ( ) ( ) días?

2. Lo han capacitado técnicos o metodólogos del nivel:  
Central ( ) Departamental ( ) Municipal ( )

3. ¿Cómo considera su dominio sobre el manejo de los programas?  
Los domina sin problemas ( ) con muchos problemas ( )  
Con algunos problemas ( ) está confuso ( )

4. ¿Qué aspectos de los programas le causan problemas?

	SI	NO	
Logros de aprendizaje	( )	( )	explique _____

---

---

---

	SI	NO	
Contenidos	( )	( )	explique _____

---

---

---

	SI	NO	
Actividades	( )	( )	motivo _____

---

---

---

	NO	SI	
Procedimientos de evaluación	( )	( )	explique _____

---

---

---

5. ¿Qué opina sobre la forma de enseñanza de estos Programas con respecto a la metodología de los Programas anteriores?

---

---

---

6. ¿Qué sugerencias podría dar para mejorar la aplicación de los programas?

---

---

---

7. ¿Qué opinión le merecen los talleres de capacitación?

---

---

---

8. ¿Que significa para ti constructivismo?

---

---

---