

**1.IMPACTO ACADÉMICO Y SOCIAL DE LA INCONGRUENCIA
ENTRE LOS NIVELES EDUCATIVOS MEDIO Y SUPERIOR.**

2.EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

COORDINADOR: EDUARDO RAFAEL VITAL PERALTA

**INVESTIGADORES: ZUIGLY SOL RODRÍGUEZ DE LAM
YENDI YOMARA SANTOS RODAS
ENEIDA CLAUDIA ADELINA LOPEZ PEREZ
JORGE EMILIO MINERA MORALES
LILIAN FLOR DE MARÍA AFRE GONZÁLEZ**

**AUXILIAR DE INVESTIGACION: LILIAN JEANNETTE
SOP RAIMUNDO.**

3.FECHA:

DEL 2 DE ENERO DE 2007 AL 31 DE DICIEMBRE DE 2007

4. INDICE

Numerales	CONTENIDO	Pagina
1 al 3	Presentación y Créditos	1
4	Índice	2
5	Resumen ejecutivo	3
6	Introducción	4
7	Antecedentes	7
8	Justificación	9
9	Objetivos	10
10	Hipótesis	10
11	Marco Teórico	11
11.1.	La teoría curricular	11
11.2.	La teoría de la descentralización	42
11.3.	La teoría del Estado, la hegemonía y el bloque histórico	62
12	Metodología: Métodos y Técnicas de investigación	84
13	Presentación y análisis de resultados	85
14	Conclusiones	169
15	Recomendaciones	174
16	Propuesta	175
17	Bibliografía	182
18	Anexos	184

5. RESUMEN EJECUTIVO

La investigación **IMPACTO ACADÉMICO Y SOCIAL DE LA INCONGRUENCIA ENTRE LOS NIVELES EDUCATIVOS MEDIO Y SUPERIOR** parte de una realidad existente entre los niveles medio y superior: la ausencia de un currículum nacional de educación que incluya a todos los niveles. Con excepción de dos unidades académicas de la USAC, en general no existe currículum escrito ni de nivel medio ni de nivel superior, lo que incide en el incremento de la incongruencia entre ambos niveles. A partir de esta realidad se trata de evaluar el impacto académico y social de esta incongruencia.

Teniendo como referencia la teoría curricular, la teoría de la descentralización así como la teoría de la hegemonía y del bloque histórico, la investigación trata de demostrar que **La incongruencia existente entre los niveles medio y superior se mantiene como parte de una conducta intencional del Estado, del que forma parte la USAC y que La incongruencia existente entre el nivel medio y superior favorece la exclusión de amplios sectores de la población.**

En lo que corresponde a la evaluación del impacto académico, el estudio llega a la conclusión de que la incongruencia entre ambos niveles se manifiesta en limitaciones de los estudiantes para razonar y emitir juicios, poca habilidad desarrollada para el trabajo en equipo, limitantes en la habilidad de aportar soluciones creativas, resolver problemas y ser propositivos, lo que genera bajo rendimiento, reprobación, deserción y cambios de carrera especialmente en el final del primer año de universidad.

En la evaluación del impacto social, la incongruencia entre los niveles, se mide a partir de la gran cantidad de estudiantes que egresan del nivel medio y que por no aprobar los exámenes de admisión y por no tener los recursos para estudiar en una universidad privada no ingresan al nivel superior. A través del estudio de mercado de la educación brindada en el Departamento de Quetzaltenango se demostró que el nivel medio desde el punto de vista de autoridades de establecimientos, estudiantes, empleadores y egresados, no llega a los requerimientos mínimos de la evaluación realizada, lo que incide directamente en una baja capacidad productiva, bajos niveles de creatividad e innovación en los jóvenes que se insertan en los procesos productivos así como incremento en los niveles de desempleo en el país.

Evaluados los impactos social y académico de la incongruencia entre los niveles medio y superior se presenta una propuesta del proceso que debe desarrollarse para la formulación de un currículum nacional, tomando en cuenta la necesidad de un currículum nacional base que incluya a los cuatro niveles de educación así como las condiciones de participación, inclusión y diversidad de culturas que existen en el país, lo que debe ser recogido a nivel de los meso y micro currículo que se formulen.

6. INTRODUCCIÓN

IMPACTO ACADÉMICO Y SOCIAL DE LA INCONGRUENCIA ENTRE LOS NIVELES EDUCATIVOS MEDIO Y SUPERIOR es una investigación que tiene como objetivos generales los siguientes:

- a) Caracterizar la incongruencia existente entre el nivel medio y el nivel superior.**
- b) Identificar si la educación media responde a las exigencias del mercado laboral actual en el ámbito de la región VI.**
- c) Identificar si la educación media puede responder a las exigencias futuras del mercado laboral en el Contexto del Tratado de Libre Comercio USA-CA-RD.**

Como objetivos específicos:

- a) Hacer un estudio de la teoría curricular y sus modelos.**
- b) Analizar las currícula existentes en la educación media y en la educación superior.**
- c) Identificar las investigaciones y las acciones que la USAC ha implementado para disminuir el problema de la incongruencia.**
- d) Identificar las políticas académicas propuestas por el MINEDUC y la USAC tendientes a disminuir la incongruencia entre niveles.**
- e) Identificar los problemas académicos que se derivan de la incongruencia entre ambos niveles.**
- f) Hacer un estudio del mercado laboral actual y prospectivo con referencia a las potencialidades del TLC.**
- g) Elaborar una propuesta curricular del nivel medio que disminuya la incongruencia con el nivel superior.**

Y trata de demostrar las siguientes hipótesis:

H1: La incongruencia existente entre los niveles medio y superior se mantiene como parte de una conducta intencional del Estado, del que forma parte la USAC.

H2: La incongruencia existente entre el nivel medio y superior favorece la exclusión de amplios sectores de la población.

El marco teórico que la fundamenta se desarrolla en tres ejes fundamentales: la teoría curricular que permite establecer en primer plano el estado de la ciencia en el desarrollo de esta teoría y en segundo plano identificar el nivel de avance de esta teoría en Guatemala y en tercer plano las características de la implementación práctica desde el Estado y de la USAC de esta teoría, la que en este estudio se considera fundamental para la reducción de la incongruencia existente entre el nivel medio y el nivel superior.

Un segundo eje teórico es el que se refiere a la teoría de la descentralización, teoría que permite también establecer el nivel de desarrollo existente como propuesta teórica y su contraparte práctica, además de poder identificar el tipo de descentralización que en el país se implementa. De igual forma el estado actual de la teoría de la descentralización plantea que uno de los elementos fundamentales de los procesos de descentralización y transparencia que se debe alcanzar en la administración pública, y privada por supuesto, tiene como requisito fundamental la participación ciudadana, a través de la sociedad civil, la que se entiende como la ciudadanía organizada.

El tercer eje teórico es el de la teoría de la Hegemonía y el Bloque Histórico, que permite en esta investigación, en primer lugar, identificar a la educación como parte de la super-estructura de la formación económico-social del país y al Estado y a la USAC como instituciones que forman parte de la referida super-estructura, y comprender que la formulación del currículum corresponde a esta dimensión y que en las relaciones sociales tanto de producción como las relaciones distintas a las de producción que se dan en otros niveles sociales, determinan el carácter de las acciones hegemónicas que en un determinado bloque histórico se imponen al resto de la sociedad por parte de los grupos dominantes. A partir de esta teoría, se pasa a la parte crítica de la hegemonía de los grupos dominantes del país y a realizar la contrapropuesta de que para superar los problemas de la sociedad actual, que incluyen la marginación, la pobreza, el desempleo, etc., se requiere construir un estado incluyente que debe partir de la democratización del poder, de la descentralización y de la participación ciudadana para alcanzar consensos, uno de los cuales debe ser el consenso de un currículum nacional base y la consecuente apertura para la propuesta de meso y micro currículum.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación utiliza fundamentalmente el análisis histórico, el análisis comparativo y el método participativo-propositivo. Como parte de las técnicas empleadas, además de la revisión bibliográfica se realizaron varias encuestas, entrevistas, el estudio de mercado, empleando para cada caso técnicas de muestreo o selección de informantes clave, según el caso.

En la parte de la presentación, discusión y análisis de resultados, en este informe se presentan, discuten y analizan los resultados teniendo como guía los objetivos propuestos, asumiendo que el logro de objetivos generales se alcanza a partir del logro de los objetivos específicos, de tal manera que la secuencia de exposición es esa,

finalizando con las conclusiones obtenidas con relación a la demostración o no de las hipótesis conductoras del estudio.

Finalmente se plantean las conclusiones y recomendaciones, finalizando el estudio con la propuesta del currículum del nivel medio.

7. ANTECEDENTES:

La presente investigación tiene como antecedentes una serie de investigaciones realizadas por investigadores del Departamento de Investigaciones Económicas y Sociales “Lic. Baldomero Arriaga Jerez” del Centro Universitario de Occidente, así como de acciones concretas realizadas en la región VI de Guatemala.

Las investigaciones que anteceden a la presente son las siguientes: **“Grado de desarrollo Tecnológico de la Fuerza de Trabajo empleada en la industria de la Región VI”** en la que se demostró que entre el 78% y el 82% de la fuerza de trabajo que se emplea en la industria de la región VI no tienen una educación técnica adecuada al trabajo que desarrollan en sus respectivos puestos de trabajo. Además se demostró que el número de industrias en la región VI disminuyó entre 1965 y 1997 (año en que se realizó el estudio) y que esta disminución no significó el desarrollo de industrias más grandes sino que cierre de pequeñas y medianas que expulsaron cantidades considerables de trabajadores.

Esta investigación motivó el objeto de estudio de **“Microempresas productivas en el municipio de Quetzaltenango”**, que reveló que la fuerza de trabajo desempleada de las industrias que cerraron en el período de 1965 a 1997 se había desplazado hacia el sector de las microempresas productivas, en las que, al igual que en las empresas industriales, el grado de desarrollo tecnológico de la fuerza de trabajo es bajo y que los trabajadores tienen escaso nivel de educación especializada.

Ambas investigaciones se realizaron en el Programa Universitario de Investigación del Desarrollo Industrial. De aquí el equipo de investigación se traslada al campo de la educación y dentro del Programa Universitario de Investigación en Educación se desarrolla **“La Educación Tecnológica en la Región VI”**, en la que se realizó una caracterización de la Educación Tecnológica de la Región VI y explica las razones estructurales del bajo desarrollo tecnológico existente en la región y además genera una propuesta para el mejoramiento de la educación tecnológica.

De esta investigación se avanza a la **“Problemática de la Educación del Nivel Medio de Quetzaltenango”**, en la que además de identificar los problemas por los que atraviesa la educación media se hace una propuesta de Reforma Curricular para todo el nivel medio, el que dicho sea de paso, fue presentada a las autoridades locales del MINEDUC así como a las del nivel Central, sin que de ella derivara ninguna acción.

Posteriormente se realiza la investigación **“Impacto Económico, Social y Académico del PRONADE”** en el que se identifica a este programa estatal como un avance de la privatización de la educación en el país y se propone que dicho programa se incorpore al sistema regular de la educación preprimaria y primaria.

Finalmente se desarrolló la investigación **“La privatización de la Educación en Guatemala”** que revela la tendencia privatizadora del Estado en materia de Educación

como resultado de la imposición de la ideología neoliberal proveniente de los organismos financieros internacionales.

Entre las acciones desarrolladas por el equipo de investigación, que en lo fundamental ha mantenido su preocupación por el tema de la educación, se encuentran las siguientes: participación a nivel departamental y regional en la Olimpiada Científica promovida por la USAC; participación en la actualización y capacitación realizada por diferentes instancias entre las que destacan la EFPEM, la facultad de Ingeniería y la Universidad de Utrecht, Holanda.

Además de lo anterior, parte del equipo de investigación realizó 11 jornadas de actualización dirigida a profesores del nivel medio de la región entre 1995 y 2000, con el apoyo de la EFPEM, la facultad de Ingeniería y el acompañamiento financiero del CUNOC y la GTZ.

Lo anterior indica que el equipo de investigación ha tenido un contacto profundo con el problema que se desarrolla en la presente investigación, por lo que se propone un proyecto de Ley para que sea consensuado por los sectores involucrados y que permite reducir la incongruencia existente entre el nivel medio y el nivel superior.

8. JUSTIFICACIÓN:

Este estudio se justifica por las siguientes razones:

1. La incongruencia entre ambos niveles ha producido un impacto importante en la sociedad y en la universidad. En la sociedad porque cada estudiante que no ingresa al sistema de educación superior por no aprobar los exámenes de admisión constituye una pérdida social de tener un recurso humano con alta calificación. En la USAC porque se están destinando recursos para financiar estos procesos de admisión y por el otro lado, se generan retrocesos académicos para poder nivelar a los estudiantes de primer ingreso, retrocesos académicos que repercuten en el proceso general de la formación de profesionales universitarios.
2. Desde el punto de vista teórico, este estudio tiene la importancia de hacer revisión de un faltante en ambos sistemas: la formulación del currículum como elemento clave para la planificación educativa, que desde el punto de vista del equipo de investigación constituye uno de los aspectos que contribuyen de manera relevante en la existencia de la incongruencia y que se ha detectado, por otros estudios, que no existe en el nivel medio y que en la USAC es una práctica reciente que no se ha generalizado a todas las carreras.
3. No se ha hecho en el CUNOC ningún estudio relacionado con esta problemática y en este momento se desconoce si en la USAC se ha realizado alguna investigación al respecto, por lo que la investigación resulta novedosa y original.
4. En este proceso de investigación se piensa contribuir con una propuesta que resuelva la problemática en la región de influencia del CUNOC, pero que puede ser retomada para hacer planteamientos en el ámbito nacional. Además se incluirá una propuesta de gestión de resultados de investigación que la USAC debe asumir para hacer uso de su derecho constitucional de iniciativa de ley.

9. OBJETIVOS:

2. Generales:

- a) Caracterizar la incongruencia existente entre el nivel medio y el nivel superior.**
- b) Identificar si la educación media responde a las exigencias del mercado laboral actual en el ámbito de la región VI.**
- c) Identificar si la educación media puede responder a las exigencias futuras del mercado laboral en el Contexto del Tratado de Libre Comercio CAUSA-RD.**

3. Específicos:

- a) Hacer un estudio de la teoría curricular y sus modelos.**
- b) Analizar las currícula existentes en la educación media y en la educación superior.**
- c) Identificar las investigaciones y las acciones que la USAC ha implementado para disminuir el problema de la incongruencia.**
- d) Identificar las políticas académicas propuestas por el MINEDUC y la USAC tendientes a disminuir la incongruencia entre niveles.**
- e) Identificar los problemas académicos que se derivan de la incongruencia entre ambos niveles.**
- f) Hacer un estudio del mercado laboral actual y prospectivo con referencia a las potencialidades del TLC.**
- g) Elaborar una propuesta curricular del nivel medio que disminuya la incongruencia con el nivel superior.**

10. HIPÓTESIS:

H1: La incongruencia existente entre los niveles medio y superior se mantiene como parte de una conducta intencional del Estado, del que forma parte la USAC.

H2: La incongruencia existente entre el nivel medio y superior favorece la exclusión de amplios sectores de la población.

11. REFERENTE TEÓRICO

11.1. La teoría curricular

En esta primera parte del Referente teórico se alcanza el objetivo planteado de **hacer un estudio de la teoría curricular y sus modelos.**

11.1.1. CONCEPCIONES CURRICULARES

El término currículum deriva de su homólogo latín “curriculum” que significa carrera, corrida. También del verbo curro, currere, correr, recorrer, rodar. Además significa *pista circular de atletismo* (Kemmis, 1988:31). En el latín clásico se utiliza este término como curriculum vitae o curriculum vivendi, para hacer referencia a una carrera de vida. Así, etimológicamente el currículum significa carrera, caminata o jornada, conteniendo en su mismo concepto, la idea de continuidad y secuencia.

En términos operativos, el currículum significa lo que se debe hacer para lograr algo, el recorrido que se hace para llegar a una meta prevista. Supone definir las metas a donde se piensa llegar y las rutas de aprendizaje necesarias para llegar a la meta, por lo cual es importante tener claro el recorrido y el destino del camino que se haya iniciado. Si no se tiene claro el punto de llegada y los pasos necesarios para llegar, no se puede ganar la confianza ni el entusiasmo para emprender un camino. Tener clara la meta y el mapa de la travesía es un derecho de todo aquel que quiere emprender un proceso de formación y aprendizaje.

Por consiguiente, currículum es un concepto dinámico, que incorpora diferentes elementos en su comprensión y análisis. Su estudio ha de hacerse considerando éste en su complejidad y como un producto histórico y social que cambia constantemente. Además no se puede olvidar que es una realidad histórica, y que como tal ha sufrido una evolución en su práctica y en la forma de concebirlo. De hecho es un campo propicio a la crítica, por lo que no se puede hablar de un concepto acabado, absoluto de currículum; a lo sumo se puede hablar de opiniones más o menos justificadas que no llegan a ofrecer una definición de la naturaleza del currículum en su amplitud.

Así mismo, los problemas relacionados con el currículum están estrechamente vinculados con la filosofía, específicamente la epistemología, la lógica de la ciencia, la antropología, la sociología, la política y la pedagogía, generando una relativa interdependencia entre estos saberes.

Los fundamentos del currículum ocupan un lugar destacado en el campo de la educación, no obstante el concepto del mismo es muy relativo, donde cada autor ajusta su definición en vinculación con su campo de acción. Podemos conseguir tantas definiciones como escritos encontremos sobre él, pues en cierto sentido la bibliografía consultada así lo ha demostrado.

Sacristán¹ afirma que la misma naturaleza compleja curricular crea una confusión en torno al concepto, que abarca desde la restringida alusión al término como un programa estructurado de contenidos y conocimientos disciplinares (las áreas), es decir cómo el conjunto de tópicos fríamente distribuidos en cartas descriptivas de aprendizaje (en nuestro contexto, lo que otrora se conociese como guía programática) hasta su laxa consideración como el conjunto de toda la experiencia que tiene el alumno bajo la tutela de la escuela o bien sea como un proceso crítico social. Por ende, la forma de concebir, estructurar y gestionar el currículo depende de las diferentes concepciones epistemológicas y pedagógicas que le sirven de fundamento, dando origen a las diferentes concepciones y teorías curriculares.

Como ejemplo, veamos algunas definiciones ordenadas cronológicamente que en alguna medida tratan de definir el currículum:

- "Básicamente el currículum es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades" (Tyler 1949:34).
- "El esfuerzo total de toda escuela para producir los resultados deseados en situaciones intra y extraescolares" (Salvador y Alexander, 1954:52).
- "El currículum consiste esencialmente en el estudio disciplinado de cinco grandes áreas: a) el dominio de la lengua materna y el estudio sistemático de la gramática, literatura y escritura; b) matemáticas; c) ciencias; d) historia, y e) lengua extranjera" (Bestor, 1955:43).
- "Un programa de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales, que se transmiten sistemáticamente en la escuela, para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia" (Bestor, 1958:66).
- "El plan general del contenido o los materiales específicos de la instrucción que la escuela ha de ofrecer a los estudiantes de cara a prepararlos para su graduación y su ingreso en el mundo profesional o vocacional" (Good, 1959:63).
- "Una serie de unidades de contenidos organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple apoyado por las capacidades especificadas de las unidades anteriores (en la secuencia) y que ya han sido dominadas por el alumno" (Gagné, 1966:77).
- "Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia el resultado de aprendizaje predeterminado" (Inlow, 1966:130).

¹ Gimeno Sacristán, 1995.

- "El currículum estaría constituido por todas las oportunidades de aprendizaje que proporcione la escuela" (Sylor y Alexander, 1966:54).
- "Currículum es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr. El currículum prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción" (Johnson, 1967:28).
- "Por currículum entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela" (Wheeler, 1967:73).
- "La suma de las experiencias que los alumnos realizan mientras trabajan bajo la supervisión de la escuela" (Johnson, 1970:85).
- "El currículum como conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias, sean estas las que proporciona consciente e intencionalmente" (Rule, 1973:118).
- "El currículum es, en esencia, un plan para el aprendizaje... planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje" (Taba, 1974:73).
- "Se define el currículum como un documento que planifica el aprendizaje" (Beauchamp 1975:93).
- "Es el conjunto de experiencias guiadas de aprendizaje y los resultados que se pretende lograr, formulados a través de una reconstrucción sistemática del conocimiento y la experiencia, bajo el auspicio de la escuela, y referidos al desarrollo continuado e intencionado del aprendiz en sus competencias personales y sociales" (Tanner y Tanner, 1975:76).
- "Por currículum entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela" (Wheeler, 1976:127).
- "El término currículum es usado ordinariamente por los especialistas de dos maneras: 1) para indicar un plan para la educación de los alumnos; y 2) para identificar un campo de estudios"; y añade: "El currículum como un plan para la educación es calificado como un Currículum o el Currículum... Pero como campo de estudio, al igual que muchos campos especializados, es definido tanto por el aspecto concreto del que versa (su estructura semántica), como por los procedimientos de investigación y práctica que utiliza (estructura sintáctica)" (Zais, 1976:63).

- "La reconstrucción del conocimiento y la experiencia, desarrollada sistemáticamente bajo el auspicio de la escuela, para capacitar al alumno e incrementar su control sobre el conocimiento y la experiencia"(Tanner, 1980:91).
- "Conjunto de experiencias educativas programadas por la escuela en función de sus objetivos y vividas por el alumno bajo la responsabilidad de los maestros" (Nassif, 1980:47).
- "El currículum es lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza" (Lundgren, 1981:27).
- "Hablar de programación curricular significa referirse no al sistema hipotético de aquello que podría suceder en una escuela, sino al conjunto efectivo de las actividades que se decide hacer en una escuela, esto es, a la vida de la escuela en su desarrollo real y efectivo" (Scurati, 1982:43).
- "Un currículum es un proyecto global integrado y flexible que deberá proporcionar directa o indirectamente bases o principios para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo, es una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983:71).
- Desde la restrictiva alusión al currículum, como un programa estructurado de contenidos disciplinares, hasta su laxa consideración como el conjunto de toda experiencia que tiene el niño bajo la tutela de la escuela, hay un espacio demasiado amplio que favorece el caos y la confusión (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983:191).
- Para una conceptualización del currículum es necesario:
 - 1-. Investigar cuáles son las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro, puesto que el currículum es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura.
 - 2-. Saber sobre el proceso del aprendizaje y la naturaleza de los estudiantes, por cuanto un currículum es un plan para el aprendizaje. Todo lo que se conozca sobre el aprendizaje y sobre el aprendiz será útil para la elaboración del currículum.
 - 3-. Conocer la naturaleza del conocimiento y sus características específicas. Cada disciplina contribuye de forma diferente al desarrollo mental, social y emocional. Es necesario, además una constante revisión de esas disciplinas de las que se deriva el contenido de las materias escolares, debido a la expansión constante del conocimiento" Taba, Hilda (1983).

- "Proyecto flexible, general, vertebrado en torno a principios que hay que modelar en situaciones concretas. El currículum más que la presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que se plantean en situaciones puntuales y también concretas" (Gimeno, 1984:109).
- "El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierto al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica" (Stenhouse, 1984:29).
- "Conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc; que se considera importante trabajar en la escuela años tras años. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones" (Zabalza, 1987:37).
- "Entendemos por currículum el 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" (Coll, 1987:33).
- "El currículum es un producto de la historia humana y social y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la Sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes" (Kemmis, 1988:41).
- "El currículum como construcción social que llena la escolaridad de contenidos y orientaciones" (Gimeno Sacristán, 1988:227).
- El currículum escolar es ante todo un recorrido educacional, un conjunto continuado de experiencias de aprendizaje realizados por algunos bajo el control de una instrucción formal de educación en el curso de un período dado (Forquin 1987: 282)
- "Una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. Constituye el qué y el cómo que se enseña: presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados. a construcción y la acción que se articulan a través de la evaluación. Implica la concepción de la realidad del conocimiento del hombre y del aprendizaje y está situado en un espacio social determinado" (Pansa 1990:42)

- “El currículum de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura. Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto a elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social”. (Grundy, 1991:76).
- El proceso de permanente búsqueda, de negociación de valoración: de crecimiento y de confrontación de la cotidianidad(ta) y la socialización entre la cultura de dominación y la cultura dominada”(Visión Holística Nelson E. López Jiménez 1,995)
- Inclusión amplia de contenidos y objetivos, así como de métodos y criterios de evaluación, no limitándose a la instrucción, incluyendo las relaciones y aprendizajes sociales (currículum no escrito), en este contexto, los contenidos curriculares, serían el conjunto de discursos (verbales y no verbales) que entran en juego en el proceso enseñanza-aprendizaje... los contenidos en planes y programas de estudio, así como en materiales curriculares y tareas de clase; los procedimientos utilizados para enseñar y aprender, la organización del espacio que se ocupa, el clima que se genera entre todos los elementos. (Rosa María Torres, 2000)
- Un sistema social, abierto, propositivo y evaluativo expresado en un proyecto, que conforma una estructura social, filosófica, psicológica y metodológica, integrada por aprendizajes dedicados a desarrollar, contextualizar y socializar el conocimiento para formar profesionales capaces de responder a los retos del presente y futuro. (2000)
- Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Cecilia Ramos Mejia 2,004)²

Al apreciar las definiciones antes mencionadas podemos notar la naturaleza polifacética del currículum, y los elementos que cada autor destaca del mismo. En tal sentido, el currículum no siempre es visto como un complejo proceso que incorpora distintos elementos y distintas actividades, sino que se realza únicamente un aspecto del mismo. Muchas concepciones lo ven como un proceso meramente tecnicista, perdiéndose de vista su naturaleza social y también su naturaleza política.

Considerando la amalgama de elementos que configuran al currículum las nuevas tendencias teóricas curriculares se inclinan por una concepción más integral, más dinámica y polisémica. De hecho, se puede notar en las definiciones más

² Marisa Cazares. Una reflexión teórica del Currículum 2,004 p.p. 20-65

contemporáneas anteriormente expuestas la adopción de una concepción más compleja y estructural, en tanto que se retoman elementos vinculantes con el ámbito social y político además de los elementos configuradores del currículo.

Resulta interesante, por ejemplo, la concepción que en Argentina se tiene de currículum: "conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Constitucional".³ Este concepto contribuye a separar la visión tradicional del currículum como programa o como plan de estudio, para entenderlo como una dinámica general para la formación del ser humano.

Mientras que concepciones simplistas como las que hacen referencia solo a las actividades educativas, a los contenidos, o solamente a la metodología, únicamente acota el currículum educativo y evade el papel que este juega en el proceso de socialización de las masas, soslayando los ámbitos que le configuran en la realidad.

11.1.2. TENDENCIAS HISTÓRICAS DE LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR A NIVEL GENERAL.

El término currículo tiene sus inicios en la pedagogía estadounidense que trata de establecer las relaciones existentes entre la escuela y la industria. La forma de concebir el currículo en tal contexto crea modelos diferentes y a veces contradictorios.

La concepción Tyleriana, por ejemplo, descansa en una epistemología funcionalista de tipo pragmático y utilitarista que toma posiciones de la llamada "escuela nueva" que centra su perspectiva en el alumno. Hilda Taba, por su parte, propone que la metodología curricular parta de la investigación de las demandas socioculturales. Lo más novedoso de su teoría es el planteamiento acerca de la importancia del vínculo escuela - sociedad y el concebir el currículo con el apoyo de las disciplinas básicas. El currículo debe comprender - según Taba - una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados. En este sentido Taba logra reconciliar la relación existente entre teoría y práctica que Tyler no reconoce⁴.

Sin embargo, la aportación que se atribuye a Tyler y Taba es el reconocimiento de la influencia que todos los ámbitos, tanto endógenos como exógenos, ejercen en la configuración y práctica curricular. Y que muchos de éstos factores cargan tácitamente la intencionalidad de aculturar y alienar al sujeto.

³ Ley general de Educación Buenos Aires. Art. 76

⁴ Marisa Cazares. Una reflexión teórica del Currículum 2,004.

Johnson, ve el currículum como una serie de resultados intencionales de aprendizaje cuya formulación depende de la solución de los resultados, por la vía disciplinar o no. Para él estos resultados de aprendizaje incluyen acciones tendientes a formar y educar.

Según Rita Marina Alvarez de Zayas, al conjugar el análisis de estas tres concepciones "clásicas" se observa que de ellos surgen los criterios que definieron el currículo por décadas, entre ellos: la elaboración de los objetivos de aprendizaje, la obtención de un diagnóstico de necesidades fundamentado y, un modelo instruccional usualmente sustentado en la tecnología educativa⁵.

Al respecto, los autores anteriores asumen la teoría curricular en estrecho vínculo con la práctica y por tanto, el papel principal de su diseño recae sobre la institución, los docentes y los alumnos.

Han enriquecido las tres líneas directrices anteriores autores como: Maguer, Bloom, Autin, Kauffman, Gagné entre otros. También ha habido propuestas de autores latinoamericanos que proyectan sus concepciones tecnológicas y sistemáticas como Raquel Glazman, María de Ibarrola y J. A. Arnaz . V. Arredondo también enfoca su teoría curricular a partir de fases, entre ellas; el análisis previo (currículo vigente), la detección de necesidades nacionales en relación con el ejercicio profesional, la delimitación del ejercicio profesional, el mercado de trabajo del profesional egresado, los recursos institucionales y el análisis de la población estudiantil⁶.

Por su parte, Stenhouse L., argumenta una teoría que, opuesta al currículum tradicional, fundamenta su concepción a partir de contenidos investigativos y la solución de problemas, para él no existen ni los objetivos ni los contenidos curriculares, sino problemas y temas amplios para que el sujeto elabore contenidos, estrategias y procesos para la solución de problemas. Stenhouse le llamó modelo de proceso porque el profesor está más relacionado con el proceso de currículo que con la producción de resultados de aprendizaje preestablecidos. De esta forma, el proceso curricular está relacionado con los siguientes elementos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y de su metodología, la consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los conocimientos y el proceso de aprendizaje.

La metodología modular por objetivos de transformación, desarrollada por la Universidad Autónoma Metropolitana de México plantea el currículo desde categorías tales como: práctica profesional modular y objetivos de transformación y propone elaborar el plan de estudios teniendo en cuenta: el marco referencial, la determinación de la práctica profesional, la estructuración curricular y la elaboración de módulos. Este enfoque tiene su base en el estudio directo de la realidad mediante un problema concreto extraído de un plano general, que busca la solución a partir de la discusión grupal del objeto de conocimiento y sus posibles soluciones. Sus postulados principales son los siguientes: la integración de la docencia, la investigación y el servicio, los

⁵ Idem.

⁶ Idem.

módulos como unidades de enseñanza autosuficiente, la organización de diseños curriculares a partir del análisis crítico de las prácticas profesionales decadentes, estables y emergentes, la organización interna de los módulos a partir de la concepción de objeto de transformación, la relación entre la teoría y la práctica, la relación Universidad – Sociedad y el aprender a aprender.

Jaime Jaramillo, por su parte, al referirse al diseño modular lo define como la sustitución del diseño tradicional por una estructuración interdisciplinaria en torno a problemas concretos de la realidad. A partir de esta concepción el autor estructura el currículo en tronco general, troncos divisionales y troncos de carrera y áreas terminales. Ángel Díaz Barriga contrasta la teoría curricular estadounidense con la teoría modular por objetivos de transformación. Para él es más apropiado el establecer un marco de referencia (aproximación a la evolución histórica de las prácticas profesionales, mediante el análisis de la formación económico social en que se llevan a efecto), se opone al diseño curricular por asignaturas y aboga por un diseño modular por objetos de transformación. Este modelo no logra constituirse en alternativa global como se pretendía por sus autores. Díaz Barriga concibe el diseño curricular como proceso dinámico, continuo, participativo y técnico, como representación de una realidad determinada, concepto con el que concordamos, por acercarse más a la concepción de currículo sustentada por los Institutos Superiores Pedagógicos.

Por su parte, Frida Díaz Barriga propone una metodología básica para el diseño curricular basada en cuatro etapas: fundamentación de la carrera profesional, elaboración del perfil del profesional, organización y estructuración curricular y evaluación continua del currículo.

Es preciso también valorar la metodología curricular desde enfoques constructivistas. Su fundamento habría que buscarlo en la teoría genética de Piaget, en la teoría del origen socio - cultural de Vigotsky, la psicología cultural de Michael Cole y la del aprendizaje significativo de Ausubel, entre otros.

Los modelos curriculares constructivistas sitúan la actividad mental constructivista del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal. De igual forma, es una concepción constructivista de la intervención pedagógica pues crea las condiciones adecuadas para que el estudiante construya sus esquemas de conocimiento de forma concreta.

López Jiménez asume como concepto básico de currículum "el proceso de permanente búsqueda, de negociación, de valoración; de crecimiento y de confrontación de la cotidianidad y la socialización entre la cultura de dominación y la cultura dominada"⁷.

Definición de núcleos temáticos y problemáticos. Esta concepción de núcleo temático y problemático exige la concurrencia de saberes que pueden ser simultáneos o sucesivos y será el colectivo docente interdisciplinario el responsable de su desarrollo.

⁷ N.E. López Jiménez Op Cit. P.36

La propuesta alternativa ofrece, diversas ventajas, entre las que se hallan la integración de la docencia, la investigación y la participación comunitaria como elementos básicos del proceso educativo, la integración de la teoría y la práctica, el garantizar una práctica integral permanente y desarrollada desde cada núcleo temático y problemático soportado además, por las líneas de investigación definidas por la transformación del objeto seleccionado; la vinculación del usuario con la realidad de contextos específicos en donde desempeñará su función o actividad, la posibilidad del trabajo interdisciplinario de los docentes.

Arnaldo Aristizabal Hoyos, se refiere al currículo a partir de tesis fundamentales, por un lado, una concepción tecnológica del currículo, y por otra, una concepción del currículo socialmente contextualizado; es un concepto derivado de dos conjuntos de postulados. Un conjunto de postulados científico - técnicos y un conjunto de postulados valóricos (ideológico-políticos) y por último en sentido amplio, el currículo en cuanto se deriva de conjunto de postulados científico-técnicos y valorativos es una concreción tanto de las relaciones educación - sociedad, como de las finalidades sociales de la educación.

Este autor concibe al maestro como trabajador de la cultura, que interactúa junto al estudiante en la adquisición y construcción del conocimiento mediante la actividad.

El curriculum no es un proceso aislado e independiente de la realidad social y cultural, pues es al final esta realidad la que lo configura, por ello Hoyos rescata la interrelación entre curriculum y contexto.

Gimeno Sacristán plantea que el diseño curricular "tiene que ver con la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza. Desde una óptica procesual, el diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al currículo, y a la acción misma; es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica".⁸ Este concepto vale por su esencia metodológica, destaca además, refiriéndose a la asignatura, que es preciso avanzar en integraciones de contenidos, en relaciones interdisciplinarias básicas para que no se den los elementos en forma desconectada, este es el principio rector que nos guía en la búsqueda de un componente que integre los criterios de año y carrera. Para él la articulación teoría práctica requiere, primeramente, condiciones de tiempo y posibilidad de que le reconozcan como parte de su trabajo al acercarse, el colaborar y el crear producción teórica o de investigación.

La pedagogía cubana también ha estudiado profundamente el problema curricular. En su artículo Diseño Curricular, Rita Marina Álvarez propone un esquema a través de cual se conceptualiza el currículo como proyecto educativo global que asume un modelo didáctico conceptual y posee la estructura de su objeto: la enseñanza aprendizaje.

Se comparte esta opinión pues también se considera el currículo como un proceso en el que se expresa su naturaleza dinámica, debido a que su objeto posee relaciones

⁸ Gimeno Sacristán. El Currículo. 1997

interdependientes con el contexto histórico social, la ciencia, los alumnos, condición que le permite adaptarse al desarrollo social, a las necesidades del estudiante y a los progresos de la ciencia.

La doctora Fátima Addines⁹, estudiosa del tema, define el currículo como proyecto educativo integral con carácter de proceso en el que se expresan las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, el progreso de la ciencia y las necesidades de los estudiantes. Todo debe traducirse en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar. Addines, reconoce en este caso la función socializadora del currículum.

René Cortijo Jacomino, en este sentido, al abordar el concepto de diseño curricular parte de seis principios fundamentales: La integración de la educación y la instrucción en la concepción curricular, el carácter rector de los objetivos y la correspondencia con lo fundamental del contenido en el diseño curricular, la sistematización en los diferentes niveles de la carrera, la vinculación del estudio con el trabajo: el carácter profesional de la enseñanza, la flexibilidad y la correspondencia entre el diseño curricular y el proceso en sí mismo. Como se observa, estos principios se derivan del sistema de principios de la enseñanza.

Jacomino, aborda el currículum desde las relaciones de sus elementos, otorgándole un sentido más complejo al proceso.

Otmara González Pacheco, por otro lado, con concepciones similares, define el currículo como el proyecto de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizajes que articuladas en forma de propuesta política – educativa propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular con la finalidad de producir aprendizajes significativos¹⁰.

Como se puede notar esta autora reconoce la faceta política del currículum, la cual resulta muchas veces imperceptible a la sociedad, por ello muchos le conocen como currículum oculto.

11.1.3. DISEÑO CURRICULAR:

El objetivo principal del diseño curricular no es otro que llegar a la elaboración del currículo. Así, el currículo no es otra cosa que el resultado del proceso de diseño, que es también llamado planeación o planificación curricular en sus tres dimensiones: la teórica, la metodológica y la práctica. El diseño es, por tanto, parte del sistema de planeación educativa.

⁹ Marisa Cazares. Una reflexión teórica del Currículum 2,004

¹⁰Idem.

Lo anterior sugiere la complejidad del tema abordado, por lo que para diseñar un currículum están en gran medida implícitas todas las reflexiones abordadas en torno al mismo y de igual manera el concepto de currículum que tengan los diseñadores en cada caso y contextualizados a la realidad educativa concreta reconociendo la mediación cultural de la escolaridad.

En sentido general las fases más generalizadas del diseño curricular que aparecen en la literatura son: Fundamentación de la carrera profesional, determinación del perfil, estructuración del plan de estudios, desarrollo del plan de estudios y evaluación curricular.

11.1.4. TEORIA CURRICULAR

La teoría curricular, como conjunto de principios teóricos de carácter político, filosófico, psicológico y pedagógico que guían y dan lugar a diferentes proyectos curriculares experimenta un impetuoso desarrollo a partir de la década de los 60. Se producen numerosos trabajos y surgen los “teóricos del currículo” que desde diferentes presupuestos teóricos y metodológicos abordan el campo de lo curricular.

El propósito principal de esta teoría del currículo es fundamentar la práctica por medio de un cuerpo de ideas coherentes y sistemáticas que permitan dar significado a los fenómenos y problemas curriculares así como guiar en la toma de decisiones de las acciones más apropiadas y justificadas.

El diseño curricular, como proceso de elaboración de un currículo de estudio debe de estar fundamentado en determinados presupuestos teóricos y metodológicos. Sin embargo, en la actualidad se observa un desfase entre el nivel de elaboración conceptual desarrollado en el campo teórico del currículo y las características de los modelos de diseño curricular propuestos.

A continuación se caracteriza las principales aproximaciones metodológicas del diseño curricular vinculadas con distintos enfoques teórico-conceptuales del currículo.

11.1.5. MODELOS CURRICULARES

Es oportuno analizar de igual manera los diferentes enfoques curriculares que constituyen marcos organizadores de las concepciones que justifican la práctica en las aulas, representando en cierta medida el alcance y la organización del programa educativo (donde se presentan lo que ha de ser aprendido y enseñado, como los materiales y métodos de enseñanza), proyectado para una escuela concreta.

11.1.5.1. Enfoque de la Identificación Simbólica

Postula la transmisión y el seguimiento ciego de las actitudes y conductas de los mayores, tiende a inculcar en los educandos ideas alejadas de su realidad, ideas que

por estar apegadas a la tradición deben ser enseñadas y aprendidas en calidad de conocimientos o contenidos de estudio.

El paradigma que rige este enfoque es el tradicional, y se clasifica dentro del enciclopedismo teórico, donde la abundancia de contenido es básico y fundamental .

11.1.5.2. Modelos o Enfoques Tecnológicos

El enfoque que ha caracterizado y determinado la mayoría de los modelos funcionales de diseño curricular que han surgido desde principios del siglo XX hasta nuestros días ha sido el tecnológico.

El mismo se sustenta en la tecnología de la educación entendida ésta como el desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas, junto con conocimientos prácticos, para el diseño, la validación y la operacionalización de las escuelas como sistemas educativos, “la tecnología de la educación tiene una doble sustentación: es una disciplina que describe, explica y pauta los procesos educativos y es una acción educativa tecnificada”¹¹. Se define como una herramienta neutral, es decir, una opción valorativa, por encima de ideologías o versiones concretas del mundo.

Se rige bajo el paradigma conductista cuya concepción es la eficiencia adaptativa.

Representantes de este enfoque son los trabajos de los denominados clásicos del currículo R. Tyler e Hilta Taba, cuyas metodologías, como ya se había mencionado, han influido de forma decisiva en la elaboración de los proyectos curriculares de las instituciones educativas.

El modelo técnico está orientado al producto, sobre la base de intenciones bien determinadas y previamente establecidas, es decir, está preocupado por los resultados de aprendizaje deseados en los estudiantes.

En este tipo de diseño, el currículum es entendido como un plan de instrucción en el que se explicitan los objetivos de aprendizaje y las estrategias de acción que debe seguir el profesor para conseguir los resultados esperados, para que el alumno desarrolle su inteligencia. El profesor es considerado un ingeniero, un técnico que pone en marcha el currículum para conseguir los objetivos fijados socialmente, por lo que su papel es esencialmente reproductivo.

Esto significa históricamente concebir el currículum como conocimiento por transmitir, por enseñar; por lo que frecuentemente se tiende a confundir currículum con asignaturas. A partir de esta posición puede concebirse el currículum como una propuesta organizada de intenciones que debe enseñarse en las escuelas.

¹¹ S.Orden Tecnología educativa 1,981. pp237

Se puede considerar dos momentos muy significativos en el diseño y desarrollo del currículum, ya que es un proceso pensado por especialistas en la materia y puesto en práctica por los profesores, existiendo un hiato entre los mismos, que desencadena una gran responsabilidad en los docentes en la puesta en práctica de ese producto diseñado.

El desarrollo curricular se convierte en un mero **proceso de aplicación o puesta en práctica**, quedando la toma de decisiones curriculares en manos de los diseñadores o expertos de la educación. Este modelo de desarrollo curricular asume una relación jerárquica entre teoría y práctica. La teoría determina cómo actuar a través de prescripciones prácticas.

Existe una fuerte tendencia al control en este tipo de diseño, que se manifiesta en el marcado interés por dirigir el ambiente de aprendizaje y al aprendiz con el objeto de alcanzar las intenciones planificadas, no dejando nada a la improvisación, a la sorpresa, al camino que se pueda ir descubriendo, a la iniciativa personal, a la creatividad. Ya que como lo apunta Tyler realmente todo debe estar planificado sobre la base de un fin determinado .

Lo anterior conlleva un problema sustancial, el rompimiento entre lo que los especialistas esperan en la formación de los estudiantes y la práctica pedagógica misma. Además que se ignora la naturaleza humanista que ha de caracterizar al proceso, pues se obvia la facultad de decisión de los estudiantes, en tanto que éstos muchas veces se resisten al contenido impuesto por el sistema.

El contenido curricular es considerado desde esta perspectiva un mero instrumento para conseguir un fin. Hay que recordar que el interés técnico constituye, ante todo, un interés por el control. No sólo hay que controlar el desarrollo del currículum, sino que también se debe "controlar" a los estudiantes de manera que puedan llegar hasta donde los diseñadores del currículum han planeado. El principio que subyace al proceso de evaluación en un currículum informado por un punto de vista técnico consiste en la necesidad de efectuar una valoración de la medida. Se valora el producto, y la evaluación, para que goce de autoridad y legitimidad, ha de adoptar la forma de medida.

De este modelo curricular surge la implementación de las pruebas objetivas, específicamente diseñadas. Su nombre responde a su naturaleza concreta, de tal manera que el maestro **no da opción a su subjetividad**. Los planteamientos de falso y verdadero, donde al estudiante se le efectúan postulados que pueden ser verdaderos o no, y el únicamente debe asignar la letra correspondiente F o V, es un ejemplo de este tipo de prueba. Al igual que las de selección de opciones múltiples, o planteamientos que dan lugar a repuestas muy concretas.

Al final lo que se busca en la evaluación es determinar el logro de los objetivos medibles y cuantificables previamente explicitados, a través del cambio de conductas igualmente **medibles y cuantificables**.

TYLER:

Para Tyler los objetivos pertenecen a distintos ámbitos del desarrollo personal, por eso es preciso identificar los conceptos más importantes, las destrezas y los valores que se pretenden conseguir, destacando en un lugar prioritario algunas cuestiones fundamentales que deben ser respondidas al desarrollar cualquier currículum:

¿Qué objetivos educativos trata de alcanzar la escuela?

¿Qué experiencias educativas aptas para lograr esos objetivos pueden ser proporcionadas?

¿Cómo podemos determinar si se alcanzan los objetivos?

A través de la evaluación de resultados, se aprecia en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen los objetivos de la educación. Hay que juzgar la conducta de los alumnos, no limitando la comprobación a un momento determinado, generalmente al final de un proceso, sino también al principio y así poder analizar los cambios producidos.

No cabe duda que este modelo está orientado por una perspectiva eficientista, cuyo modelo didáctico se apoya en la concepción de considerar a los objetivos y a la evaluación como el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye un plan, una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediera en las escuelas, visto desde una perspectiva donde la realidad educativa esta separada de la intención anticipada.

HILDA TABA.

Taba por su parte, plantea un modelo general de construcción del currículum que si bien sigue las líneas generales de Tyler, está mucho más elaborado que el de éste, señalando áreas problemáticas del diseño y relacionando los grandes temas y opciones implicadas en la elaboración de cualquier propuesta curricular en diferentes niveles. No es un esquema tan formalista como el anterior, sino orientado a discutir los aspectos y opciones que es preciso afrontar. El modelo se estructura en dos niveles de decisión:

- a. El diseño de unidades de enseñanza o para una materia concreta.
- b. El diseño de todo el programa o currículum total.

En el primero se da una orientación para profesores o para editores de materiales, en el segundo se plantean los temas e interrogantes que afrontan los implicados en la concepción global de currículum, sustrae del campo del currículum todo tipo de intencionalidad premeditada y subestima cualquier tipo de reflexión en los campos resbaladizos de la enseñanza que condicionan la práctica educativa en las aulas.

Su modelo incluye los siguientes pasos: selección y organización de objetivos a partir de las propuestas provenientes de las distintas fuentes y filtradas por el análisis

filosófico y psicológico, definición de objetivos conductuales, selección y organización de actividades de aprendizaje y evaluación de experiencias.

La propuesta de H. Taba constituye parte de la investigación de las demandas y requisitos de la cultura y la sociedad que permitirán determinar los principales objetivos de la educación, los contenidos y las actividades de aprendizaje.

Como señala Díaz Bárriga esta autora introduce en el campo del diseño curricular la noción de diagnóstico de necesidades sociales como sustento principal de una propuesta curricular. De esta manera explicita el vínculo entre institución educativa y sociedad.

En su modelo diferencia dos planos: el primero vinculado con las bases para la elaboración del currículo y el segundo con los elementos o fases a considerar en la elaboración y desarrollo curricular.

En el primer plano plantea la fundamentación científica del curriculum a partir de las aportaciones de las disciplinas básicas sobre:

- Las funciones de la escuela en la sociedad y la cultura.
- Los procesos de desarrollo y aprendizaje en el alumno.
- La naturaleza del conocimiento.

El segundo plano está referido a: objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje así como a los sistemas de evaluación. La ordenación de todos estos elementos se traduce en las siguientes fases:

- Diagnóstico de necesidades.
- Formulación de objetivos.
- Selección del contenido.
- Organización del contenido.
- Selección de actividades de aprendizaje.
- Organización de actividades de aprendizaje.
- Sistema de evaluación.

Es necesario señalar que si bien Taba toma en cuenta lo social en el curriculum su concepción de este aspecto esta basado en una epistemología funcionalista dentro de una línea de pensamiento pragmático y utilitarista.¹²

Es conveniente precisar que la noción de diagnóstico de necesidades introducida por Taba, con el tiempo dio lugar a un reduccionismo en la tarea de elaboración de los diseños curriculares debido a que se ha considerado cualquier investigación aislada,

¹² Díaz Barriga A. 1,997 Didáctica y Curriculum

fragmentada, y no el análisis de un conjunto de investigaciones para fundamentar el currículo como Taba lo concibió.

Es preciso indicar las propuestas curriculares clásicas de Tyler y Taba hicieron aportes importantes a la práctica del currículo como el tratar de lograr una mayor coherencia e integración de los elementos curriculares, el buscar una fundamentación teórica que permita superar las prácticas empíricas y poco sistemáticas del trabajo curricular. Sin embargo su visión reduccionista del fenómeno educativo no propicia un análisis integral que tome en cuenta todos los elementos que lo determinan y las interrelaciones existentes entre los mismos.

A partir de estos proyectos curriculares clásicos se desarrollan otras propuestas, que aunque difieren en algunas de sus concepciones, tienen en común el vertebrarse en torno a objetivos conductuales. Entre los representantes de este modelo centrado en los objetivos se destacan las figuras de M. Jhonson, R. Mager, Popham, Baker, B. S. Bloom entre otros.

El modelo centrado en los objetivos ha recibido fuertes críticas al extremo de que se ha eliminado la utilización del vocablo objetivo sustituyéndolo por otros más generales como “propósitos”, “finalidades”, “proyectos”, y en la actualidad se le han dado el nombre de **competencias** término que rige en la actualidad el proceso educativo guatemalteco, especialmente el currículum del nivel primario y que ha sido objeto de controversias entre el MINEDUC y las organizaciones magisteriales. Sin embargo la cuestión no es eliminar o sustituir un término sino darle la verdadera significación que deben tener los objetivos en el currículum.

Es innegable que toda actividad humana se orienta hacia la consecución de determinadas finalidades u objetivos que desean alcanzarse, pero estos han de interpretarse como guías orientadoras del proceso por lo que deben ser flexibles, ajustables y adecuados al contexto.

Igualmente la evaluación de los resultados curriculares no es posible “medirlos” únicamente por el solo logro de los objetivos previamente concebidos en términos de conductas externas observables sino que estos resultados son producto de procesos complejos y ricos donde participan también seres humanos lo que hace difícil su correspondencia lineal con lo previsto inicialmente.

Desde esta concepción la tecnología curricular constituye una poderosa tendencia en la teorización y diseño del currículum, teniendo en cuenta que la costumbre de los docentes y diseñadores está dirigida a la construcción, planificación y organización de medios y recursos que a los procesos que emergen en el desarrollo de la práctica educativa en las aulas, donde el trasfondo experiencial de conocimiento de los sujetos implicados en cada actividad de aprendizaje, interactúa de manera dinámica en la construcción de un conocimiento compartido que emerge de la propia práctica en la acción.

Cuando el currículum se concibe entonces como un plan para el aprendizaje, previamente diseñado, que los docentes deben llevar a vía de hecho para hacerlo funcionar, y/o cuando la educación se concibe como orientada a productos y los docentes son concebidos como artesanos donde reproducen planes pensados y elaborados por otros estamos ante una concepción técnica.

11.1.5.3. El Enfoque Práctico

Este enfoque a diferencia del técnico, considera el desarrollo del currículum sobre una base cualitativa, donde la explicación y el diálogo emergen de cada actividad de aprendizaje. Se clasifica dentro del modelo curricular humanista o psicologista, centrándose en el sujeto y en el proceso más que en el producto.

El diseño curricular práctico, a diferencia del técnico, centra su interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no en el producto. El aprendizaje está basado en una interacción adecuada entre sus participantes, donde la práctica condiciona procesos reflexivos de interpretación de los participantes desde una perspectiva ética, dinámica, deliberativa y dialógica, donde las acciones educativas constituyen espacios de comunicación en los que las expectativas, las motivaciones, las interpretaciones y las valoraciones de los participantes interactúan dialécticamente y conforman un proceso continuo de toma de decisiones.

Decir que el currículum pertenece al ámbito de lo práctico es, en un nivel, afirmar que pertenece al campo de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y alumno, es decir la interacción entre sus participantes activos. Cuando en el marco del desarrollo curricular aceptamos que éste es un asunto práctico, todos los participantes en el desarrollo curricular habrán de ser considerados sujetos y no objetos, donde el currículum está comprometido con la construcción de significados compartidos en el aula, donde las experiencias de aprendizaje del alumno constituyen el núcleo de la planeación curricular desde una comprensión profunda de lo que realmente ocurre en las aulas.

Esto, a su vez, suscita ciertos problemas de relación con los derechos y las categorías de los participantes en dicho acontecimiento, lo que tiene incidencia en la toma de decisiones respecto a los objetivos, los contenidos y la dirección del currículum. En esta posición se hace visible la preocupación por los procesos psicológicos de los alumnos en el marco de la motivación individual desde los primeros años de escolaridad formal, donde los espacios sociales de conversación y diálogo nos revelan la riqueza de la práctica pedagógica y la imposibilidad de predecir paso a paso los acontecimientos del proceso docente, por lo que se invalida la eficacia lógica de una intencionalidad inicial.

Si los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los enfoques curriculares como acción práctica, o sea, como acción que compromete su propio juicio, también tomarán en serio la categoría de los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular. Esto precisa que en este contexto la preocupación fundamental del profesor está centrada en el aprendizaje

teniendo como núcleo principal la construcción del significado del alumno como sujeto activo de dicho proceso, donde las relaciones profesor-alumno emerjan en un clima de igualdad y comprensión afectiva en la búsqueda del valor educativo de lo enseñado.

Ante este hecho subyace un problema fundamental, que bien señala Scrimshaw¹³, quien considera cuatro situaciones en la estructuración de un currículum centrado en los intereses del alumno:

- Intereses normalmente objetables y peligrosos en los estudiantes,
- Otros son aceptables pero triviales,
- Otros ofrecen posibilidades de ser explotados y desarrollados.
- Pero otros sustanciales en los que los alumnos no están interesados.

“La acción educativa lógica es explotar el tercero para conducirlo al cuarto, procurando con la ayuda del profesor materiales y procedimientos de enseñanza concienciar sobre el significado de los intereses de los dos primeros grupos”¹⁴.

En el marco del modelo práctico no se subestima los objetivos pero su determinación es contextual, depende de las situaciones específicas y concretas en las que se piense y se desarrolle dicha práctica, es precisamente en ella y a través de ella donde las intenciones iniciales son reestructuradas conforme al desarrollo de los acontecimientos.

Diseñar no es más que un proceso por el que se adjudican funciones a cada uno de los cuatro elementos integrantes del proceso de desarrollo curricular desde una posición de valor, cuyo sentido se va matizando en la práctica por procesos de ajuste mutuo, es el resultado de la intención ensayada en la acción, a partir de la cual se reestructura reflexivamente el marco inicial de comprensión. Es un proceso de deliberación en el que las decisiones se toman sobre la base del consenso. La deliberación trata los medios y los fines del currículum como partes inseparables, y se clarifican en la discusión ya que no hay una solución correcta sino que la cuestión es encontrar el mejor tipo de solución a una situación.

En cuanto al contenido apunta Estebaranz que Schwab, considera que las disciplinas académicas y científicas son el fundamento de la mayoría de las materias escolares y describe las dos estructuras básicas de las disciplinas que deberían respetarse a la hora de organizar el contenido de las materias de enseñanza: la estructura sustantiva (los conceptos de las disciplinas), y la estructura sintáctica (los métodos que utiliza para producir conocimiento). Las relaciones entre ambas son de carácter dialéctico e integral ya que los conceptos y su acumulación o expansión no pueden separarse de los medios por los que se ha llegado a adquirir este conocimiento.

El enfoque práctico concibe el currículum como un ámbito de la interacción humana y ética de la racionalidad en los procesos que se viven en las aulas, que permitan y

¹³ **José Gimeno Sacristán.** Comprender y Transformar la Enseñanza. Ediciones Morata. S.A. Madrid. 1992.

¹⁴ Idem.

promuevan una discusión razonada y una reflexión analítica de los participantes. Como consecuencia, todos los participantes en el proceso han de ser considerados como sujetos y el currículum está comprometido con la construcción de significados compartidos en el aula y fuera de ella, como única manera que compromete a todos por igual.

El diseño y desarrollo del currículum no se pueden dissociar ni conceptualmente, ni en el tiempo, ni en cuanto a los agentes encargados de los mismos. La evaluación curricular a diferencia de la tecnología educativa es fundamentalmente cualitativa. El currículum ha de ser constantemente evaluado, investigado, permitiendo que el profesor aprenda y mejore su práctica a través de la reflexión sobre la misma, por lo que la formación del profesorado estará interesada en desarrollar la capacidad de reflexión docente en situaciones difíciles, a la luz de los valores e ideales educativos que la inspiran. La práctica educativa es fuente de conocimiento y el único investigador válido en este campo es el propio docente.

Sobre la base de estos antecedentes la investigación educativa sólo tiene sentido en la propia práctica, por lo que surge la investigación-acción como alternativa para resolver los problemas concretos de la práctica educativa. Para Elliott, la reflexión deliberativa o investigación-acción es el medio por el que los profesores elaboran sus propias soluciones en relación con los problemas prácticos a los que se enfrentan. Supone también la posibilidad de definir sus propios problemas y de desarrollar la autocomprensión de los papeles y tareas profesionales que desarrollan, lo cual es básico para el desarrollo profesional.

De esta forma la escuela, como institución social más importante dentro de la comunidad, es concebida como un colectivo de sujetos que construyen de forma colectiva su propio aprendizaje mediante la deliberación o el discurso práctico, la comprensión de sus tareas y estrategias profesionales para cumplirlas de modo más conveniente para todos, donde en lugar de utilizar la teoría como fuente de prescripciones para la acción, se utiliza como guía para la acción, al mismo tiempo que, mediante la reflexión, se estimula la autoconciencia respecto a las teorías implícitas que dan sentido a las acciones.

Para los seguidores del modelo práctico los problemas educativos y curriculares son prácticos y por tanto no pueden ser tratados de la misma manera que si fueran teóricos. Los problemas prácticos se producen cuando las prácticas empleadas en las actividades educativas son, en algún sentido, inadecuadas.

La perspectiva de la construcción teórica del currículum basada en la práctica supone un mundo en el que los profesores deben participar activamente en la toma de decisiones educativas y aceptar la responsabilidad derivada de hacerlo. Hecho que en nuestro contexto resulta muy complicado en tanto que la formación del docente atraviesa por un sinfín de problemas que afectan la asunción de responsabilidades y dedicación por parte de los docentes.

Al respecto Kemmis, señala:

“La práctica como perspectiva del currículum, requiere que los profesores y los otros trabajadores que tiene relación con el mismo estén bien educados e informados sobre los valores, teoría y prácticas educativas. Se considera a la persona como un sujeto activo, conocedor, moralmente responsable de sus decisiones, y no solo de actuar, sino de actuar sensatamente”¹⁵.

A través de este planteamiento se ratifica la responsabilidad del profesor en la toma de decisiones curriculares, no dejando espacio a agentes externos a la clase o a la escuela; lo que justifica el desarrollo del currículum por profesores responsables de su actuación en la práctica diaria.

11.1.5.4. El Enfoque Curricular Social Crítico

Con este nombre se agrupan un conjunto de propuestas de diversos orígenes que tienen como denominador común el rechazo a los modelos tecnológicos del currículo y el enfatizar los aspectos sociales, políticos e ideológicos que están presentes en todo proyecto curricular. Se caracterizan por enfatizar los vínculos existentes entre institución educativa y desarrollo social, por ser altamente flexibles, contextualizados e incorporar en sus diseños curriculares, en mayor o menor medida, elementos de interdisciplinariedad y globalización.

El diseño curricular crítico tiene muchos puntos de contacto con el práctico al considerar al docente como el único investigador válido de su propia práctica, surgiendo la investigación-acción como planteamiento alternativo en la mejora del proceso educativo tal y como lo planteaba Elliot.

El currículum está dirigido a la construcción conjunta del conocimiento entre los participantes activos del mismo a través de la **praxis**, con una explícita orientación a la transformación, en la que la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unifican en un proceso dialéctico. La pedagogía crítica busca enfrentar a estudiantes y docentes a los problemas de la realidad objetiva en la que viven y se desarrollan; por lo que la fuente fundamental para la selección de los contenidos es la propia realidad social en estrecho vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela. Como lo enunciaba Freire “La acción crítica es la praxis, que se mueve entre la reflexión y la acción”¹⁶.

La pedagogía emancipadora, según Freire, ha de incluir en su significado el acto de enseñanza-aprendizaje como núcleo central (ya que dentro de este contexto no tiene sentido hablar de la enseñanza sin hacerlo a la vez del aprendizaje), significado que no está basado en los resultados, sino cuando los alumnos sean participantes activos en la

¹⁵ GARCIA OTERO, JULIA. Diseño curricular. Etapas y modelos. Material de estudio. [en disco], s/f, p. 7.

¹⁶ Paulo Freire. La Pedagogía Emancipadora. 1979.

construcción de su aprendizaje sobre la base de una adecuada interacción profesor-alumno, alumno-alumno y alumno-materia de enseñanza.

En este ámbito es oportuno señalar los criterios de Freire cuando señala:

“Para nosotros... el problema no radica solamente en explicar a la gente sino dialogar con ella sobre su acción”

Las acciones educativas se realizan como procesos de comunicación en lo que las expectativas, las motivaciones, las interpretaciones y las valoraciones de los participantes interactúan, por lo que desde esta perspectiva, la escuela, las aulas y el mismo currículum, son ámbitos dinámicos constituidos y construidos sobre la base del intercambio de los participantes, vista la enseñanza como un proceso continuo de toma de decisiones.

En un proceso de deliberación de la educación, el significado es cuestión de la relación dialéctica (relación de diálogo, interacción) que se establece entre profesor-alumno desde el principio de la experiencia, dejando de ser ésta una relación de autoridad. Así lo manifiesta Freire:

“Por tanto, el carácter dialógico de la educación como práctica de la libertad no cuando el profesor-alumno se reúne con los alumnos profesores en una situación pedagógica, sino cuando el primero se pregunta a sí mismo sobre qué versará su diálogo con los últimos... Para el educador antidialógico de la escuela masificada, la cuestión del contenido concierne sólo al programa sobre el que disertará ante sus alumnos; y él responde a su propia pregunta organizando su propio programa. Para el profesor-alumno, que se plantea problemas, dialógico, el programa de contenido de la educación nunca es un regalo ni una imposición... sino más bien una representación organizada, sistematizada y desarrollada para los individuos de las cosas sobre las que quieren saber más” (Freire, 1972:65).

Todo lo anterior nos hace reflexionar y precisar que el contenido del currículum extrae su significación no de sus fines, sino de sus comienzos, de su desarrollo. El currículum dentro de este contexto surge sobre la base de reflexiones conjuntas y sistemáticas de quienes están comprometidos en el acto pedagógico, por lo que no significa que el profesor no tenga responsabilidad en la selección de los contenidos.

La piedra angular dentro de este paradigma está representada por el interés emancipador. Lo cual significa un estado de autonomía más que de libertinaje.

Mientras los otros dos intereses se preocupan del control y de la comprensión, el interés cognitivo emancipador puede definirse: como un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana según Grundy¹⁷. Este interés es el que se sitúa en el origen de la ciencia social

¹⁷ Citado en. GARCIA OTERO, JULIA. Diseño curricular. Etapas y modelos. Material de estudio.

crítica, el que busca promover el conocimiento emancipatorio, el que libera a los individuos de las presiones, obstáculos, etc. que le permiten actuar conforme a los dictados de su racionalidad autónoma.

Sin duda esta concepción curricular implica la colaboración de docentes, padres, estudiantes e investigadores en el proceso de reflexión y transformación colectiva donde las relaciones jerárquicas se disuelvan en favor de la cooperación y la transformación de las condiciones que limitan o restringen la autonomía individual o colectiva de pensamiento y acción.

En relación a los contenidos, el enfoque crítico postula que los aspectos seleccionados para ser incluidos en el currículum son contenidos culturales, es decir representaciones e interpretaciones del mundo natural o social que no constituyen necesariamente verdades completas.

A continuación se analizan dos propuestas curriculares representativas de estos modelos o enfoques: el Sistema Modular y el Modelo de Investigación en la Acción.

Sistema Modular: Como una alternativa de enseñanza que rompe con el paradigma clásico de organización del conocimiento por disciplinas surge en 1974 el Sistema Modular en la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco en México.

Sus raíces pueden indagarse en la combinación de diversas influencias teóricas como la escuela nueva, pragmatismo, antiautoritarismo, psicoanálisis, tecnología educativa y psicología cognitiva así como las características de las condiciones concretas existentes en la época de su surgimiento y de las diversas tendencias políticas que en ella se manifestaban.

En el plano pedagógico retoma los planteamientos de la escuela nueva que concibe al alumno como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y lo sitúa en una posición activa frente al aprendizaje. El conocimiento se organiza de forma globalizada y estrechamente vinculado con la realidad siendo el papel del docente de facilitador del aprendizaje de los mismos.

Sus bases psicológicas se pueden hallar en la teoría de J. Piaget donde se destaca la importancia de la actividad del sujeto cognoscente con relación al objeto de conocimiento y como se van transformando las estructuras mentales del sujeto en su interacción con el objeto.

Las principales características del Sistema Modular son:

- Vinculación de la educación con los problemas de la realidad,
- Organización global del proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de módulos en torno a problemas de la realidad cuyo estudio se aborda de manera interdisciplinaria.

- Participación activa de los estudiantes en su formación propiciando el desarrollo de la responsabilidad individual ante su propio proceso de aprendizaje.
- Concepción de la función del profesor como guía, orientador y organizador del proceso pedagógico.
- Utilización de métodos activos de enseñanza fundamentalmente el trabajo en equipos.¹⁸

El plan de estudios se conforma por un conjunto de módulos estructurados a partir de un objeto de transformación que se aborda a través de un proceso investigativo y de trabajo grupal.

El módulo constituye una estructura de enseñanza-aprendizaje compuesta por varias unidades interdisciplinarias. Cada una de estas unidades tiene un objetivo de proceso que debe alcanzarse realizando diferentes actividades durante el trimestre (periodo de duración de cada módulo)¹⁹.

Un análisis crítico del Sistema Modular lleva a afirmar que el mismo constituye una innovación educativa importante, el mismo sin embargo es más aplicable a nivel de la educación superior, y no al nivel de la educación básica, primaria o preprimaria. Sin embargo, como señalan sus propios protagonistas, es necesario continuar desarrollando sus bases teóricas y metodológicas de manera de poder identificar y superar las fallas que presenta.

El romper con la estructura lógica de la ciencia al organizar todos los contenidos a asimilar de forma interdisciplinaria requiere ser repensado, pues hay conocimientos que son básicos para la formación del profesional que tienen su propia lógica y que no pueden incorporarse en un problema concreto de investigación y en la organización del módulo. A su vez la organización global del conocimiento en módulos si bien tiene la gran ventaja de vincular al estudiante con los problemas reales del contexto en que vive tiene el peligro de llevar a un pragmatismo extremo si no se hace una adecuada selección de estos problemas que puedan garantizar la formación científica del profesional.

Otro reto importante del Sistema Modular está en la formación científica y pedagógica que requieren sus profesores para poder desarrollar una enseñanza interdisciplinaria a través de un proceso de investigación científica y donde el rol del profesor es el de orientador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes que implica nuevas formas de relación del trabajo que posibiliten el desarrollo de las potencialidades de cada uno de sus alumnos.

¹⁸ Arbesú O.L sistema modular en las practicas profesionales emergentes 1,996.

¹⁹ Idem.

Modelo de Investigación en la Acción: Como otra alternativa de superar las concepciones teórico-metodológicas imperantes en los enfoques curriculares tecnológicos surge el modelo de investigación en la acción.

Las características de este tipo de investigación de acuerdo a González²⁰ son:

- “El problema nace de la comunidad que lo define, analiza y resuelve.
- Su fin último es la transformación de la realidad social y el mejoramiento de la vida de los involucrados.
- Exige la participación plena de la comunidad durante toda la investigación.
- El investigador es un participante comprometido que aprende durante la investigación”²¹.

Se reconoce a L. Stenhouse como uno de sus principales representantes quien introduce el término en la teoría curricular como Modelo de Investigación en la Acción. El currículo en esta concepción es considerado como un proyecto en ejecución que se verifica en la acción del aula. Intenta superar el divorcio existente entre quienes programan (diseñadores, directivos), los que desarrollan el programa (profesores) y los destinatarios (alumnos), siendo los profesores, como profesionales de la enseñanza, los que elaboran el plan y lo llevan a la práctica de una manera flexible, sujeta a replanteamiento y ajuste.

Otra peculiaridad de este modelo curricular es la no existencia de distancias entre los momentos de elaboración, desarrollo curricular y evaluación, ya que es en su propio proceso de desarrollo que se va construyendo y reconstruyendo el curriculum a partir de las reflexiones que surjan de su propia puesta en práctica.

Esto conlleva la necesidad de una sólida formación científica y psicopedagógica del profesor que posibilite realizar los ajustes necesarios a los problemas que se presentan en su desarrollo lo cual plantea el rescate de la profesionalidad del docente, de la preparación que este debe tener en las distintas esferas que exige el desarrollo de su rol, del desarrollo de una enseñanza que sea fruto de la reflexión y la investigación en el aula.

El proceso de enseñanza aprendizaje en este modelo se desarrolla creando las condiciones que permitan una participación activa del estudiante ante el objeto de conocimiento por lo que el profesor debe organizar y problematizar los contenidos de enseñanza, propiciar la reflexión, la actitud crítica ante los problemas, la libertad de expresión de diferentes puntos de vista así como estimular la investigación científica de los estudiantes.

²⁰ González 1992. Citado en Arbesú O.L sistema modular en las practicas profesionales emergentes 1,996

²¹ Arbesú O.L Op.Cit.

La participación conjunta de estudiantes y profesores posibilita el establecimiento de relaciones horizontales entre los mismos orientadas a la solución de problemas comunes.

Una peculiaridad de este modelo es el papel que se le otorga a la figura del profesor como profesional. Este posee autonomía suficiente para tomar las decisiones que considere oportunas e intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este modelo ha tenido un impacto restringido en la práctica educativa actual, encontrándose pocas experiencias concretas de su aplicación. Es innegable sus ideas valiosas como son la utilización de la investigación científica como método para el organizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el papel activo, reflexivo y responsable de estos en la asimilación de los contenidos, el propiciar una posición de compromiso del estudiante ante su realidad profesional y social, así como el énfasis en garantizar el desarrollo profesional del docente.

Sin embargo es preocupante la ausencia de un momento inicial de planificación teórica, de reflexión colectiva hacia donde orientar la formación del profesional y como hacerlo y que estas decisiones durante el desarrollo curricular puedan llevar a una enseñanza muy empírica y excesivamente contextualizada que no posibilite la formación básica y amplia que requiere el profesional.

Así mismo la necesidad de una sólida formación científica y pedagógica del profesor y de la responsabilidad que este debe de asumir ante el aprendizaje de sus estudiantes constituye también en este modelo un reto complejo y difícil de lograr.

11.1.6. CURRÍCULUM EN GUATEMALA:

Dentro del sistema educativo guatemalteco los avances en relación a currículum han sido paulatinos, lo cual ha influido en los procesos de readecuación curricular que han sido pocos e inconstantes. Los mismos, carentes de seguimiento en tanto que no han respondido a un plan de Estado sino a un plan de gobierno en particular.

A finales de la década de los 70` la concepción predominante sobre currículum en el sistema educativo guatemalteco era el de pensum de estudios o carga escolar. Es decir, que se delimitaba el término currículum al listado de contenidos temáticos de curso²².

Esto es comprensible, sobre todo si se considera el hecho de que la teoría curricular en esos momentos no había desarrollado lo suficiente. Pero es menester indicar que este paradigma ha sido muy difícil de transformar, pues aún hoy impera dentro del ámbito educativo la postura de circunscribir el currículum al listado de temas de aprendizaje.

²² Los contenidos se concretizan en las famosas guías denominadas azul y blanco.

En esos momentos una de las más grandes debilidades del currículo educativo era el de la fragmentación de los contenidos en asignaturas, lo cual influía negativamente en la eficiencia del proceso educativo. Así como el aislamiento del curriculum de la realidad objetiva.

En 1986, se impulsó una estrategia de adecuación curricular que se fundamentaba en una filosofía humanista, en tal sentido se reorientó la filosofía educativa contemplando a la persona como centro del proceso²³. Se entiende que ésta redefinición curricular surge por la influencia anglosajona de Tyler y Taba.

Este nuevo enfoque curricular, sin embargo, no superaba la desfragmentación del contenido, derivado de la concepción igualmente desintegrada del ser humano, a quién se le visualiza en partes: lo cognoscitivo (capacidades cognitivas), lo afectivo (sentimientos) y lo psicomotriz (habilidades psicomotora). Los procesos de evaluación respondían a esta forma de ver al ser humano. De hecho, las pruebas o “exámenes” se empleaban de forma específica para cada aspecto en particular.

En 1987 se crea el SIMAC (Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular) del Ministerio de Educación. La influencia del chileno Mario Leyton y la Guatemalteca Carmen María Galo de Lara redefinen la concepción curricular y se impulsa la reorganización de los contenidos programáticos²⁴. En esos momentos se realza la importancia de los objetivos, y en el marco de la tecnología educativa se da formal relevancia al logro de los mismos.

Posteriormente se suscitaron casos aislados de reconceptualización y readecuación curricular en el país, de hecho, algunos distritos y/o sectores han tenido sus propias experiencias. La Asociación de Centros Educativos Mayas es un ejemplo de ello, en tanto que formula una maya curricular de formación magisterial bilingüe, la misma se integra en la actualidad a la nueva propuesta curricular impulsada por el Ministerio de Educación para la formación de maestros bilingües.

No es sino a partir de 1996 con la firma de los acuerdos sustantivos por la paz por parte de la guerrilla y el gobierno guatemaltecos que surge la necesidad de una nueva y más compleja reconceptualización y reforma curricular. Fruto de ello se cuenta ahora con un currículo del nivel preprimario y uno del primario, los mismos denotan una visión integradora del proceso educativo:

- a) Se organiza el contenido por áreas
- b) Existe congruencia entre ambos currícula
- c) Parte de las necesidades y demandas sociales en materia educativa

²³ COPARE. Comisión Paritaria para la Reforma Educativa. Diseño de Reforma Educativa. 1998. Pág. 31

²⁴ MINEDUC. Y Ministerio de Ambiente y Recursos Naturales. Política de Educación Ambiental. Guatemala, Diciembre 2004

- d) Cuenta con sustento filosófico, ideológico, pedagógico
- e) Su enfoque es constructivista
- f) Sus ejes transversales son congruentes con la realidad nacional

En relación al nivel medio se puede advertir que el currículum para este sector se encuentra en proceso de diseño.

En el caso del nivel superior, la preocupación por el diseño curricular surge a principios de los años 90 con la propuesta del proceso de Reforma Universitaria avanzando a través de procesos que se desarrollan en cada una de las unidades académicas con diversos niveles de avance, teniendo como eje conductor el Plan Estratégico 2022. Sobre este tema se profundizará más adelante.

11.1.7. DIMENSIONES CURRICULARES.

En el currículum se entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos que en un verdadero y complejo social dan significado práctico y real al mismo. Se dice que el currículum real se determina en la interacción de todas esas prácticas (los ámbitos reales que modelan al currículum), proceso al que SCHUBERT ha llamado Sistema Curricular²⁵. Como señala este autor es preciso un enfoque ecológico para entender cómo se configura el currículum en relación con textos no sólo pedagógicos, sino también políticos, económicos, legislativos, administrativos, etc. desde los que se derivan influencias muy decisivas.

El currículum real es la consolidación de estos contextos muy a menudo heterogéneos que agrupados, conforman diversas facetas que directamente inciden y conforman el currículum:

1. Currículo Oculto.

El currículo oculto es aquel que, pese a no estar manifestado con claridad en las guías curriculares o programáticas, ni en los libros de texto, ejerce la función más importante en el proceso curricular: el de socialización. Este proceso _el socializador_ en la escuela asume cierto grado de “esquizofrenia e hipocresía”, y como tal asume una acción soterrada.

Gimeno Sacristán, distingue dentro de la dimensión oculta del currículum las intenciones reales que implica, es decir, todos aquellos propósitos no explícitos en el currículo, pero que están allí, tácitamente, determinando en todo momento su funcionamiento. Este es un currículo intencionado, y gestado principalmente desde los grupos en poder para ideologizar y aculturar a la población.

Algunos de sus campos influyentes y determinantes de este currículo son:

²⁵ Yendi Yomara Santos. El Currículum Educativo Real. 1998. inédito.

- Ámbito ideológico
- Ámbito político
- Ámbito Económico
- Ámbito Cultural

Los anteriores ejercen un peso superlativo en la estructura curricular, contenidos programáticos, y configura de alguna manera el perfil de ciudadano que la escuela pretende formar. Hacen referencia a todo el conjunto de ideas preponderantes de la sociedad en que la escuela se encuentra sumergida, sean estas de índole religioso, político, cultural etc. Influencias impuestas como normas de hecho, asimiladas sin discusión como parte de lo que consideramos normal, y por eso son elementos de una socialización soterrada, asimilada por ósmosis, pues en la escuela se reproducen las pautas culturales mismas y propias de la sociedad con la que interactúa, como los de discriminación de raza o género.

Las relaciones escolares, los castigos, los premios, las regulaciones impuestas por autoridades, el contenido, y la metodología misma pueden ser canales para la ejecución del currículo oculto.

En las sociedades capitalistas actuales el currículo oculto es el que permite utilizar desde el Estado a las instituciones educativas como el mecanismo para reproducir los elementos ideológicos de dichas sociedades. Tiene que ver con los intereses económicos de los grupos dominantes y sobre todo con la forma de difundir las ideas de esos grupos hacia el resto de la sociedad, y no sólo difundir, sino que lograr que el resto de la sociedad las haga suyas. El currículo oculto es el que permite inducir la formación de un ciudadano con características apropiadas a los intereses de la clase dominante.

2. Currículo Oficial

Se relaciona con el plan ordenado y sistematizado explícito y socializado. Algunos autores aducen que es lo que “se dice que es o contiene el currículo”. En este ámbito curricular se ubican elementos como el documento o diseño curricular en sí mismo, guías curriculares, los libros de texto, las políticas educativas, las programaciones o planes de establecimiento educativo, Planificación del maestro, incluso las normas educativas, etc.

Lo importante en realidad es que exista congruencia entre lo que reza el currículum y lo que se operativiza en el aula. La educación en sí, es mucho más que un discurso embellecido. “El manejo de los conceptos sin el compromiso con la práctica cumple con el rito de cambiar aparentemente la realidad a base de manifestar las buenas intenciones, ocultando las miserias”²⁶. Si la práctica educativa dependiera de las propuestas expuestas en los documentos ministeriales sería más fácil mejorarla y cambiarla, pero la realidad no confirma precisamente esa tesis.

²⁶ José Gimeno Sacristán. Comprender y Transformar....Op. Cit.

De hecho la realidad educativa nacional es un ejemplo de la necesidad de la conjugación de las intenciones educativas con la práctica educativa, lo cual resulta significativo en el proceso curricular. Pues lamentablemente lo que reza el currículo Nacional Base no precisamente concuerda con la práctica educativa del país²⁷.

3. Currículo Manifiesto

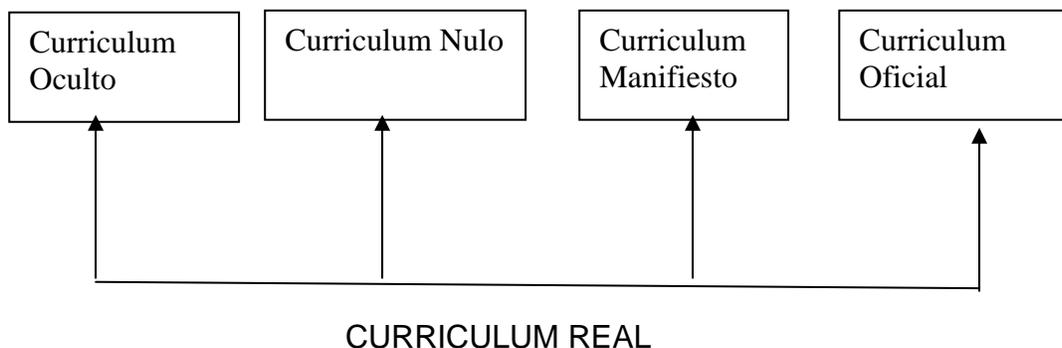
Aquí se retoma al currículo reelaborado en la práctica o puesto en acción. Los ámbitos que lo configuran son:

- . El ambiente en el aula
- . Las actividades de enseñanza-aprendizaje
- . Métodos, estrategias, medios didácticos.
- . Asimilación del alumno
- . Evaluación

En este sentido podemos ubicarnos en el contexto didáctico y en el contexto psicosocial. El primero formado por las tareas que se desarrollan en las actividades de enseñanza-aprendizaje, ambiente pedagógico más inmediato al alumno. Y el psicosocial se refiere a las relaciones que se entablan entre los agentes educadores y educandos.

4. Currículo Nulo

Se refiere a todo lo que se omite intencionalmente o no dentro del curriculum. En este aspecto caben elementos tales como tópicos considerados tabúes: sexualidad, hambre, pobreza y guerra.



11.1.8. TIPOS DE CURRÍCULO

Por su organización:

²⁷ Ver Análisis de los Avances de la Reforma Educativa en Guatemala en : Vital Peralta, Eduardo. Et. Al. La Privatización de la Educación en Guatemala. 1996.

Por la organización de su contenido el currículo se diferencia por:

- Asignaturas
- Módulos
- Áreas
- Mixtos

Por su articulación teoría práctica los currícula pueden ser:

- Paradigma de la racionalidad o modelo Flexneriano (aplica técnicas derivadas del conocimiento científicos. El conocimiento tiene preeminencia sobre la práctica, aprendizaje de la ciencia básica)
- Paradigma en espiral o constructivista (Entreteje el conocimiento básico con la práctica a lo largo de la carrera, vincula teoría con la práctica).

-

Por su flexibilidad:

- Abierto
- Cerrado
- Mixtos

11.1.9. PLANES DE ESTUDIOS:

Un plan de estudios es una presentación sucinta de los siguientes elementos interrelacionados: las asignaturas obligatorias que debe aprobar un estudiante de una carrera, el número de créditos que el estudiante debe aprobar en bloques de asignaturas tales como:

Estudios Generales
Electivas libres
Electivas de Área
Proyecto de Grado

Así como los requisitos académicos (prelaciones y/o prerrequisitos) que rigen entre las asignaturas y las alternativas que puede cursar un estudiante.

Estrategias de Instrumentación Didáctica de los Planes de Estudio:

- . Cursos
- . Talleres
- . Seminarios
- . Laboratorios

11.1.10. PENSUM DE ESTUDIO

Constituye la enumeración ordenada, organizada y clasificada del conocimiento científico en función de un perfil determinado.

11.2. Teoría de la descentralización

Es importante señalar que en la presente investigación, que tiene como eje fundamental el currículum, la teoría de la descentralización juega un papel importante si se toma en cuenta que una de las características fundamentales de la formulación del currículum es la participación y el consenso.

Eso implica que en el ámbito de un país puede hablarse del currículum nacional, que debe establecer las características más generales de los diferentes marcos del currículum; además del currículum nacional puede también hablarse del currículum regional, en el que dichos marcos contendrán elementos más específicos de una determinada región del ámbito nacional que tiene características que la diferencian de otras regiones; luego el currículum departamental o mesocurrículo, en el que los marcos curriculares contienen otros elementos que al interior de la región diferencian a los distintos departamentos que la conforman; y finalmente el currículum municipal o microcurrículo, que además de hacer esas diferencias de carácter municipal, puede permitir la inclusión de elementos que respondan a determinadas diferencias que en ninguno de los casos anteriores hayan sido contempladas.

Por lo tanto, el concepto de currículum es un concepto dinámico, participativo y que además promueve la descentralización. Dicho de otro modo, ya no se trata de que un grupo de especialistas se sienten a formular el currículum; se trata de que un grupo de especialistas dirijan un proceso en el que se debe garantizar la participación de los involucrados.

En este apartado del marco teórico se plantean elementos importantes de la teoría de la descentralización que han sido tomados de una investigación que se realizó anteriormente por este mismo equipo²⁸ y que en este caso se retoman en los aspectos que relacionan esta teoría con el tema de la incongruencia existente entre el currículum del nivel medio y el currículum del nivel superior.

i. Teoría de la descentralización:

La teoría de la descentralización se ha desarrollado a partir de la constitución de Estados Nacionales confederados. Pueden observarse dos tendencias generales en el proceso de descentralización:

La primera es aquella que parte de un centro hegemónico de poder económico y político en un ámbito nacional en el que el resto de regiones que geográficamente pertenecen al Estado Nacional, van adquiriendo importancia en cuanto al ejercicio del poder, y por cualquier mecanismo, asumen funciones que anteriormente eran ejercidas exclusivamente desde ese centro hegemónico.

²⁸ Vital Peralta, Eduardo Rafael. Et.al. EVALUACIÓN DEL IMPACTO SOCIAL Y ECONÓMICO DEL PRONADE EN EL DEPARTAMENTO DE QUETZALTENANGO. DIGI, 2004. inédito.

La segunda tendencia es aquella en la que Estados Nacionales que forman una región geográfica más o menos común, inician procesos de integración eligiendo entre todos los Estados un centro de administración que permite coordinar las decisiones políticas y económicas descentralizadas que cada Estado Nacional ya posee.

Puede observarse a simple vista la diferencia. En la primera tendencia se trata de crear las condiciones para que las funciones políticas y económicas que desarrolla el centro se trasladen hacia las regiones. En la segunda tendencia, únicamente se trata de coordinar esas funciones políticas y económicas que cada Estado Nacional ya tiene.

En el caso particular de este estudio, interesa profundizar únicamente en la primera tendencia, ya que es la que se ha venido observando en el caso de los países de Latinoamérica y especialmente en Guatemala.

¿Cuáles son los orígenes de esta teoría y práctica de la descentralización? La respuesta a esta interrogante es múltiple. Entre ellas podemos mencionar las siguientes:

- a) El origen del desarrollo de la teoría y práctica de la descentralización se encuentra en la necesidad de superar el desarrollo desigual que caracteriza a las regiones al interior de un Estado Nacional determinado. Muchos son los ejemplos en Latinoamérica que presentan esos desfases entre centro y periferia, entre lo urbano y lo rural, entre grupos dominantes y grupos dominados, y en Guatemala y otros países de sur América, entre etnias.
- b) Otra respuesta es que la descentralización se origina como una respuesta necesaria a la crisis del Estado Democrático Capitalista actual. La crisis de este modelo económico-político está asociada al centralismo, que en la medida en que aumenta la población y como consecuencia el aumento de las actividades en las que el Estado debe estar presente, se muestra insuficiente para poder satisfacer las demandas de toda la población. De igual manera, la crisis del modelo está asociada a la falta de representatividad y al proceso de falta de legitimación del Estado Centralista.
- c) Otros, especialmente los funcionalistas norteamericanos, han desarrollado una teoría y una práctica de la descentralización fundamentándose en que los Estados Nacionales son disfuncionales. Esto lo plantean en los términos de la eficiencia y la eficacia. Se plantea que los Estados son ineficientes e ineficaces y por lo tanto, la descentralización es una alternativa para superar estas limitaciones.

El otro problema asociado al desarrollo de la teoría de la descentralización es quién o qué grupo o grupos la proponen, cómo la conciben y, es más, como la llevan a la práctica.

En el caso de Latinoamérica se pueden identificar con claridad los grupos que proponen los procesos, así como las características de las respectivas prácticas de descentralización que se han dado en los últimos años.

Existen experiencias de descentralización en algunos Estados Latinoamericanos que provienen directamente de propuestas del centro hegemónico imperialista, especialmente de los organismos financieros que han estado preocupados por generar una teoría y una práctica que permita rescatar las democracias capitalistas en función de los intereses económicos, políticos y militares de los Estados Unidos de América. El Banco Mundial y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, han sido, en la última década del siglo pasado y en los primeros del presente, protagonistas principales de estos procesos. Chile, Perú, Bolivia, México y Brasil pueden contarse entre los países de la América Latina que han realizado prácticas de descentralización desde esta perspectiva.

En el caso de Centroamérica, aunque el origen de los procesos de descentralización son diferentes, en última instancia se han puesto en práctica por parte de los respectivos gobiernos y los grupos de poder que han cooptado el concepto y la práctica de la descentralización, siempre con el apoyo de los organismos internacionales, con objetivos claros de obtener beneficios para dichos grupos.

En El Salvador y Nicaragua, por ejemplo, como resultado de los conflictos bélicos que se desarrollaron en estos países, los militantes y los pueblos generaron una práctica autogestionaria que elevó ostensiblemente la capacidad de participación de las comunidades en la solución de sus propios problemas. Esto permitió que se establecieran los primeros procesos de descentralización en las áreas de salud y de educación. En Nicaragua, por ejemplo, el gobierno sandinista estableció, con el objetivo de iniciar los procesos de planificación participativa, las bases para que las comunidades generaran participación en la solución de sus problemas.

En ambos casos, el proceso de descentralización ha sido utilizado por los respectivos gobiernos, que no son revolucionarios, para lograr otros fines diferentes y con ello se ha desvirtuado ese origen genuino del proceso de descentralización.

En Guatemala, la descentralización y su teoría llegó a través de la vinculación de nuestro país con el Banco Mundial y el PNUD. Desde 1992, y teniendo como modelo la experiencia salvadoreña, algunos intelectuales de tendencia centro-derecha, se involucraron en el diseño de un proyecto que pudiera “descentralizar” los servicios de salud y de educación. Así es como nace el SIAS y el PRONADE, proyectos que se ponen en práctica en el período de gobierno del PAN (1996-1999).

Como se mencionó, los proyectos fueron formulados desde 1992 y en el caso específico del área de educación, se hicieron algunas experiencias piloto para lograr su aprobación.

Además de lo anterior hay que mencionar que en los Acuerdos de Paz, especialmente en el Acuerdo Socioeconómico y Situación Agraria, uno de los elementos principales que condicionan su funcionalidad es precisamente la descentralización. Como es sabido, estos Acuerdos son producto de ponencias provenientes de varios sectores, en los que la intelectualidad de izquierda de Guatemala jugó un papel importante y no es muy difícil concluir que esta intelectualidad de izquierda ve en el proceso de descentralización una forma de democratizar el ejercicio del poder del Estado Centralista.

Sin embargo, en la práctica, tanto el SIAS y el PRONADE han sido manejados económica, administrativa y políticamente desde el centro, alrededor de nuevos actores que pueden fácilmente identificarse con los grupos de poder tradicionales, quienes se respaldan en los contenidos de los Acuerdos de Paz, aunque en la realidad, el surgimiento de estas iniciativas de descentralización son anteriores a la firma de éstos.

Durante el Gobierno de Alfonso Portillo y bajo la dirección de Rocaél Cardona, se propicia la formulación de tres leyes que impulsan el proceso de la descentralización: la Ley de Descentralización, la ley de los Consejos de Desarrollo y la introducción de una serie de cambios al Código Municipal.

Dicho lo anterior, se profundizará en el estudio de la teoría de la descentralización desde un punto de vista general, para luego pasar al área de interés que es la descentralización educativa, descentralización que es posible a tra vés del proceso de la formulación del currículum.

Para iniciar este estudio, la siguiente cita nos muestra algunos elementos que permitirán generar los conceptos relacionados con el proceso de la descentralización:

“De la manera más simple se define como descentralización a la transferencia de competencias del gobierno central a diversos organismos. Esta transferencia, sin embargo, puede aplicarse en los sistemas: político, administrativo y/o económico dependiendo del tipo de competencias que se transfieran.

Algunos autores utilizan el enfoque de la provisión de bienes públicos, para explicar de forma singular la función de la descentralización y sus diversas manifestaciones. Este enfoque parte de la función del rol del estado como proveedor y distribuidor de bienes públicos (seguridad ciudadana, salud, educación, servicios básicos, etc.), y las transferencias que éste pudiera realizar están referidas a la provisión y/o distribución de bienes públicos.

Por lo tanto se puede distinguir tres tipos de descentralización: administrativa, política y económica.

1) Descentralización Administrativa.- El hecho de que se transfieran facultades administrativas y financieras a una determinada organización de gobierno local no quiere decir que todo lo que se haga en esa comunidad sea decidido localmente. En última instancia el órgano de gobierno local siempre responderá ante el gobierno central, en éste tipo de descentralización las autoridades encargadas de la administración local pueden ser elegidas por los pobladores o designadas por el gobierno central.

Partiendo del enfoque de la provisión de bienes públicos, se puede decir que en éste tipo de descentralización no incluye decisiones sobre la provisión, como lo afirma Ivan Finot "En el caso de una descentralización operativa (administrativa) también existen decisiones pero no sobre provisión –en su sentido estricto- sino sobre operación de la provisión" (Finot, 2001).

2) Descentralización Política.- Se presenta como requisito para llevar a cabo una descentralización política, el hecho de que las autoridades a las cuales se hará la transferencia de facultades sean elegidas por los pobladores de la región, y no simplemente designadas por el gobierno central. Las competencias transferidas en una descentralización política serán ejercidas de forma autónoma por los gobiernos locales (u organismos a los cuales se transfiera las competencias), respondiendo en última instancia a los pobladores que los eligieron y no al gobierno central. Y desde el enfoque de la provisión de bienes públicos, afirma Finot: "...sólo habrá descentralización política cuando se decide (por parte de los gobiernos locales) qué, cuánto y con qué recursos proveer..." (Finot, 2001).

En realidad las administraciones locales tienen funciones que pueden ser completamente autónomas y otras en las cuales tendrán que responder ante el gobierno central o están bajo la tutela de éste, habría que distinguir entonces las actividades en las cuales se lleva a cabo una descentralización política o simplemente administrativa.

3) Descentralización Económica.- Consiste en transferir el proceso de asignación de diferentes factores e insumos de producción, de instancias político-administrativas hacia mecanismos de mercado. Bajo esta premisa, se puede considerar a la privatización como una forma de descentralización, siempre que mantenga mecanismos de mercado competitivo. Tomando el enfoque sobre la provisión de bienes públicos, se puede decir que la descentralización económica se relaciona más que con la provisión de bienes públicos (como lo era en los dos casos anteriores) con la producción de éstos.

La "desconcentración" se refiere simplemente a la dispersión territorial. Puede existir descentralización sin desconcentración (como lo sería en el caso de las privatizaciones), pero la desconcentración implica cierto grado de descentralización, al

respecto muchos no distinguen diferencia entre la desconcentración y una descentralización meramente administrativa.”²⁹

Otros elementos importantes relacionados con la teoría de la descentralización, que vinculan ya no al gobierno y los gobernados sino a las relaciones existentes entre éstos se refieren en la siguiente cita:

“La región se define como el espacio territorial, que se encuentra delimitado por factores geográficos, culturales y administrativos. Y se prestará mayor relevancia a los aspectos sociales que determina una región, en comparación con las cuestiones geográficas, "La región no sólo es una geografía modelada por la historia, también es una conciencia y una fuerza política, su desarrollo no transcurre al margen de las clases y de los conflictos porque en definitiva la región existe cuando hay hombres, individuos, grupos o clases que creen en ella y luchan por ella." (A. Flores, citado por ANC, 1990). Dicha percepción de la región en la que se prioriza aspectos socio-culturales frente a los geográficos, ayuda a diferenciar el concepto de región como "objeto" de la región como "conjunto de relaciones sociales", "De una concepción empírica (región u objeto) es fácil desprender relaciones entre regiones como entes reales, y hablar de regiones ricas o de mancha india pobre, en lugar de hablar de regiones de ricos o de región de indios pobres "(Olarte, 1985). Por lo tanto se pueden establecer aspectos cuya consideración será necesaria al momento de la delimitación regional, los expuestos en el presente marco conceptual son aspectos propuestos por Efraín González de Olarte, y se mencionan a continuación:

- La existencia de un mercado, lo cual presupone una división espacial del trabajo
- La vigencia de la ley del valor, resultante de lo anterior
- Reproducción espacial del capital (nacional y extranjero) como consecuencia de las dos primeras
- El componente no capitalista de la producción
- La presencia del Estado, como el aspecto político de la existencia del capital, y sus determinaciones precisas
- Las clases sociales espacialmente asentadas, como personificación de lo anterior”³⁰

En el caso particular de Guatemala, existen varios trabajos que han analizado la cuestión de la Región desde muy diversas perspectivas. Al respecto, por un lado existe la regionalización administrativa que obedece a aspectos específicamente históricos y de naturaleza política. Sin embargo la regionalización que interesa para comprender la necesidad de la descentralización es la que está vinculada a los conceptos del desarrollo, y en este caso, del desarrollo del capitalismo.

²⁹ <http://www.monografias.com>. Descentralización y desarrollo regional

³⁰ Op.cit.

Por razones históricas, en nuestro país este desarrollo ha sido desigual y el avance en amplitud y profundidad del capitalismo se ha quedado rezagado debido al modelo de desarrollo del capitalismo que se ha establecido, el modelo agroexportador. Este modelo no ha necesitado que en las regiones se profundice el grado de desarrollo del capitalismo, porque la estructura latifundio-minifundio funciona a perfección, para los intereses de los latifundistas, por supuesto, y el sector campesino semi-proletario constituye el soporte sobre el cual se asegura la reproducción del capital.

La siguiente cita permite tener algunos elementos para discutir sobre las diferencias regionales que se dan en el interior de un territorio nacional:

"Se puede definir el desarrollo económico local como un proceso de crecimiento y cambio estructural que mediante la utilización del potencial de desarrollo existente en el territorio, conduce a la mejora del bienestar de la población de una localidad o una región" (Vázquez, 2000). Una diferenciación que se distingue gracias a ésta definición es la existente entre desarrollo local endógeno y desarrollo local exógeno, en la primera, la comunidad local es capaz de liderar el cambio estructural, mientras que en el caso de un desarrollo exógeno, dependerá de agentes externos a dicha comunidad.

Las tesis sobre desarrollo endógeno constituyen una alternativa al paradigma del desarrollo exógeno, dominante durante los años cincuenta y sesenta, según el cual, el desarrollo se apoyaría en los procesos de industrialización y concentración de la actividad productiva a través de las grandes plantas situadas en algunos centros urbanos, y por medio del mercado favorecer el desarrollo de regiones periféricas.³¹

Conocer Guatemala es conocer las diferencias abismales que existen entre la zona rosa de la ciudad capital y el asentamiento "La ruedita", entre los centros urbanos de las cabeceras departamentales y sus respectivas cabeceras municipales, entre estas cabeceras municipales y los barrios, cantones y caseríos, en suma, entre lo urbano y lo rural, entre los ricos y los pobres, entre los blancos, los ladinos, los mayas, los xincas y los garífunas.

Además de esto es necesario tomar en cuenta los procesos políticos que acontecieron en el pasado reciente para comprender por qué los núcleos de población del interior, de las regiones postergadas, presentan características tan disímiles entre sí y a la vez tan contradictorias.

Así como se puede encontrar grupos que tienen una tradición de participación democrática y con una gran capacidad para satisfacer colectivamente sus necesidades, también se puede encontrar apatía, dependencia paternalista o cacicazgos, que en la actualidad ya no están ligados a las tradiciones ancestrales de los pueblos mayas sino al conflicto armado que dejó, en amplios territorios urbanos y rurales del interior, la herencia de las Patrullas de Autodefensa Civil, con su cauda de dominación despótica y militar.

³¹ Antonio Vázquez, citado en el mismo texto de la cita anterior.

Por eso es que al recorrer el interior del país, se encuentra un panorama diverso y conflictivo. El 38% de analfabetismo que indican las cifras oficiales es en realidad una quimera, porque los porcentajes son superiores, especialmente porque a las regiones postergadas, aún suponiendo que los adultos hubieren aprendido a leer, no llega nada que leer.

Y esto determina que en la comunidad rural, el cantón o el caserío, en la mayoría de las veces, se reproduzca el patrón de dominación externo. El dueño de la tienda o del camión, que es el que funciona en la comunidad como el intermediario entre los productores y los mercados más cercanos (mercados de productos, de dinero o de fuerza de trabajo), es quien ostenta el poder; o en su defecto, quien fue el superior de las PAC es quien lidera la organización comunal.

A lo anterior se debe agregar que en las regiones postergadas se entremezclan muchas reivindicaciones que en los últimos tiempos se han dejado sentir con fuerza excepcional: la demanda por la compensación económica a los ex PAC que proviene fundamentalmente del área rural; la demanda por la reivindicación de la tierra que proviene también del área rural; la demanda por el resarcimiento a los perjudicados en el conflicto armado interno que son, por una lado, víctimas que no participaron directamente, por otro lado, familiares de combatientes y combatientes guerrilleros y por último, familiares de soldados y soldados del ejército nacional, todos ellos, pertenecientes a los estratos pobres y extremadamente pobres de la población urbana y rural del país; las reivindicaciones étnicas que provienen fundamentalmente de las regiones del nor-occidente del país, etc.

Todo lo anterior permite identificar los diversos matices que presenta la realidad marginal del país así como las dificultades de teorizar sobre el desarrollo endógeno y el desarrollo exógeno de la región.

Tal y como se apunta en la cita anterior, el modelo de desarrollo exógeno fundamentado en el establecimiento de "Polos de Desarrollo", además de haber sido tergiversado durante el conflicto armado interno por parte del ejército, nunca se mostró en las regiones del país por lo que no se puede decir si funcionó o no. Por otro lado, a partir del proceso de ejecución del Plan Nacional de Seguridad y Desarrollo, y sobre todo en la etapa de este plan denominada "Reencuentro institucional" se inicia el proceso de neoliberalización del Estado, que se va a caracterizar por el desprendimiento, inicialmente paulatino y posteriormente acelerado, de las funciones del Estado, las que fueron siendo ocupadas por las ONG's, cada una de las cuales identificaron las necesidades de desarrollo de las comunidades con su particular visión.

Y el accionar de las ONG's es el que en este momento ha determinado la mayor o menor capacidad de las comunidades para gestionar su desarrollo desde dentro. Por supuesto que esto es relativo, porque las ONG's son agentes externos cuyos objetivos están estrechamente vinculados a la gestión del desarrollo en las localidades en las que actúan, teniendo cada una su propia interpretación del desarrollo, su propia metodología y su propia fuente de recursos.

Y sobre esto no hay patrones y el resultado es la proliferación de acciones, que en la mayoría de veces se entrecruzan. También se presenta el hecho de que existen aún comunidades en las que jamás ha aparecido la sombra de una ONG, mucho menos la del Gobierno Central.

Los que propugnan por el desarrollo endógeno o el exógeno para disminuir las diferencias territoriales existentes en el país deben tener en cuenta estas limitantes que se originan en la realidad. No basta con tener buenas intenciones para pretender inducir actitudes y motivar a las comunidades para mejorar sus condiciones de vida. El problema del desarrollo humano es complejo y requiere de acciones consensuadas con los actores principales que son los seres humanos postergados.

ii. Ley de Descentralización, ley de Consejos de Desarrollo y Código Municipal

En el caso particular de Guatemala, en el período siguiente a la firma de los acuerdos de Paz y como resultado de la influencia que en el Gobierno tuvieron algunos intelectuales con una visión más profunda de los cambios que necesita el país, se formularon tres leyes que, en este momento, constituyen el asidero para impulsar la participación ciudadana e integrar a los procesos que legislan a los sectores marginados. El conjunto de leyes y que desde nuestra perspectiva constituyen una unidad, son las siguientes:

- a) Ley de los Consejos de Desarrollo, Decreto 11-2002
- b) Código municipal, Decreto 12-2002 y
- c) Ley general de descentralización, Decreto 14-2002.

Lo que interesa en el caso particular de esta investigación son los aspectos que se refieren a la participación ciudadana y al proceso de la descentralización educativa, que son los que se exponen a continuación.

- a) Ley de Consejos de Desarrollo, Decreto 11-2002.

Al analizar el capítulo I de esta ley, denominado **NATURALEZA, PRINCIPIOS Y OBJETIVO**, se comprende su importancia en el proceso de la propuesta de formación del currículum; este análisis es el siguiente:

Artículo 1. Naturaleza: El Sistema de Consejos de Desarrollo es el medio principal de participación de la población maya, xinca, garífuna y la no indígena, en la gestión pública para llevar a cabo el proceso de planificación democrática del desarrollo, tomando en cuenta principios de unidad nacional, multiétnica, pluricultural y multilingüe de la nación guatemalteca.

Es obvio que el grado de desarrollo económico y cultural de las comunidades es diverso y que no se puede esperar que de la noche a la mañana haya una participación de alta calidad en los procesos que la ley indica; sin embargo, eso sienta las bases para impulsar el trabajo que se tiene que hacer; el trabajo fundamental es el de la

alfabetización, la que debe hacerse, según criterio de algunos líderes mayas, en los idiomas propios de las comunidades y en español, cuando las comunidades lo consideren pertinente. Pero, lo importante es que es la primera ley que toma en cuenta la diversidad y que pone en la primera línea de la ejecución de la ley a *la participación ciudadana de todos*.

Artículo 2. Principios. Los principios generales del Sistema de Consejos de Desarrollo son: (solo se citan los que interesan)

a) El respeto de las culturas de los pueblos que conviven en Guatemala.

b) El fomento a la armonía en las relaciones interculturales.

..

d)...La promoción de procesos de democracia participativa, en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades de los pueblos maya, xinca, garífuna y de la población no indígena, sin discriminación alguna.

e) La conservación y el mantenimiento del equilibrio ambiental y el desarrollo humano, con base en las cosmovisiones de los pueblos maya, xinca y garífuna y de la población no indígena.

f) La equidad de género, entendida como la no discriminación de la mujer y participación efectiva, tanto del hombre como de la mujer.

Como se puede apreciar, en estos principios están planteados también los principios de la formulación del currículum así como parte de los elementos que en esta formulación deben considerarse, tales como la cuestión ambiental, la diversidad y el enfoque de género.

Artículo 3. Objetivo. El objetivo del Sistema de Consejos de Desarrollo es organizar y coordinar la administración pública mediante la formulación de políticas de desarrollo y programas presupuestarios y el impulso de la coordinación interinstitucional, pública y privada.

Es obvio que estas propuestas no pueden provenir de los intelectuales de la clase dominante y que su consideración en una ley, constituyen para los sectores marginados una oportunidad que garantiza su participación y que en la formulación del currículum de los distintos niveles deben ser tomados en cuenta.

Al hacer una revisión de la integración de los distintos niveles de los Consejos de Desarrollo así como de sus funciones, se aprecia la importancia que en la ley se da a la participación de los diferentes sectores de la sociedad, lo que es congruente con los principios y el objetivo que se plantean en esta ley.

En conclusión, ésta constituye una ley que instrumenta el proceso de la descentralización de las funciones del Estado, específicamente del poder ejecutivo, lo que es trascendental en el enfoque y el proceso de la formulación del currículum.

Al respecto de lo anterior, es visible cómo el MINEDUC en la gestión del Presidente Oscar Berger, en sus acciones referentes al proceso de Reforma Educativa y en la formulación del Currículum, omite la participación ciudadana y retorna a la clásica fórmula de la imposición, incumpliendo lo establecido en la Ley de Consejos de Desarrollo. La marginación sistemática de representación de la sociedad civil en el proceso de Reforma Educativa, la imposición desde el ejecutivo del currículum nacional básico para el Escuela Primaria y el currículum de la carrera de Magisterio son ejemplos de esta actitud impositiva que omite la participación ciudadana.

b) Código municipal, Decreto 12-2002

El Código municipal fue modificado para adecuarlo al proceso de descentralización, por lo que en este cuerpo de leyes se reconoce y establece el nivel de Gobierno Municipal, con autoridades electas directa y popularmente, lo que implica el régimen autónomo de su administración, como expresión fundamental del poder local y como mecanismo fundamental para llevar a cabo la descentralización del Estado.

Dentro de la organización del Consejo Municipal se considera la integración de la Comisión de Educación, educación bilingüe intercultural, deportes y cultura, teniendo en consecuencia el gobierno municipal dentro de sus competencias la gestión de la educación pre-primaria y primaria, así como los programas de alfabetización y educación bilingüe.

Dicho de otro modo, participación en la formulación y ejecución del microcurrículum.

Estos elementos son importantes, porque obviamente, cualquier proceso de descentralización que se pretenda ejecutar, por ley, debe tomar como instrumento del poder local al municipio.

c) Ley de descentralización, Decreto 14-2002

La ley de descentralización se deriva de un mandato constitucional y dentro de sus considerandos establece que la concentración en el Organismo Ejecutivo del poder de decisión, de los recursos y las fuentes de financiamiento para la formulación y la ejecución de las políticas públicas impide la eficiente administración, el ejercicio participativo de los gobiernos locales y de las comunidades así como la equitativa distribución de los fondos públicos.

Además define la **descentralización como el proceso mediante el cual se transfiere desde el Organismo Ejecutivo a las municipalidades y demás instituciones del Estado, y a las comunidades organizadas legalmente, con participación de las municipalidades, el poder de decisión, la titularidad de la competencia, las funciones, los recursos de financiamiento para la aplicación de las políticas públicas nacionales, a través de la implementación de políticas municipales y locales en el marco de la más amplia participación de los ciudadanos, en la administración pública, priorización y ejecución de obras, organización y**

prestación de servicios públicos, así como el ejercicio del control social sobre la gestión gubernamental y el uso de los recursos del Estado.

Establece que prioritariamente se llevará a cabo la descentralización de las competencias gubernamentales en las áreas de: 1. Educación, 2. Salud y asistencia social, etc.

Esta ley, que integra un conjunto con las anteriormente mencionadas, propone un cambio fundamental en la gestión gubernamental que se orienta a abatir la centralización a través de la participación ciudadana y de la planificación, que de acuerdo a las disposiciones de las referidas leyes, se puede caracterizar como una planificación horizontal desde los niveles inferiores y vertical hasta los niveles superiores hasta llegar al Consejo Nacional de Planificación.

En el transcurso de los años, desde su promulgación hasta la fecha, se ha comprobado que estas leyes no son del conocimiento de la ciudadanía y las autoridades locales poco saben de ellas, o simplemente las omiten en sus acciones. La administración del organismo ejecutivo sigue siendo centralista en todas las dependencias y los avances en esta línea son mínimos. En consecuencia, el proceso de descentralización que se desarrolla en Guatemala puede calificarse como retórica, como imitación y como fuente de legitimación.

iii. Enfoques de la Teoría de la Descentralización educativa

La descentralización educativa es parte de la acción concreta de los Estados que están manejando el discurso de que la educación es uno de los mecanismos más adecuados para disminuir las desigualdades regionales. El proceso en sí ha pasado a formar parte de una discusión política y académica que se ha venido generalizando especialmente en los países en los cuales se ha puesto en marcha la descentralización.

Al respecto se ha vinculado la descentralización a la crisis del Estado democrático, tal y como lo asevera Jesús Ignacio Pérez:

“La crisis de la democracia occidental aparece asociada, en primer lugar, a la “sobrecarga del Gobierno” y a la “crisis de legitimidad del Estado” : crisis de los partidos políticos y su liderazgo histórico;... crisis ideológica (la pérdida de la identidad y la verdad); desencanto civil, “cogollocracia”, centralismo asfixiante, el distanciamiento grotesco entre el ciudadano de a pie y el poder de las elites políticas, la falta de mecanismos de participación de la ciudadanía en la administración y gestión de los problemas propios de su localidad, el abstencionismo, etc., etc.; acompañada de la crisis del Estado de Bienestar, asociada a la pérdida creciente de los tradicionales beneficios sociales (política social de los Estados), educación gratuita, imposición de

tasas y aranceles-salud-privatización-crecimiento del paro, cada vez menos protección, etc.”³²

Este mismo autor cita a varios académicos que vinculan la crisis específicamente al problema del centralismo:

“Alain Touraine cree que el debilitamiento general de la democracia tiene como causa última la creciente disociación entre gestión pública y demanda de los consumidores. Afirma, en definitiva, que entre el Estado estratega y los electores consumidores, el espacio de la ciudadanía se ha vaciado y sólo ha sido ocupado por las empresas de comunicación política, por la producción y, a veces, la venta de votos, produciéndose en consecuencia un distanciamiento cada vez mayor entre ciudadano y Estado.

El centralismo que tanto puede contribuir a la consolidación de los totalitarismos y fascismos, termina por desfigurar la democracia, ya que un elemento consustancial a ésta y en contradicción con el centralismo, es la participación. Para el pensador italiano Norberto Bobbio, la democracia es, ante todo, un conjunto de reglas de procedimiento para la formación de decisiones colectivas, entre las cuales está prevista y facilitada la participación más amplia posible de los interesados” ³³

“...es “la participación más amplia posible” el elemento que contribuye a la formación de decisiones colectivas, de allí que el centralismo político-administrativo del Estado, niega en la práctica la participación, pues por naturaleza éste se sostiene y reproduce gracias al fortalecimiento “de las elites de poder” (lo cual) se halla en contraste con los ideales democráticos” ³⁴

“las dos teorías que – según Held – explican la crisis del Estado democrático moderno son:

1. La teoría del “Gobierno Sobrecargado”
2. La teoría de las “Crisis de legitimidad”

1. La teoría del gobierno sobrecargado

Sustentada por pensadores de la denominada corriente pluralista (Brittan, Kina, Norhaus, Rose, y otros). Esta teoría asume que:

- a. Las relaciones de poder en términos de fragmentación (una plural confluencia de actores sociales se distribuye los espacios de poder”
- b. Los resultados políticos están determinados por presiones. Los gobiernos median y deciden entre distintas demandas.

³² Pérez, Jesús Ignacio. Revista iberoamericana de Educación. No. 4 Enero-Abril 1994. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Biblioteca digital de la OEI

³³ Op. Cit. Pp 2

³⁴ Op.cit. pp 3

- c. Aumentan las expectativas, unidas a niveles de vida más elevados
- d. Las aspiraciones son reforzadas por una “menor diferencia” producto de una creciente riqueza y de una asistencia social, sanidad y educación gratuita.
- e. En esta circunstancia los diferentes grupos presionan fuertemente a los dirigentes políticos y a los gobiernos para que satisfagan sus intereses y ambiciones particulares.
- f. Los políticos prometen demasiado, a menudo más de lo que pueden cumplir
- g. Los gobiernos ejecutan políticas de apaciguamiento.
- h. Crece el número de organismos estatales de grandes proporciones (salud, educación, etc.). Florece la burocracia.
- i. El Estado pierde la capacidad de gestionar eficazmente (centralismo ineficaz)
- j. El crecimiento del Estado termina por asfixiar a la iniciativa privada.
- k. Retorna el círculo al punto “e”, solo superable con un nuevo liderazgo “decidido”

En resumen, los teóricos del “Gobierno sobrecargado” argumentan que la forma y el funcionamiento de las instituciones democráticas son en la actualidad disfuncionales para una regulación eficiente de las cuestiones económicas, sociales y políticas. Una postura ampliamente correspondida por la nueva derecha.”³⁵

Desde otra perspectiva, esta crisis puede interpretarse como la contradicción existente entre la base económica y la super-estructura. Las expresiones políticas del poder (o mejor: la práctica política del poder) no se corresponde con las aspiraciones políticas y económicas de los grupos dominados y los argumentos y prácticas de legitimación ya no son suficientes ni satisfactorios para estos grupos.³⁶

Pero desde la perspectiva en que está planteada, esta es una postura evidentemente funcionalista de la que se deriva la propuesta inmediata de la descentralización por medio de la privatización.

“2. La teoría de la crisis de legitimidad del Estado:

Sustentada fundamentalmente por Habermas (1976) y Offe (1984), sostiene que:

- a) Parte de un punto de vista marxista: se produce una competencia entre partidos por el poder político; la acción del Estado está limitada por la acumulación privada de capital.
- b) La economía se organiza mediante la apropiación privada de recursos que se producen socialmente
- c) La economía es inestable y en consecuencia el crecimiento se ve interrumpido por la crisis
- d) El Estado intenta regular la economía y mantener el orden político

³⁵ Op. Cit. Pp. 4

³⁶ En el siguiente apartado de este marco teórico se hace una exposición amplia de la relación entre la estructura y la superestructura de la sociedad.

- e) El Estado se ve obligado a cargar con una parte creciente de los costos de producción y asistencia social
- f) Aumenta la complejidad del Estado, al igual que sus gastos sociales (centralismo-paternalismo)
- g) Aparece la recurrente crisis fiscal, colapsa la hacienda pública, alta inflación (crisis del Estado de bienestar)
- h) Se presentan permanentes dificultades al tratar el gobierno de aplicar políticas coherentes, lo que se traduce en: políticas expansivas, políticas restrictivas, variaciones en el uso de las políticas de renta. “Crisis de racionalidad” o “crisis de administración racional”
- i) Decrece la confianza en el sistema político, creciendo por el contrario, las demandas sobre él.
- j) Aparece la crisis de legitimidad y motivación. Los conflictos sociales pueden desbordar a las instituciones de dirección y control político existentes.
- k) Pueden presentarse intentos autoritarios de control de las demandas (“Estado poderoso”) con la subsecuente represión política
- l) De darse el punto anterior, pudiera operar el círculo vicioso de la crisis, o
- m) Se podría producir “la transformación fundamental del sistema”. Lenta transformación revolucionaria, en la medida que cae la capacidad del orden político para reproducirse”³⁷

El autor del artículo en referencia, destaca que entre ambas teorías que explican la crisis del Estado democrático actual existen contradicciones, sin embargo coinciden en los aspectos siguientes:

“a) El Estado como capacidad para la acción política efectiva. La disputa y logro del poder aparecen como la “facilidad de los sujetos para actuar dentro de las instituciones y las colectividades” (Held, 1992)

b) El poder del Estado democrático depende, en último término, de la aceptación de su autoridad (teóricos del Estado sobrecargado) o de su legitimidad (teóricos de la crisis de legitimidad)

c) El poder centralista del Estado está en crisis.

d) El Estado democrático liberal es cada vez más ineficaz y su actuación deja de ser racional

e) La capacidad del Estado para actuar como doctor de la sociedad está cada vez más deteriorada, por cuanto su autoridad o legitimidad está desapareciendo irremediablemente.

En consecuencia, no es absurdo prefigurar una sociedad desestatizada, regida por un permanente y sostenido proceso de transferencia de competencias (descentralización)

³⁷ Op. Cit. Pp. 5

del gobierno central, hacia ámbitos federados, regionales o autonómicos de poder, en donde la democracia local pueda asumir –en el caso de países latinoamericanos- de una forma equilibrada, legitimada y racional, el rol protagonista que hasta ahora se le ha negado”³⁸

Pero las razones de la crisis actual de los Estados deben buscarse en la historia de cada país y no exclusivamente en las condiciones actuales. La Historia de Guatemala ha sido documentada por muchos historiadores y desde las diferentes visiones que la historia pueda tener. Así, las versiones no oficiales han dibujado de cuerpo y alma a los grupos del poder económico y político tradicionales que han tenido una característica histórica bien marcada: su incondicionalidad al imperio y su odio recalcitrante hacia las ideas y las prácticas progresistas. Y el Estado de Guatemala ha sido, desde 1954, garante de las aspiraciones de estos grupos.

Por eso es importante que en el proceso de descentralización que en Guatemala se plantea, desde el punto de vista de su ejecución directa las preguntas clave son: ¿Quién o quienes están detrás de estas iniciativas? ¿Qué es lo que se persigue con esta descentralización?

Obviamente son los grupos de poder que pertenecen a las expresiones de la derecha política de Guatemala y que representan a los grupos de poder tradicionales del país y que por supuesto, comulgan con la teoría de la crisis del Gobierno Sobrecargado. Y la estrategia propuesta es crear los mecanismos para trasladar los recursos del Estado hacia la iniciativa privada, a efecto de que sea ésta la que los administre, so pretexto de la ineficiencia estatal.

La respuesta a la segunda interrogante resulta obvia cuando se lee a Vargas Llosa y a Friederich Von Hayek, uno de los defensores de la economía de mercado y otro el ideólogo del neoliberalismo presente por supuesto en la reunión de Davos. Citados por el autor referido leemos: “Quienes por ingenuidad o mala fe, esgrimen hoy las dificultades que atraviesa Rusia, Venezuela y otros países que inician (y a menudo mal) el tránsito hacia el mercado, como prueba del fracaso del liberalismo, deberían de leer a Hayek. Así sabrían que el liberalismo no consiste en la reforma integral de un país, en su privatización y descentralización a todos los niveles y en la transferencia a la sociedad civil – a la iniciativa de los individuos soberanos – de todas las decisiones económicas. Y en la existencia de un consenso respecto a unas reglas de juego que privilegien siempre al consumidor sobre el productor, al productor sobre el burócrata, al individuo frente al Estado y al hombre vivo y concreto de aquí y de ahora sobre esta abstracción: la humanidad futura” (Vargas Llosa, 1992; p15)”³⁹

Y esta idea de la descentralización es la que prevalece en el país desde la administración central, lo que se corrobora con el análisis de los modelos de

³⁸ Op. Cit. Pp. 6

³⁹ Op. Cit. Pp. 7

descentralización educativa que actualmente se están poniendo en práctica especialmente en América Latina.

Al respecto, Pérez nos ilustra partiendo de una definición de descentralización educativa:

“La descentralización educativa constituye un elemento más de una política más amplia que supone un cambio significativo en las relaciones de poder y autoridad entre los diversos actores sociales. Asumiéndose que se descentraliza auténticamente cuando en realidad se desplaza o transfiere poder, la autoridad y la capacidad de acción y dirección de determinadas funciones (competencias administrativas, financieras, programación, planificación, evaluación, etc.), de una instancia administrativa nacional (ministerio de educación) hacia una instancia de gestión inferior, normalmente ubicada en otro ámbito territorial político, pero que, en realidad, implique una acción concentrada de quienes desempeñan responsabilidades en un ámbito político territorial más próximo al ciudadano o a quien, en definitiva, va dirigido el servicio público o la acción gubernamental.

En esta perspectiva se llega a descentralizar cuando el poder y la autoridad transferida no se adjudican a instancias burocráticas interpuestas entre lo nacional y lo estrictamente local. De allí que asumimos la descentralización educativa como toda acción pública destinada a revalorizar al llamado gobierno local, entendiendo por tal un gobierno subnacional que tiene cierta autonomía y capacidad para administrar sus propios recursos, mediante tributación y la participación democrática (Bowman y Hampton, 1989)

El Gobierno local presupone la existencia de un gobierno abierto y de una ciudadanía atenta. Los gobiernos locales cumplen una función pedagógica ciudadana de primer orden, ya que enseñan y facilitan el más preciado aspecto de la democracia: la participación. Si el ciudadano ha participado en la decisión de lo que debe hacerse, es más probable que acepte el resultado, a que si las decisiones se han impuesto sobre él”⁴⁰.

Y al respecto de esta última aseveración, no cabe duda que esta instancia local es y debe ser el municipio, tal y como cita el autor:

“Ya escribía Alexis de Tocqueville en 1835, en su más importante obra, “La democracia en América”, que es un el municipio donde reside la fuerza de los pueblos libres. Las instituciones municipales son a la libertad lo que las escuelas primarias son a la ciencia; la ponen al alcance del pueblo, le hacen saborear su uso pacífico y le acostumbran a servirse de ella. Sin instituciones municipales, una nación puede otorgarse un gobierno libre, pero no posee el espíritu de libertad. (Tocqueville, 1985; p 45)”⁴¹

⁴⁰ Op. Cit. Pp. 11

⁴¹ Op. Cit. Pp. 12

“En definitiva, una política de descentralización del poder político o educativa específicamente, debe partir de la consideración estratégica-receptora del gobierno de ámbito local, como el más eficaz en cuanto que está más próximo al ciudadano. Los ayuntamientos deben ser apreciados como el punto de partida del proceso descentralizador, no deben ser vistos como el punto terminal del proceso. La sociedad civil, desde el gobierno local, se incorpora activamente al proceso descentralizador, potenciando así a la democracia en términos de participación cívica permanente y no solo en los procesos formales de la educación. De igual modo, esta categoría que proponemos de descentralización educativa debe implicar una reestructuración sistemática del ámbito nacional, pero al mismo tiempo, una reestructuración del propio ámbito regional como modalidad eficaz para evitar la aparición de un geocentrismo regional, provincial, estatal, etc.; descentralizando siempre hacia los ámbitos locales”⁴²

Por tanto, por lo menos desde la teoría de la descentralización, el proceso implica al municipio. Esto es muy importante, porque en la experiencia del desarrollo de esta investigación, se observó que en la actualidad, únicamente el municipio de la ciudad capital se involucra en campañas que tienen que ver con la educación y el medio ambiente. En el resto de municipios, y especialmente los de la región de influencia del CUNOC, escasamente se observa alguna participación en actividades vinculadas a las celebraciones patronales; es decir, aún no existe la capacidad para emprender las tareas de la descentralización. Es prioritario crear y/o fortalecer esta capacidad.

Es claro que la orientación actual que tiene el proceso de la descentración es muy particular y para poder calificar esta orientación, se cita nuevamente al autor, quien avanza en el esfuerzo de identificar las características de las diferentes experiencias de descentralización que se llevan a cabo en la actualidad:

“La descentralización educativa como eficacia democrática: se asume como el traspaso o transferencia de ciertas competencias, en donde la región receptora de éstas pasa a disfrutar de autonomía suficiente para gestionar y dirigir con poder, autoridad y capacidad de acción y dirección la educación, tanto desde el punto de vista económico-financiero, como de planta física, recursos humanos, etc.

Igualmente aparece como una modalidad práctica para racionalizar no sólo los procesos de toma de decisión educativa, sino como instrumento desburocratizador de la gestión, a la par de incrementar los indicadores de eficacia y eficiencia en la cada vez más compleja administración de los Estados Nacionales. En tal perspectiva, este enfoque contribuye a garantizar mayor nivel de legitimidad y aceptación ciudadana del Estado.

La descentralización educativa como retórica: Observamos casi como una constante la presencia o manifestación de la descentralización como un simple discurso político, retórica, estratagema o “trampa ideológica”, adornada de reformismo o teorías reformadoras del Estado, pero en la práctica sus resultados, en términos de programas,

⁴² Op. Cit. Pp. 12.

objetivos y metas concretas aparecen con un saldo negativo. De allí que la descentralización y más en particular, la descentralización educativa, asumiendo el papel de concepto estelar, comienzan creando grandes expectativas de cambio, pero finalmente el desencanto sigue y la frustración social son virtualmente sus únicas aportaciones y resultados. En tal perspectiva habría que diferenciar objetivamente entre quienes de buena fe, creencia y convicción intelectual, moral y política, promueven, defienden y apoyan a la descentralización educativa, respecto a ciertos actores sociales que devengando el poder y la autoridad para impulsar dichos cambios, condenan al fracaso grandes expectativas de cambio democrático, bien por desprecio o por ignorancia.

Citaré tan sólo al conocido teórico social norteamericano en educación Thomas Popkewitz, que sobre el particular dijo en el recientemente celebrado Simposio Internacional sobre Descentralización Educativa, organizado por la Comparative Education Society in Europe (CESE), realizado en Granada, España:

“Hay que distinguir también que acudimos a ciertas prácticas de descentralización, que por su orientación y contenido, tan solo se nos presenta como retórica populista. A nuestro entender toda descentralización verdadera aparece asociada a una valoración de la función de cambio democrático al interior del currículum y a una práctica de la autonomía, a una fe profunda en el individuo y a una noción negativa del centralismo” (Popkewitz, 1993)

La descentralización educativa como imitación: ... estamos en presencia de la imposición global de modelos educativos estandarizados sin respeto a las condiciones sociales distintas. En tal sentido,..., intuimos que la descentralización educativa en algunos países latinoamericanos pudiese eventualmente ser más reflejo o manifestación de la imitación de ciertos discursos pedagógicos o modelos educativos, mundialmente aceptados, que reflejo de una experiencia histórico-política y pedagógica edificada alrededor de condiciones sociales particulares nacionales o regionales.

La descentralización educativa como fuente de legitimación: Si bien la descentralización del poder político en las llamadas democracias desarrolladas (Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Francia, etc.), ha contribuido como fuente de legitimación de los Estados Nacionales, en la medida que se ha implementado como instrumento político clave del consenso, respecto a Estados subnacionales o intranacionales. En razón de que muchos de ellos se han conformado a partir de elementos sociohistóricos y culturales múltiples y complejos. Por el contrario, en América Latina no encontramos en particular ningún Estado Nación conformado a partir de esta condición (los länder alemanes, las autonomías españolas, los cantones suizos, etc.); más bien la descentralización aparece por una parte como un intento por incorporar prácticas políticas o pedagógicas experimentadas en otros países (imitación) con la intención no oculta de dar la sensación de modernización, reforma del Estado, en términos de profundización y ampliación de la democracia, en procura de mayor consenso político, como forma de evitar la ingobernabilidad y la fragilidad democrática.

Asociada esta última a las profundas distorsiones del centralismo estatizante; en esta última perspectiva toda descentralización es fuente de legitimación. En el aspecto educativo la descentralización legitima al Estado, en la medida que ofrece transferir competencias de acción pública, a la par de promover una nueva organización burocrática desregularizada y asumir un nuevo enfoque de planificación y de evaluación más participativos. También aparece la descentralización educativa como fuente de legitimación cuando con su retórica intenta calmar las ingentes expectativas de cambio social por los actores sociales progresistas como por el propio profesorado, padres y alumnos”.⁴³

En el estudio realizado en la investigación anterior a través del estudio del caso del PRONADE, se concluyó que la orientación de la experiencia de descentralización que se promueve desde el MINEDUC se aproxima a la descentralización educativa como imitación y como fuente de legitimación.

Se sigue citando al autor Jesús Pérez quien se apoya en otra serie de autores para establecer una tipología de las experiencias de descentralización educativa que se han llevado a cabo en países de América Latina, para fundamentar la calificación anterior.

“Para la consideración de la experiencia de la descentralización educativa en América Latina, recurrimos como elemento de contraste o comparación a la tipología de Rondinelli, Nellis y Cheema (1983), quienes postulan cuatro tipos de reformas educativas claramente diferenciadas: desconcentración, delegación, devolución y privatización.

- 1. Desconcentración:** ...implica transferir la capacidad de gestionar la educación desde el ámbito central hacia regiones, provincias y localidades. No implica transferencia de poder, sino delegación de autoridad o competencias de acción, que siguen bajo el control del gobierno central, en donde dichas competencias pasan a ser ejercidas por entes territoriales subnacionales. Incluso los organismos educativos, administrativa y burocráticamente hablando, continúan adscritos a la unidad central de gobierno. Es quizás la modalidad de descentralización más expandida en América Latina, y en este tipo se cumplen la retórica, la imitación y la legitimación. No cumple con la eficacia democrática en la medida que el poder central sigue privando sobre lo local y su eficacia y eficiencia es sumamente cuestionable.
- 2. Delegación:** Consiste en el traspaso de ciertas responsabilidades educativas a un agente paraestatal con amplias facultades; éstas a su vez se encuentran controladas o reguladas por los gobiernos o corporaciones de desarrollo regional. Como se observa, la descentralización educativa se nos sigue presentando como retórica, imitación y fuente de legitimación del poder central. No cumple a nuestro entender con la eficacia democrática, por cuanto la delegación al no implicar traspaso de poder y de autoridad real, ni supone una amplia

⁴³ Op. Cit. Pp. 13-14.

participación de los actores sociales en la administración y gestión de la educación. Siendo su eficacia y su eficiencia también relativa.

3. **Devolución:** Supone la creación o fortalecimiento de gobiernos subnacionales (gobiernos autonómicos y locales fuertes), fuera de control del gobierno central y a quienes se responsabiliza en lo sucesivo de la prestación directa de los servicios educativos, a la par que se les autoriza a procurarse los fondos presupuestarios y demás recursos físicos, humanos y pedagógicos necesarios para cumplir con su función educativa. Este tipo de descentralización educativa no supone ni implica retórica, pues se procede a descentralizar en concreto; pero sí la imitación y la legitimación. Cumple con la eficacia democrática, pues al fortalecer al gobierno autonómico, regional, local, supera el control del gobierno central, implica mayor eficacia y eficiencia, a la par de promover la participación real de los actores en el proceso educativo.
4. **Privatización:** Enfoque defendido ampliamente por la corriente neoliberal (Milton y Roses Friedman, 1980), supone el progresivo desentendimiento gubernamental de la educación, fomentando y financiando a través de bonos –que corresponden a los padres o a los alumnos según el caso – a las escuelas anteriormente públicas que gracias a esta modalidad terminan privatizándose, convirtiendo al anterior servicio público educativo en un auténtico mercado escolar en donde la competitividad comienza a regir la dinámica de relaciones entre distintas escuelas. Este es un tipo único y especial de descentralización, escasamente experimentado en América Latina”

Esta clasificación permite tener los elementos para emitir una opinión calificada de la clase de descentralización que se impulsa desde el Estado, contra la que obviamente hay que oponerse, en el marco de lo que establecen las leyes analizadas, oposición que debe tener la cualidad de contar con una alternativa que sea resultado de la participación de todos los sectores involucrados.

En el caso particular del Currículum Nacional Base del nivel Primario y del Nivel Medio, hace falta el proceso de consenso que es el que se debe promover y debe ser la Universidad de San Carlos, en el marco del mandato constitucional de participar en la propuesta de soluciones a los problemas nacionales, la que debe liderar la promoción de la participación.

Pero para liderar esta promoción es necesario que se integre un equipo de trabajo que tenga la capacidad técnica y el suficiente conocimiento sobre la realidad nacional que tenga como tarea fundamental la formulación del currículum del nivel medio, y que uno de sus objetivos sea eliminar la incongruencia entre este y el del nivel superior.

11.3. Teoría del Estado, el bloque histórico y la hegemonía

En este apartado se plantean los elementos fundamentales de la Teoría del Estado, el concepto de bloque histórico y el concepto de hegemonía los que sirven de base para

probar una de las hipótesis de esta investigación. Aquí únicamente se plantean estos elementos como parte del marco teórico de la investigación y en el apartado respectivo de las pruebas de hipótesis se hace referencia a este argumento.

i) La categoría formación económico-social

Inicialmente la categoría *formación económico social*: Se entiende como formación económico social a la unidad dialéctica entre la Estructura económica de la sociedad y la superestructura. A su vez, la estructura económica de la sociedad o estructura social está conformada por el conjunto de relaciones sociales que se generan entre los hombres con motivo del proceso de la producción de bienes materiales. Estas relaciones, que pueden ser de cooperación o de dominación, determinan las características del modo de producción de la sociedad.

Lo que determina el carácter de las relaciones sociales de producción es la forma de propiedad sobre los medios de producción que impere en un momento histórico determinado. Si la propiedad de estos medios es social, entonces se generan las relaciones sociales de producción de cooperación. Si la propiedad sobre estos medios es privada, entonces las relaciones sociales de producción son de cooperación. Así en la historia de la humanidad, las primeras etapas de la evolución de los grupos humanos estuvieron caracterizadas por la cooperación, en tanto que, al desarrollarse las fuerzas productivas y hacer posible la producción excedentaria, surgen las sociedades de clases fundamentadas en la propiedad privada.

El modo de producción de la comunidad primitiva es por excelencia una sociedad con relaciones sociales de producción de cooperación; el modo de producción asiático es un modo de transición entre la cooperación y la dominación. Las comunidades patriarcales igualmente se desarrollan entre la cooperación y la dominación hasta caer en las sociedades clasistas típicas, entre las que se identifican claramente el esclavismo, el feudalismo y el capitalismo.

Las relaciones sociales de producción en las sociedades clasistas imprimen una dinámica en torno al conjunto de actividades que están implicadas en el proceso de producción. Esta dinámica está conducida por las acciones de dos clases antagónicas fundamentales: la clase dominante y la clase dominada, lo que no excluye que existan otras clases secundarias que se involucran en esta dinámica. Y uno de los motores básicos de la dinámica de las clases es la apropiación del excedente producido. La dominación de una clase por otra se justifica en términos de que el propietario de los medios de producción es a su vez el propietario del excedente; y la dominación ha tenido una cara histórica: la explotación del trabajo de la clase dominada en beneficio de toda la sociedad pero particularmente de la clase dominante.

El conjunto de conflictos sociales que históricamente se han descrito en la historia de la humanidad tienen como razón fundamental la lucha por la apropiación del excedente al interior de una sociedad y por la tendencia a ampliar esta dominación hacia el exterior de una sociedad determinada.

Y en el momento en que el grupo dominante se constituye como tal sobre la base de la dominación económica, surge la necesidad de mantener la dominación, cualquiera que sea el medio. El *Estado* surge entonces como la forma organizada en que la clase dominante garantiza su hegemonía sobre la clase dominada y sobre las clases subsidiarias en un momento histórico dado.

Y para garantizar su dominación las clases dominantes han utilizado diferentes mecanismos. El estado esclavista, por ejemplo, utilizó como mecanismo de dominación la fuerza, mediada por una ideología mitológica que identificaba a los miembros de los grupos dominantes como dioses o semidioses.

El estado feudal sigue utilizando la fuerza, pero como un medio secundario, ya que el principal mecanismo de dominación es la institucionalización de la iglesia católica, que en una interpretación maniquea del cristianismo, instituye que el reino de Dios es de los pobres y que la diferenciación social entre ricos y pobres es un designio de Dios y, por supuesto, a través de proliferar la creencia, especialmente entre la población dominada, que la servidumbre hacia el señor feudal es una servidumbre que conduce a Dios y en consecuencia a la ganancia del Cielo. De hecho, la sociedad feudal tiene como pensamiento clave la servidumbre: el siervo sirve al señor, el señor sirve al Rey, el Rey sirve al Papa y el Papa sirve a Dios.

La sociedad capitalista utiliza otros mecanismos de dominación más sofisticados y que en la mayoría de casos pasan desapercibidos. La constitución de la nación con todos sus elementos, el conjunto de instituciones que no tienen relación directa con el proceso productivo como los partidos políticos, las iglesias, las escuelas, las universidades, las elecciones, etc., son las que van a constituirse en el medio en que la clase dominante ejerce su hegemonía sobre la clase dominada y el resto de clases subsidiarias.

Y este es el otro polo de la formación económico social: la estructura de la sociedad que se caracteriza por las clases existentes en la sociedad y la superestructura, que es el conjunto de instituciones e ideas surgidas a partir del Estado.

Por complejas que parezcan las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales que se generan en la sociedad que son distintas de la producción, ambas giran en torno a la distribución de lo que se produce. La clase dominante trata de quedarse con la mayor parte en tanto que la clase dominada y las clases subsidiarias disputan por diversos medios una participación que garantice su existencia.

Pero esta disputa es mediada por ese conjunto de relaciones sociales que si bien es cierto que se derivan de las relaciones sociales de producción, generalmente no tienen un vínculo evidente, por lo que se hace necesario descubrirlo a través de la investigación científica.

Estas relaciones son las que se explican a través de las categorías de hegemonía y de bloque histórico.

ii) El concepto de hegemonía:

“El término hegemonía deriva del griego *eghesthai*, que significa “conducir”, “ser guía”, “ser jefe” o tal vez del verbo *eghemoneno*, que significa “guiar”, “preceder”, “conducir”, y del cual deriva “estar al frente”, “comandar”, “gobernar”. Por hegemonía el antiguo griego entendía la dirección suprema del ejército. Se trata pues de un término militar. Egemone era el conductor, el guía y también el comandante del ejército. En el tiempo de la guerra del Peloponeso, se habló de la ciudad hegemónica, a propósito de la ciudad que dirigía la alianza de las ciudades griegas en lucha entre sí”⁴⁴

Para comprender el vínculo entre la superestructura y la estructura de la sociedad, que como se dijo antes, forman la unidad dialéctica denominada *formación económico social*, entendida esta como un proceso, en desarrollo, la siguiente cita hace una síntesis esclarecedora:

“¿Qué entiende Marx por formación social? Marx la concibe como una etapa de la sociedad que se distingue de las otras por la estructura económica predominante en ella, o sea, por las relaciones de producción y de cambio que caracterizan esta fase de desarrollo. Tendremos entonces una formación económico-social feudal, caracterizada por las relaciones de producción y de cambio de tipo feudal; tendremos una formación económico-social capitalista, caracterizada por las leyes que caracterizan esta sociedad, por la preponderancia de las relaciones de producción y de cambio, o por la forma de propiedad capitalista de los medios de producción.

...En la producción social de su existencia, los hombres entran en relaciones determinadas, necesarias, independientes de su voluntad; estas relaciones de producción corresponden a un grado determinado de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. Los hombres entran en estas relaciones de producción o formas de propiedad, por una ley objetiva del desarrollo económico, que es independiente de su voluntad y de sus preferencias subjetivas, porque está ligada al desarrollo de las fuerzas productivas –dice Marx- es la estructura, la base real, sobre la que se levanta la *superestructura* política, estatal, ideológica. Y Marx afirma después: “No es la conciencia de los hombres la que determina su ser; por el contrario, su ser social es lo que determina su conciencia”.

El modo de pensar, la conciencia, es, por lo tanto, una superestructura de esta base económica. “En las relaciones de producción, generadas por el desarrollo de las fuerzas productivas, se tiene el desarrollo de las mismas fuerzas productivas”. Vale decir que las relaciones de producción capitalistas incrementan el desarrollo de las fuerzas productivas del capitalismo: el proletariado, las máquinas, las fuentes de energía, etcétera. Pero llega un punto en el cual las fuerzas productivas, desarrolladas por aquellas relaciones de producción entran en conflicto con dichas relaciones de

⁴⁴ Gruppi, Luciano. El concepto de hegemonía en Gramsci. Ediciones de cultura popular, México D.F. 1988. pp. 7.

producción. En este momento, surge una crisis económica, social y política. La sociedad entra en una fase de convulsión revolucionaria”.⁴⁵

Esta interpretación de Marx sobre la realidad es dinámica y dialéctica. Dinámica porque implica desarrollo y dialéctica porque este desarrollo es sobre la base de una contradicción entre dos componentes de la unidad dialéctica que se ha denominado “formación económico-social”, integrada por la estructura económico-social y la superestructura ideológico política.

Y el elemento dinámico que impulsa y es capaz de resolver la contradicción son las fuerzas productivas, que en general, están impulsadas por los productores directos de los bienes y servicios de la sociedad, y en particular por los obreros y campesinos en una sociedad capitalista, que enfrentan, en procesos históricos determinados a la clase dominante, en la medida en que son más o menos conscientes de la existencia objetiva de esta contradicción y asumen la responsabilidad de agudizarla y resolverla.

Pero estos procesos no son unidireccionales sino que tienen acciones y reacciones, pues la clase dominante cuenta con sus propios recursos para hacer frente a las acciones de las clases subordinadas.

“Las clases sociales, dominadas o subordinadas –como dice Gramsci- participan de una concepción del mundo que les es impuesta por las clases dominantes. Y la ideología de las clases dominantes corresponde a su función histórica y no a los intereses y a la función histórica –todavía inconsciente- de las clases dominadas. He aquí pues la ideología de las clases, o de la clase dominante influyendo sobre las clases subordinadas, obrera y campesina, por varios canales, a través de los cuales la clase dominante constituye su propia influencia espiritual, su capacidad de plasmar la conciencia en toda la colectividad, su hegemonía. Uno de estos canales es la escuela. Sobre ella Gramsci concentra su atención. Caracteriza en la división escuela profesional y gimnasio-liceo, la típica fractura de clase de la escuela italiana: la escuela profesional para los que irán a trabajar en actividades subalternas y el gimnasio-liceo para los cuadros dirigentes de la sociedad. De donde surge su proposición de una escuela media unificada, de carácter formativo general”.⁴⁶

La cita anterior proporciona un elemento de reflexión sobre el papel de la educación en Guatemala, dividida en escuela pública y escuela privada. Obviamente, con las diferencias necesarias, la educación privada (especialmente la de altos precios en sus colegiaturas) tiene como objetivo la formación de los niños y jóvenes provenientes de las clases dominantes para forjar su futuro como los dirigentes de la sociedad, en tanto que la educación pública tiene como objetivo la formación de los hijos de los obreros y de los trabajadores de capas medias de bajos ingresos, cuyo futuro debe ser el de realizar las tareas directas e indirectas de la producción de plusvalía.

⁴⁵ Gruppi, Luciano. Op. Cit. Pp. 30-31.

⁴⁶ Op.cit. pp.92-93

En el proceso de la lucha de los trabajadores en Guatemala, el Magisterio representa a un sector organizado cuyos dirigentes tienen claridad en cuanto a que la Reforma Educativa debe ser formulada por los sectores organizados de la sociedad civil, especialmente por aquellos sectores que se identifican con los niños y jóvenes que no tienen oportunidades en el sistema educativo nacional, ya sea por que no logran insertarse en el mismo o por la baja calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en los mismos se imparten.

No se sabe si esta lucha es consciente en términos de los elementos teóricos aquí formulados, pero lo que sí es cierto es que esta lucha representa en términos reales, el enfrentamiento ideológico entre las clases subordinadas y la clase dominante, que ha pretendido a través del Estado, imponer una Reforma Educativa ideologizada de acuerdo a sus intereses de clase dominante, siendo esta lucha magisterial una lucha paralela a las luchas estrictamente económicas de los obreros y campesinos que se libra directamente en los procesos productivos.

“Otra vía intermediaria es la religión, la Iglesia. Esto explica, por ejemplo, la atención de Gramsci hacia el catecismo, considerado como un libro fundamental, elaborado con extrema sabiduría pedagógica, para imprimir precozmente a grandes masas una determinada concepción del mundo.

Otra vía para la educación es el servicio militar. La atención de Gramsci está dedicada al manual del cabo, como un libro que, al formar a los cabos, forma después a los soldados e imprime toda una mentalidad.

Su atención se dirige también a los periódicos locales, a los pequeños episodios de la cultura local, a todas las manifestaciones del folclor. Es necesario estudiar el modo como se expresa una conciencia todavía subordinada; debe considerarse el elemento de espontaneidad relativa presente en ella, porque sólo partiendo de esa conciencia elemental podemos guiar a las masas hacia una conciencia crítica.

Gramsci concede atención al cinematógrafo, que aún no estaba muy adelantado en su tiempo. Cuando en la cárcel tiene noticias del cine sonoro, inmediatamente se da cuenta de la importancia que puede asumir. Dedicó atención a la radio que entonces tenía pocos años de vida, así como a las novelas de folletín.

Pero, si las clases subalternas están dominadas por una ideología que les llega por múltiples conductos, obra de las clases dominantes, las necesidades efectivas, las reivindicaciones, en cierta medida espontáneas, de las clases dominadas, impulsan a estas clases a la acción, a luchas y movimientos, a un comportamiento más general que está en contradicción con la concepción del mundo en que han sido educadas”.⁴⁷

La realidad actual, muy distinta a la realidad del momento en que Gramsci expresó sus ideas alrededor de los años treinta del siglo XX, es compleja por la hegemonía mundial del pensamiento neoliberal y por la multiplicidad de medios con los que cuenta para

⁴⁷ Op. Cit. Pp. 93-94

imponer su ideología y para reproducirse. Sin embargo, la historia no ha concluido y la utopía de un mundo mejor para los pobres y marginados aún es posible. La transformación de la sociedad capitalista está en marcha y así lo demuestran los acontecimientos del mundo. Las enormes contradicciones que el sistema está generando a nivel mundial han permitido un proceso de resurgimiento de las discusiones y los ensayos de un nuevo modo de producción. Las economías mixtas europeas y las economías socialistas existentes en el mundo constituyen el germen de un nuevo orden económico mundial.

Pero para que ese nuevo orden económico surja, es necesario que se articule a las acciones concretas que el cambio exige, una ideología determinada, una forma de actuar que esté mediada por un enfoque específico del mundo y de la vida, es decir, una filosofía que se muestre a través de una conducta política de cada uno de los individuos de la sociedad.

“Gramsci se interroga: ¿dónde está la filosofía real, visto que se verifica esta ruptura entre la concepción, por otra parte no unificada críticamente, y la acción? La filosofía real del individuo y de la colectividad está implícita en la acción. La filosofía de cada uno está en la política de cada uno.

Cuando hay contradicción entre la acción y la concepción del mundo que nos guía, la acción no puede ser conciente ni coherente. Será siempre una manera de actuar, por así decir, desarticulada, tendremos siempre estremecimientos de acción y luego estancamientos, rebeliones desesperadas y pasividad, extremismo y oportunismo. La acción coherente exige ser guiada por una concepción del mundo, por una visión unitaria y crítica de los procesos sociales”.⁴⁸

Y a eso es a lo que se denominan las condiciones subjetivas para el cambio, para la revolución. Las clases subalternas y especialmente los obreros y los campesinos, no han tenido acceso a procesos de formación política y filosófica que les permita incorporar a su conciencia una concepción del mundo y de la vida distinto al que se ha impuesto de parte de las clases dominantes. Por ejemplo, en las experiencias recientes de compra de fincas por agrupaciones campesinas, muchas de ellas han devenido en una repartición parcelaria a título privado de las familias que participan porque no está incorporada en su conciencia la posibilidad de la producción asociada o cooperativa y prevalece la “necesidad” de contar con la propiedad privada de la tierra. Dicho de otro modo, la concepción de propiedad privada, que forma parte del cargamento ideológico de la clase dominante, está incorporada a la ideología de las clases dominadas o subalternas.

“Se trata, pues de elaborar una concepción nueva, que parta del sentido común, no para quedar estancada en el sentido común, sino para criticarlo, depurarlo, unificarlo y elevarlo a lo que Gramsci llama *buen sentido*, que es para él la visión crítica del mundo. Se percibe claramente que cuando Gramsci habla de la concepción cultural más

⁴⁸ Op.cit. pp. 94

elevada como de *buen sentido*, tiene una visión no aristocrática de la cultura. Se orienta por una profunda preocupación sobre las relaciones de la cultura con las grandes masas y con su manera de sentir.

Pero en este punto se plantea el problema fundamental de toda concepción del mundo, de toda filosofía, que se haya convertido en una religión, en una fe; es decir, que haya producido una actividad práctica y una voluntad, y que esté contenida en éstas como “premisa” teórica implícita...el problema de conservar la unidad ideológica de todo el bloque social que precisamente es cimentado y unificado por esta ideología. La hegemonía es esto: capacidad de unificar a través de la ideología y de mantener unido un bloque social que, sin embargo, no es homogéneo, sino marcado por profundas contradicciones de clase. Una clase es hegemónica, dirigente y dominante, mientras con su acción política, ideológica, cultural, logra mantener junto a sí un grupo de fuerzas heterogéneas e impide que la contradicción existente entre estas fuerzas estalle, produciendo una crisis en la ideología dominante y conduciendo a su rechazo, el que coincide con la crisis política de la fuerza que está en el poder”.⁴⁹

En el proceso del establecimiento de la hegemonía ha jugado un papel importante la iglesia, cualquiera que sea su denominación, en tanto que participa de la realidad ideológica de la sociedad en un momento determinado. Gramsci analiza el caso de la iglesia católica de su tiempo, que a decir de Luciano Gruppi, en éstos términos: “La iglesia católica se preocupa por mantener en un bloque único a las fuerzas dominantes y a las fuerzas subordinadas. La iglesia católica ha logrado esto de un modo característico: utilizando dos lenguajes, dos teologías: una para la gente sencilla, el catecismo y la prédica del cura párroco, y la otra para los intelectuales, a los cuales, en realidad les consentía una teología distinta o, más exactamente, una interpretación distinta de la teología. Es preocupación constante de la iglesia no romper esta unidad (ésta ha sido, por ejemplo, la gran función de los jesuitas como mediadores políticos) y la de reprimir a los intelectuales cuando éstos tienden a romper la unidad. La iglesia se preocupa de que la separación entre los dos lenguajes no llegue a la ruptura, pero la iglesia nunca se propone la tarea de elevar a los “simples” al nivel de los intelectuales, de realizar una verdadera unificación y, por lo tanto, de cumplir una verdadera reforma moral e intelectual”.⁵⁰

En los tiempos actuales, las iglesias siguen desarrollando esa misma función, la de establecer un acuerdo entre los grupos dominantes y los dominados sobre la base de fortalecer la hegemonía de los primeros. Esa es la tendencia dominante de las iglesias cristianas, tanto la católica como las protestantes; sin embargo se han generado versiones al interior de la iglesia católica como en la iglesia protestante que formulan una visión a favor de las clases dominadas, una nueva teología que critica el orden capitalista y critican la actitud de las jerarquías de las iglesias.

⁴⁹ Op. Cit. Pp.95

⁵⁰ Op. Cit. Pp.95,96

Entre estas tendencias están la Teología de la Liberación al interior de la iglesia católica, que fue desconocida por Juan Pablo II y obviamente marginada por Benedicto XVI, y en cuyo centro teológico se encuentra la opción de la iglesia por los pobres, en el mensaje de que el cielo está en la tierra y que su realización corresponde a ellos, a los pobres, a través del conocimiento de la palabra de Jesús, y aunque no lo digan explícitamente, a través del desarrollo de una ideología crítica y contestataria del sistema capitalista y de la iglesia católica jerárquica.

De igual manera se encuentran iglesias protestantes como la presbiteriana y la luterana que rescatan una teología que tiene una interpretación similar a la de la teología de la liberación especialmente en el objetivo de la conversión del hombre sencillo en un crítico de su propia existencia y del sistema en el que le ha tocado vivir, con la consigna de la transformación.

Lo dicho anteriormente explica que la hegemonía de una clase depende de muchos factores que tienen poca o ninguna relación con el proceso productivo en sí mismo. Se trata de factores que inciden de manera directa en la forma de pensar de las personas, sean éstas intelectuales o no, pertenezcan estas a las clases dominantes o no, pero que en lo fundamental, se controlan desde las clases dominantes para hacer prevalecer la ideología dominante en toda la sociedad.

Un grupo dominante establece su hegemonía en la medida en que logra mantener la convivencia en la sociedad, que logra mantener controladas las fuerzas antagónicas existentes en ella, y mucho mayor es la hegemonía si para ello no tiene necesidad de utilizar la fuerza, la represión.

“La hegemonía, por tanto, no es sólo política, sino que es además, un hecho cultural, moral, de concepción del mundo”.⁵¹

iii) El concepto de Bloque Histórico:

“He aquí ... a la sociedad humana que se presenta como una totalidad y como una totalidad que penetra todos los niveles. Es, una vez más, el concepto de *bloque histórico*. La hegemonía tiende a construir un bloque histórico, o sea, a realizar una unidad de fuerzas sociales y políticas diferentes y tiende a mantenerlo unido a través de la concepción del mundo que ella ha trazado y difundido. **La estructura y la superestructura forman un bloque histórico.** La lucha por la hegemonía debe involucrar todos los niveles de la sociedad: la base económica, la superestructura política y la superestructura espiritual”⁵²

“...Gramsci nos da una visión dinámica del proceso según el cual se forman y se disuelven las hegemonías, cuando dice: “la supremacía de un grupo social se manifiesta de dos modos, como dominación y como dirección intelectual y moral. Un

⁵¹ Op.cit. pp.99

⁵² Op. Cit. Pp. 106

grupo social es dominante de los grupos adversarios, que tiende a liquidar o a someter hasta con la fuerza armada, y es dirigente de los grupos afines y aliados. Un grupo social puede, y también debe ser dirigente ya antes de conquistar el poder gubernamental. Es esta una de las condiciones principales para la propia conquista del poder. Después, cuando ejerce el poder y también lo mantiene firmemente en sus manos se convierte en dominante, pero debe continuar siendo también dirigente". Aquí junto a la noción de hegemonía viene inmersa la de *supremacía*. La *supremacía* es dominio y dirección. Puede decirse que es dominio y hegemonía.

La hegemonía avanza al afirmarse la capacidad de dirección política, espiritual y moral de la que, hasta ayer, era una clase subordinada.

La supremacía entra en crisis cuando se mantiene el dominio, pero disminuye la capacidad dirigente, cuando la clase social que detenta el poder político no sabe ya dirigir, resolver los problemas de la colectividad, cuando la concepción del mundo que ella logró afirmar, es ahora rechazada. La clase social hasta ayer subordinada se convierte a su vez en dirigente cuando sabe indicar concretamente la solución de los problemas; tiene una concepción del mundo que conquista nuevos adherentes, que unifica los sectores sociales que se forman en torno suyo. Esta es la concepción gramsciana de hegemonía".⁵³

"Marx presentaba la crisis revolucionaria esencialmente como contradicción entre las relaciones de producción y el desarrollo de las fuerzas productivas. Marx ve, pues, la crisis revolucionaria esencialmente como crisis de la estructura económica. Tendiendo bien presentes las enseñanzas de Marx, Gramsci dirige su atención a otro momento de la crisis revolucionaria de la sociedad, y esto tanto más cuanto él quiere combatir las visiones mezquinamente deterministas del marxismo y volver la atención del movimiento obrero en dirección a un momento hasta ayer descuidado, el momento ideal, cultural, moral. En Gramsci la crisis revolucionaria es considerada sobre todo a nivel de la superestructura; traducida a nivel de la hegemonía y concebida como crisis de la hegemonía. Dicha crisis abarca, sin embargo a toda la sociedad, a todo el bloque histórico, y no olvidemos que el bloque histórico, para Gramsci, está constituido por la estructura y la superestructura. Puedo decir pues, que la crisis revolucionaria es mirada por Gramsci en la totalidad del proceso social. Marx había estudiado su anatomía indicando sus bases fundamentales. Este era el primer paso indispensable para construir la explicación de los movimientos sociales revolucionarios de modo científico, crítico, no idealista ni subjetivista. Pero, caracterizada la anatomía, es necesario partir de ella para ver la totalidad de la sociedad. Se llega entonces, a la noción de hegemonía y de bloque histórico.

Para Gramsci el concepto de hegemonía es pues, una clave de interpretación histórica, de análisis de los procesos..."⁵⁴

⁵³ Op. Cit. Pp. 107.

⁵⁴ Op.Cit. PP.108

A la exposición anterior se debe sumar ahora la exposición complementaria relativa al *Estado*, toda vez que la hegemonía que una clase dominante pueda ejercer sobre las clases subordinadas la va a ejercer a través del aparato del Estado.

“Todo ciudadano del mundo moderno es súbdito de un Estado. Está legalmente obligado a obedecer sus órdenes, y los perfiles de su vida son marcados por las normas que el Estado impone. Estas normas son las leyes; y en el poder exigir las a todos los que viven dentro de sus fronteras, radica la esencia del Estado. Todas las demás asociaciones son de carácter voluntario, y sólo pueden obligar al individuo en tanto éste consiente ser miembro de ellas. Pero una vez que la persona reside en un Estado determinado, no tiene legalmente otra alternativa que obedecer sus mandatos. Estos, con su carácter legal, son superiores a las exigencias de cualquier otra sociedad. El Estado, por así decirlo, es la cúspide de todo el edificio social moderno; y su supremacía sobre todas las demás formas de agrupación social es lo que caracteriza su naturaleza especial”.⁵⁵

Pero la existencia del Estado no es derivada de acciones involuntarias ni surge de manera espontánea. Tiene que ver con el proceso productivo, especialmente aquel proceso que genera excedentes y que al generarlos produce una actitud de parte de algunos en la sociedad, de apropiárselo. Surge, entonces, de la propiedad privada y de la necesidad de proteger esta propiedad privada y para proteger, sobre todo, los mecanismos de la producción de excedentes que son el objeto de la apropiación. La historia de los diferentes Estados muestra cómo la generación de las leyes derivan de un grupo dirigente, que en consenso con la comunidad o sin él, imponen la voluntad de ese grupo dominante, y que esa voluntad del grupo dominante convertida en ley, obliga a todos a su observancia.

“Resulta, pues, que el Estado es una sociedad de individuos sometidos por la fuerza, si fuese necesario, a un determinado género de vida. Toda la conducta de la sociedad debe amoldarse a ese género de vida. Las reglas que establecen su carácter son leyes del Estado y son soberanas sobre todas las demás reglas. En esta sociedad, los individuos que hacen y obligan a cumplir las leyes constituyen el Gobierno, y aquel conjunto de disposiciones que regula: primero, cómo han de hacerse las leyes; segundo, de qué modo han de modificarse, y tercero, quien las ha de establecer, se denomina constitución del Estado”.⁵⁶

La anterior cita obliga a reflexionar sobre el hecho de que un Estado, en un momento histórico determinado, es tal porque tiene una historia, tiene un devenir. Al respecto es importante hacer una síntesis histórica del Estado guatemalteco para comprender su naturaleza actual.

⁵⁵ Lasky, Harold J. **La naturaleza del Estado**. En *El Estado*. Selección de Nicolás Mariscal, Rubén Zamora y Edgar Jiménez Cabrera. UCA editores. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, San Salvador, El Salvador. Pp. 11.

⁵⁶ Op. Cit. Pp. 12.

Sin profundizar en detalles que han sido abordados en múltiples estudios, se sitúa el origen del Estado actual en la construcción de un Estado impuesto por la corona española que impone relaciones sociales de producción de carácter esclavista sobre los Estados de los pueblos maya-quichés⁵⁷ existentes en el territorio mesoamericano desde 1524. Es, entonces, un Estado impuesto desde fuera, con leyes y ordenamientos provenientes de una realidad externa, extraña a las sociedades locales. Por lo tanto, es un Estado que se impone a la fuerza y que utiliza la violencia de la esclavitud como mecanismo para someter a los pueblos mayas.

Con el surgimiento de las leyes nuevas, que en lo fundamental pretenden proteger los intereses económicos de la corona y que en el breve lapso de 1524 a 1542 entran en conflicto con los intereses de los conquistadores y primeros colonizadores, se instaura un Estado feudal, en donde la servidumbre es la relación entre productores directos y la corona española, que ejerce su poder a través de la burocracia administrativa en el Reyno de la Nueva España y que con el transcurrir del tiempo, tuvo que ir cediendo el espacio de la dominación al poder local constituido por el cabildo dominado por los conquistadores y colonos que, en la terminología utilizada por Severo Martínez Peláez⁵⁸, devienen en criollos, como una clase dominante a medias.

En ese momento, el bloque histórico puede describirse de la manera siguiente: Unas relaciones sociales de producción de corte feudal establecidas entre los terratenientes criollos, incluyendo a la iglesia católica, y los productores directos constituidos por los indígenas y los grupos emergentes provenientes del mestizaje colonial. El tributo es la forma como se apropia la corona del excedente producido y el Estado Colonial, representado en el Reyno de la Nueva España por la burocracia española y por el poder local representado por el cabildo, ejerce su dominación a través del control de los pueblos de indios, organizados como resultado de la aplicación de las leyes nuevas. Se trata de una hegemonía mediada por la fuerza, ya que el repartimiento como régimen de trabajo, requiere el establecimiento de una legislación que obliga fundamentalmente a los indígenas a cumplir con la prestación del trabajo en forma semigratuita, tanto para las labores de las haciendas de los criollos como para los trabajos de las ciudades. Se debe adicionar al mecanismo legal del repartimiento el esfuerzo ideológico realizado por la iglesia católica para someter a los indígenas al Estado colonial.

Es claro que en el caso particular del Estado Colonial establecido en el Reyno de la Nueva España, otros mecanismos ideológicos no fueron utilizados, porque la educación y otras formas de cultura fueron exclusividad de la clase dominante local y no puede hablarse, en consecuencia, de una hegemonía ejercida por el convencimiento y la adhesión de los grupos dominados.

⁵⁷ Se entiende en este contexto que Mayas-Quichés comprende a todos los pueblos mayas precolombinos que vivían organizados en Estados independientes con diferentes grados de subordinación al Estado Quiché, que en el momento de la conquista, buscaba establecer la hegemonía sobre el resto de Estados de la región mesoamericana.

⁵⁸ Martínez Peláez, Severo. *La Patria del Criollo*. Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, 1970.

Es en este contexto en el que surge la educación superior, especialmente de los Colegios de Santo Tomás y San Lucas, precursores de la Universidad de San Carlos, surgida como necesidad de la clase dominante local de acceder a la ciencia a través de esta institución, que dicho sea de paso, durante todo el período colonial se caracterizó por brindar una educación confesional, acorde a la ideología del grupo en el poder, es decir, de los criollos a nivel local y de la corona de España. Este Estado es una reproducción del Estado monárquico español, desde el punto de vista de su aparato ideológico.

La sociedad colonial se disuelve con la independencia de 1821, momento que marca otro bloque histórico, cuyas características son: Las mismas relaciones sociales de producción, es decir, relaciones de servidumbre de los indígenas y grupos de mestizos, hacia la clase dominante local, que con la independencia, deja de compartir el poder y el dominio sobre el excedente producido con la corona española.

Pero en 1821, luego de trescientos años de vida colonial, el panorama de la población es distinto y se puede hablar ya de clases subalternas: por un lado, los productores directos que siguen siendo los indígenas y los mestizos o ladinos pobres; y además, otros grupos sociales que desarrollan diversas actividades vinculadas con la producción o la distribución de los bienes y servicios producidos: la plebe urbana, dedicada a una diversidad de actividades productivas o de servicios, la capa urbana artesanal proveedora, constituida por grupos de criollos venidos a menos o inmigrantes de diferentes nacionalidades que ya no tienen acceso al principal medio de producción de la sociedad que es la tierra; la capa media urbana comercial, la capa media rural y algunos sectores de indígenas ricos que se incorporan a estas capas medias.⁵⁹

La dinámica de estas capas medias está ampliamente documentada y lo que interesa en este caso es indicar la forma que la clase dominante, los criollos a través del Estado, ejercen la hegemonía sobre las clases subalternas.

En este momento ya existen diferencias ideológicas entre la clase dominante y las capas medias más avanzadas. Y para evitar la transformación de las relaciones sociales de producción propuesta por estas capas desde el mismo momento de la independencia, se recurre a la anexión al imperio mexicano, que en ese momento lideraba la clase terrateniente criolla de México, personificada en Iturbide, y que asegura momentáneamente la posición de la clase dominante en la conducción de un Estado en bancarrota.

El período posterior a la independencia hasta el establecimiento del Estado Nacional de Guatemala en 1842, y aún hasta 1870 que es el momento de la Revolución liberal, se libra una lucha ideológica y armada entre los liberales y los conservadores por acceder al control del Estado. Pero la característica fundamental de esta lucha es que en ningún momento va a incorporar ni a los indígenas ni a los ladinos y mestizos pobres a

⁵⁹ Op. Cit. Ver el capítulo VI.

esta lucha. Los enfrentamientos generados por indígenas contra mestizos o contra criollos en ese período son aislados y no tienen vínculo con la lucha ideológica que se libra entre la clase dominante y las capas medias avanzadas, especialmente la capa media urbana ligada al comercio y a las profesiones liberales así como las rurales ligadas a la producción agropecuaria.

Se mantiene el control de la fuerza de trabajo principal de las haciendas de los terratenientes a través de leyes que obligan a los indígenas a la prestación de servicios semigratuitos y sobre las capas medias urbanas y rurales a través de leyes casuísticas que van surgiendo en este ínterin histórico en el que se pretendió construir la Federación Centroamericana como una unión de los Estados centroamericanos en proceso de formación.

Los criollos, y a pesar de la efímera anexión a México, no logran constituirse en una clase dominante que ejerza hegemonía sobre el resto de clases subalternas, y este período es el de la constitución de otro bloque histórico, que tiene su origen en la acumulación de poder de las capas medias rurales y las capas medias urbanas ligadas al comercio internacional.

Y es la Revolución del 71 la que da paso a otro bloque histórico: Los liberales, por medio de la violencia revolucionaria, asumen el poder del Estado. Y aunque no transforman sustancialmente las relaciones sociales de producción imperantes, logran la inserción de la capa media alta rural y las capas medias altas urbanas a la clase dominante terrateniente criolla. Y desde allí, construyen un aparato ideológico que va a permitir que la nueva clase dominante (los criollos y los ladinos de las capas medias altas) ejerza la hegemonía sobre el resto de clases subalternas.

Pero es importante indicar que una característica de esta clase dominante es que su accionar no es independiente del mundo exterior. Por el hecho de que la producción fundamental es agropecuaria, su inserción al mercado internacional se hace bajo la tutela de las empresas comerciales transnacionales, especialmente las empresas inglesas, norteamericanas y alemanas. La economía dependiente generada desde la colonia, se mantiene como tal a través de la tutela inglesa, la tutela alemana y en las postrimerías del siglo XIX, la tutela norteamericana.

Guatemala, al igual que el resto de países de Latinoamérica, Asia y África que tuvieron sus respectivas épocas coloniales, ya como países independientes pasarán a formar parte de los intereses de los países europeos y de Estados Unidos, por lo que la dinámica interna no puede ser interpretada adecuadamente sin tomar en cuenta la intervención de dichos países.

El bloque histórico puede explicarse localmente, porque al final de cuentas, las relaciones sociales de producción y la superestructura de una sociedad se desarrollan en un espacio geográfico determinado y es posible hacer este análisis en forma aislada. Sin embargo, el asunto de la hegemonía ya no deriva exclusivamente de este bloque

histórico. Se deben incluir el factor externo, el factor internacional para comprender la dinámica local.

Es en este contexto que se comprenden las características de la ideología dominante a partir de la Revolución Liberal: en el campo de la política, se adopta el liberalismo capitalista proveniente de Europa y de los Estados Unidos, con un discurso progresista, independientemente que la conducta de los terratenientes cafetaleros siga siendo feudal a través del uso del reglamento de jornaleros y la ley contra la vagancia como mecanismos para explotar a la fuerza de trabajo indígena y de los mestizos pobres del campo y la ciudad.

En el campo de la educación, se observa la preocupación del Estado de concederle a la educación la laicidad así como ampliar la cobertura en las ciudades de la educación primaria para permitir el proceso de formación de una fuerza de trabajo urbana que fuera contestataria con las necesidades de este Estado agroexportador. En sintonía con el positivismo como corriente científica dominante en el viejo mundo, la universidad de San Carlos trasciende a la época de la enseñanza facultativa y se desprende de manera definitiva de su orientación confesional. La educación superior se convierte en laica y eso permite la superación de las ataduras que la enseñanza confesional imponía.

En materia de religión, la expropiación de la iglesia católica de su propiedad latifundiaria, dio paso a la libertad de religión, en sintonía con el surgimiento de la Reforma Protestante europea, en su calidad de impulsora ideológica del capitalismo y al mismo tiempo, a reducir el ámbito de acción de la iglesia católica en su condición de propietaria terrateniente.

En lo que concierne a otras manifestaciones de la cultura es importante mencionar que el período de los gobiernos liberales que van de 1871 a 1944, se caracteriza por la importación de elementos de la cultura europea, en una reminiscencia criolla por su España colonial, en simbiosis con los ladinos ricos y los europeos incorporados a la clase dominante que detenta el Estado Liberal y que van a perfilar los elementos de la cultura en este bloque histórico. En Quetzaltenango y otras localidades, por ejemplo, existen elementos vivos de esta cultura: el templo a minerva, el teatro municipal, toda la obra arquitectónica de los gobiernos liberales dejan percibir esa influencia y el apego de la clase dominante a estas expresiones de la cultura. Además, la adecuación del teclado de la marimba sencilla al teclado del piano, que aparentemente es una inofensiva innovación, tiene en sí una carga ideológica monumental, pues a través de esta innovación es posible interpretar en este instrumento autóctono las obras de los grandes compositores de la música clásica europea e incorporar a la producción nacional ritmos como el vals, la mazurca, que son ritmos europeos, y más recientemente otros ritmos como el fox trot (paso de zorro) que es un ritmo norteamericano. Pero que además obligan a pensar que los grupos dominantes además de escuchar la marimba también bailaban a la usanza de los europeos en una sublime reminiscencia por lo lejano e inaccesible de la Europa. Obviamente los testigos de esto son los grandes salones construidos en la época de Don Jorge Ubico en la finca "La Aurora" con el fin específico de realizar las fiestas de la patria y del cumpleaños del

Señor Presidente, así como los Juegos Florales de Quetzaltenango con más de 100 años de tradición, y que sin empacho, sus organizadores proclaman que su origen está en Tolosa, España.

Y a partir de allí, decir sin decirlo, que la clase dominante de Guatemala es diferente a las clases subordinadas, pero especialmente diferente a los mestizos y a los indios.

A través de este imaginario político, educativo, religioso y cultural y a través de la existencia de leyes que aseguran la provisión de trabajo semigratuito y el sometimiento de las clases subordinadas es que el Estado Liberal impone su hegemonía. Y se debe agregar un elemento superestructural de trascendental importancia: el ejército. Es el Estado Liberal el que crea el ejército como una institución que garantizará la estabilidad de este Estado.

En este bloque histórico, la clase dominante no va a tener mayores modificaciones en su conformación, y con el apoyo del gobierno de los Estados Unidos y de las empresas norteamericanas como la UFCO, la IRCA, la Estándar Fruit y la EBASCO, van a garantizar que los gobiernos del período mantengan la hegemonía especialmente a través de la dictadura militar o paramilitar. Las familias de la clase dominante perciben la importancia de su unidad y de la defensa en común de sus intereses y es este período el de la toma de conciencia de esta clase.

El siguiente bloque histórico es el de la Revolución democrático-burguesa de 1944 a 1954. De la misma manera que la clase dominante toma conciencia y se convierte en una clase para sí, las capas medias, especialmente las ligadas a la naciente industria y a las profesiones liberales, crean una ideología contestataria que tiene su punto más álgido de expresión en la revolución de octubre de 1944. Sin entrar en detalles de esta gesta y del período de 10 años, es importante observar las características del bloque histórico y de la hegemonía que establece el Estado revolucionario y el bloque en el poder.

Desde la estructuración de una Asamblea Constituyente y la posterior constitución del Congreso de la República, que son aparatos superestructurales, se emiten las leyes que abolirán las relaciones sociales de producción de carácter feudal para implantar las relaciones sociales de producción propias del capitalismo, es decir, la servidumbre es abolida para que se generalice el trabajo asalariado. La emisión del Código de Trabajo, el establecimiento del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social, la autonomía de las municipalidades y sobre todo la autonomía de la Universidad de San Carlos, son algunas de las realizaciones de la Revolución, como expresión de la voluntad de los grupos que ascendieron al poder del Estado en este momento.

Se propicia un impulso importante a la educación primaria y educación media, especialmente a la educación tecnológica, como una necesidad para impulsar el desarrollo de las fuerzas productivas que requiere el desarrollo industrial y la modernización de la agricultura. La educación superior se va a caracterizar fundamentalmente por el acceso de los intelectuales, especialmente los humanistas, a

otras corrientes del pensamiento mundial, que enriquece la visión del mundo y de la vida, lo que permite construir la utopía de una sociedad distinta a la del bloque histórico anterior.

Con respecto a la política, la libertad de organización que se garantiza a través de la Constitución de la República, se genera el surgimiento de varios partidos políticos, desde los que representan los intereses de la oligarquía terrateniente latifundista hasta el partido comunista –el PGT- que representa los intereses de la incipiente clase obrera, pasando por otras expresiones de sectores específicos de la población.

De igual forma, al garantizarse la libertad de expresión, los medios escritos y radiales generaran posturas ideológicas definidas que permiten que la población, especialmente la de los centros urbanos, accedan a la información y por supuesto a la influencia que desde estos medios ejerce el Estado y el grupo en el poder, para establecer su hegemonía. Es la hegemonía del Estado democrático burgués, que alimenta la formación de una ideología en las clases subalternas.

Desde el punto de vista de otras expresiones de la cultura, se alimenta el nacionalismo y se rinde culto a la patria a través de sus símbolos y de su historia. Se desarrollan otras versiones de la historia y se trata de “integrar” a los indígenas a la sociedad occidental que se está creando, sin tomar en cuenta las especificidades de las culturas autóctonas y mucho menos las aspiraciones de los distintos grupos étnicos del país.

En este afán nacionalista, desde el Estado se emite el Decreto 900 que está dirigido a eliminar la propiedad terrateniente latifundista para generar propietarios medios que impulsen el desarrollo del mercado interno como premisa para el desarrollo del capitalismo industrial. Entre los afectados de su aplicación están las empresas norteamericanas que fueron expropiadas de las concesiones de tierra que los gobiernos liberales les habían facilitado desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX. El segundo gobierno de la revolución agudizó las contradicciones entre el grupo en el poder y la clase dominante, es decir, la oligarquía terrateniente, pero sobre todo, el poder norteamericano.

La frágil hegemonía que había logrado establecer se vio quebrantada con el proceso de la contrarrevolución encabezado por la CIA y respaldada por la oligarquía terrateniente local, la iglesia católica y el ejército nacional.

La base ideológica creada en el período se desmontó rápidamente a través del establecimiento de un Estado militar represivo que aniquiló o desterró directa o indirectamente a los intelectuales orgánicos del período revolucionario y se instituye un Estado contrarrevolucionario.

Este bloque histórico, que va de 1954 a 1996 se caracteriza por los siguientes aspectos:

Las relaciones sociales de producción establecidas durante la década revolucionaria se mantienen como tales, es decir, no se genera un retroceso en los avances en términos

de las relaciones salariales, especialmente en los centros urbanos; el desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas adaptándose al incipiente desarrollo industrial se mantiene y avanza especialmente por el establecimiento de centros educativos de orientación tecnológica como el Instituto Técnico Vocacional “Imrich Firschman” fundado en 1960, apoyado por los industriales de Guatemala y el gobierno de Estados Unidos, en el mismo período el Instituto Técnico Vocacional de Mazatenango “Georges Kerscheinsteiner” apoyado por el Gobierno Alemán a través de la GTZ. Estas iniciativas muestran la coincidencia entre las aspiraciones de las capas medias urbanas y los sectores vinculados al desarrollo industrial que se involucran en los siguientes años al proceso de integración del Mercado Común Centroamericano.

Desde el Estado se adopta la planificación económica impulsada por la CEPAL y que está asociada a la implantación del expediente de la deuda teniendo como organismos internacionales impulsores al BIRF, el BM y al FMI. Que además de inducir la deuda externa como medio para superar los problemas del subdesarrollo, inician la ingerencia directa en la conducción de la economía de los países subdesarrollados, lo que también ocurre en Guatemala.

La época revolucionaria dejó el germen de una nueva ideología entre las capas medias urbanas y a pesar de la represión que se estableció en los años siguientes a 1954, se va recuperando con el transcurrir de los años y esto se observa a través de la proliferación de la organización social: los trabajadores, recuperando los sindicatos disueltos en 1954, los estudiantes universitarios y de nivel medio, reivindicando derechos conquistados durante la revolución, el magisterio replanteando sus reivindicaciones sociales y económicas.

El grupo en el poder en este momento es la oligarquía terrateniente que había sido desplazada durante el período revolucionario; para establecer la hegemonía se hace uso del ejército, el que, respaldado por el Departamento de Estado de los Estados Unidos, desarrolla un aparato de control y de represión hacia la población, especialmente hacia los sectores que a finales de la década de los 50's se han venido organizando.

De 1960 a 1970 el Estado, a través del ejército y bajo la orientación ideológica anticomunista de la oligarquía terrateniente y de la iglesia católica, mantienen el control social por la vía de la represión y el asesinato de líderes obreros, campesinos, estudiantiles y magisteriales en un nivel que puede catalogarse de baja intensidad.

En este período se inicia el movimiento insurgente, nacido de las filas del ejército nacional, y que se identifica con los principios marxistas-leninistas, inspirados en la revolución soviética, la revolución cubana y los movimientos asiáticos en esa dirección, especialmente el chino y vietnamita. Internacionalmente es el período de la Guerra fría, por lo que la intervención norteamericana es fundamental para entender los mecanismos de control que se desarrollaron en Guatemala.

Este nuevo planteamiento ideológico orientado hacia la construcción del socialismo, impulsado por el movimiento revolucionario clandestino penetra en los sectores más avanzados de los centros urbanos, especialmente la ciudad capital y Quetzaltenango. Luego de la aniquilación del movimiento guerrillero en el oriente del país, la insurgencia se reorganiza en el nor-occidente y cobra fuerza a partir de 1978.

Lo que interesa de este movimiento es que durante este período, el bloque histórico, es decir, la estructura y la infraestructura, está en franco deterioro. No se establece la hegemonía por otras vías más que por la vía militar. Así lo demuestra la ola represiva que alcanza sus más altos niveles desde 1978, orientada a aniquilar selectivamente a los supuestos responsables del desarrollo de la nueva ideología marxista-leninista. Y así lo demuestra también la formulación del Plan Nacional de Seguridad y Desarrollo en la que participan especialistas norteamericanos, chilenos y argentinos, así como ideólogos nacionales y líderes sindicales que se alían a las fuerzas represivas del país. No se trata de un plan de consenso sino de un plan que contiene las estrategias sociales, económicas, políticas y militares que restablezcan el orden.

Como el análisis trata de hacer énfasis en los aspectos superestructurales, el período se caracteriza por la militarización de todas las esferas de la vida social, política y económica del país. Los militares de alta jerarquía pasan a formar parte del grupo en el poder, no como guardianes de la oligarquía terrateniente sino como parte de ella, para lo que acceden a propiedades, empresas y otras actividades que los ubican, desde el punto de vista económico, en la misma situación de la oligarquía terrateniente.

Se penetra ideológicamente el aparato del Estado, el que se declara como Estado Contra-insurgente, orientado en sus elementos ideológicos y estratégicos por el Departamento de Estado de los U.S.A. y la CIA. Es el período en que la hegemonía se impone a través de la fuerza.

Los partidos políticos de izquierda, centro izquierda y centro, son desmantelados ideológicamente, al extremo que en los procesos electorarios en los que se participa, invariablemente proponen candidatos militares.

La educación se mantiene controlada, inicialmente a través de la militarización de los establecimientos del nivel medio, luego a través de la represión en contra de estudiantes y profesionales universitarios y finalmente, a través de la cooptación de docentes y cuadros dirigenciales de la universidad. De 1982 a 1996, por ejemplo, la Universidad de San Carlos se caracteriza por su bajo perfil de contribución a la propuesta de solución a los problemas nacionales, rescatándose únicamente la participación estudiantil en eventos puntuales tales como las jornadas de protesta en contra del incremento al valor del pasaje urbano y otras demandas específicas.

Es importante mencionar que a finales de la década de los años 60 y principios de los 70, durante el gobierno del civil Julio César Méndez Montenegro, se formula el Plan de Extensión y Mejoramiento de la Educación Media, PEMEM, que es un esfuerzo conjunto entre la USAC, el Ministerio de Educación y la UNESCO, y que constituye el primer esfuerzo de carácter curricular que se hace en torno a la necesidad de elevar la

calidad del nivel que comprende la formación de Profesores de Enseñanza Media y la construcción de Edificios Escolares en todo el país que servirán para establecer los Institutos Experimentales de Educación Básica con orientación ocupacional. Desafortunadamente, en los años 80, este proyecto cae en manos de los militares y los políticos de turno y se pierden los objetivos para los que el PEMEM fue creado. Hay que hacer notar que los principios filosóficos del PEMEM están relacionados con la necesidad de dotar a la juventud de actitudes, habilidades, destrezas y valores para el trabajo y que está directamente orientado a la educación básica en su primera versión y a la educación diversificada en el PEMEM II. Esta es el último ejemplo del interés de la USAC por el mejoramiento de la educación en el nivel medio.

El Plan Nacional de Seguridad y Desarrollo, además de sus estrategias militares, contempla una estrategia política denominada reencuentro institucional que tiene como objetivo restablecer el orden político del país. En 1985 se convoca a una Asamblea Constituyente y se convoca a elecciones. En 1986 toma posesión un nuevo gobierno que en lo esencial sigue manteniendo al ejército como soporte para el control de la población, y con el apoyo y la intervención de varios países europeos y con el beneplácito de los Estados Unidos se inicia el proceso de paz.

El enfrentamiento armado interno iniciado a principios de los años 60 se encuentra a finales de los ochenta en un callejón sin salida. La presión internacional ejercida por acontecimientos mundiales como la caída del bloque soviético, la caída del muro de Berlín que dieron fin a la Guerra Fría, obligan a los Estados Unidos a buscar una salida negociada del conflicto en Guatemala, que no es del todo aceptada por el ejército y por la clase dominante del país. Así se llega al final de este conflicto con la firma de la paz a finales de 1996.

El período postrevolucionario sirvió para que la oligarquía terrateniente se organizara y mantuviera un alto nivel de control de la situación económica, pero fundamentalmente de la situación política del país. Se establecieron alianzas importantes con los industriales y financieros emergentes que se desarrollaron a partir del proceso de integración centroamericana y la clase dominante del país, sin que se pierda la presencia decisiva de las principales familias oligárquicas terratenientes, por un lado, incorporan a otros elementos (militares e inversionistas extranjeros) y por el otro, diversifican sus inversiones en el comercio y las finanzas, como resultado de la reducción de la importancia de las agroexportaciones en el contexto de la economía nacional.

Se debe agregar otro elemento ideológico importante que se inserta en el bloque histórico: el pensamiento neoliberal y las medidas de ajuste estructural. Además de los efectos económicos que el paquete de medidas de ajuste estructural tuvo, que no se analizan aquí, es importante rescatar el hecho de que es en este momento en el que se inicia el proceso de privatización de las empresas y de las funciones del Estado, lo que favorece principalmente a la clase dominante y a otros sectores, especialmente políticos, que van a surgir como nuevos sectores de ricos.

Desde el punto de vista ideológico hay que analizar las consecuencias de la firma de los Acuerdos de Paz: Por un lado, la firma de los acuerdos desmantela la opción revolucionaria en beneficio de la imposición de una ideología neoliberal que no ha tenido una respuesta adecuada de parte de las capas medias y mucho menos de parte de los sectores de obreros y campesinos organizados. El Estado ha mantenido una estrategia de diálogo prolongado sin resultados positivos a los principales problemas enunciados en los acuerdos de paz y al cumplimiento de los compromisos contraídos por el Estado en los acuerdos. Esto ha facilitado la implementación de medidas por parte del Estado, que dentro del contexto del ajuste estructural, han afianzado las posiciones de la clase dominante al interior del grupo de poder y se ha utilizado al Estado como mecanismo para aprovecharse de los recursos del presupuesto nacional para impulsar una ideología neoliberal a través de la privatización de las empresas del Estado y de los servicios de salud y educación que el Estado debe proporcionar a la población.

En materia de educación, por ejemplo, la privatización avanza por tres vías: el abandono presupuestal de la educación pública; la apertura incondicional a la iniciativa privada para que se haga cargo de la educación de la población en todos los niveles incluyendo el nivel superior y en tercer término, el fortalecimiento del PRONADE. De igual manera debe tomarse en cuenta la actitud de rechazo de parte del Estado del proceso de Reforma Educativa, que recoge demandas de los sectores populares y la participación de organizaciones diversas de la sociedad civil en su diseño. La política explícita del Ministerio de Educación se contradice con sus acciones, que se caracterizan por imprimir al Sistema Educativo Nacional un componente ideológico neoliberal y por su tendencia hacia la privatización, lo que constituye una línea opuesta a lo que propone la Reforma Educativa propuesta.

Y esto permite afirmar que la Reforma Educativa y la consecuente congruencia del nivel medio con el nivel superior que está implícita en este proyecto, no forma parte de las acciones prioritarias del Estado, porque en la actualidad, la prioridad es generar una ideología afín al neoliberalismo, que privilegia el individualismo y la competitividad, y la Reforma Educativa, en los términos en que ha sido planteada por los sectores populares favorece a estos sectores y, tomando como punto de partida los Acuerdos de Paz, preparan el terreno para la construcción de un país distinto al actual, lo que no es compartido por los grupos dominantes del país, ni mucho menos por el poder imperial de los Estados Unidos.

En el actual bloque histórico, la clase dominante y el grupo en el poder coinciden en el tiempo y el espacio, y coinciden en cuanto a la gestión del poder del Estado y al mecanismo para establecer la hegemonía: la ideología neoliberal que es impulsada desde el centro hegemónico mundial (los países capitalistas industrializados, tanto europeos como los USA) y que ha sido adoptada por los intelectuales de la derecha política guatemalteca y escasamente criticada por los intelectuales de la izquierda.

En el contexto del neoliberalismo es el mercado el que dirige la economía y consecuentemente la ideología. Toda la superestructura del bloque histórico se

sustenta con la ideología neoliberal y todo el aparato ideológico, las instituciones educativas, políticas, religiosas y la cultura en general deben estar al servicio del mercado.

Así lo demuestra la división clasista que existe actualmente en la educación: la que provee el Estado, dirigida a los sectores populares del campo y de la ciudad, así como a las capas medias de bajos ingresos, se caracteriza por su masificación, la baja calidad y la inasistencia presupuestaria, además de la baja cobertura que existe en el ciclo básico y diversificado y su orientación a la formación de fuerza de trabajo escasamente calificada y en consecuencia, barata. La educación privada en la que pueden distinguirse algunos sectores: la educación privada que tiene como educandos a hijos de trabajadores que tienen un ingreso que les permite pagar cuotas bajas y que se caracteriza por ser una educación sin control por parte del MINEDUC y que únicamente tiene como objetivo la obtención de ganancias sobre la base de salarios bajos de los docentes y la escasa o nula inversión en infraestructura. La mayoría de estos centros educativos funcionan en construcciones que anteriormente fueron residencias familiares. Otro sector de la educación privada corresponde a los centros que son propiedad de inversionistas con mayor cantidad de capital o instituciones, especialmente religiosas, que ofrecen ya una mejor calidad de educación, a más altas cuotas, por lo que sus educandos pertenecen a las capas medias de medianos y altos ingresos. Y finalmente, la educación privada de la élite dominante, constituida por centros educativos con cuotas inalcanzables para las capas medias, y que sólo pueden pagar las familias de altos ingresos provenientes de sus empresas comerciales, financieras, industriales o agropecuarias. En estos centros se prepara a los cuadros dirigentes de las empresas de la élite y del Estado. En los últimos gobiernos se ha observado la tendencia a nombrar en los ministerios a profesionales egresados de las universidades privadas.

Lo anterior está ocurriendo en la educación primaria y media, pero lo mismo ocurre en las universidades privadas. Puede hacerse una clasificación similar, y con las excepciones que no vienen al caso mencionar, las universidades privadas se caracterizan por tener también como ideología dominante el neoliberalismo.

Dicho lo anterior, resulta fácil comprender que el problema de la incongruencia del nivel medio con el nivel superior es irrelevante para la Universidad estatal, porque no se tiene la conciencia de la necesidad de una Reforma Educativa integral, que incluya a la educación superior porque ésta debe también responder a los planteamientos hechos por los sectores de la sociedad civil que han realizado propuestas que son antagónicas con la ideología dominante, que privilegia la educación privada y el mercado como el que determina la que ha de darse a los niños y jóvenes.

Al respecto, en entrevistas con informantes claves que son funcionarios actuales de la USAC manifiestan que no hay acciones concretas que se orienten hacia la solución del problema de la incongruencia entre el nivel medio y el nivel superior. Ni investigaciones ni proyectos específicos dirigidos desde la USAC que busquen mitigar esta problemática.

Esto no debe de interpretarse como un olvido involuntario sino como parte de una conducta general vinculada a la conducta del Estado que se orienta a dejar la educación en manos del mercado. En esta línea se interpreta el ahorcamiento presupuestario a que se ha sometido a la universidad en los últimos períodos gubernamentales, lo que es tomado por parte de las autoridades universitarias como justificación para limitar el ingreso de estudiantes a través del SUN así como la creación de las carreras autofinanciables en el interior de la República.

No se debe dejar de mencionar la Olimpiada Científica que se instituye a partir de la iniciativa particular de algunos pocos científicos universitarios que tienen claridad en el papel que debe jugar la universidad en relación con la incongruencia entre el nivel medio y el nivel superior. Pero los resultados son elocuentes al respecto. En esta competencia resultan mayoritariamente vencedores los alumnos de los colegios más caros de la capital y de Quetzaltenango, que pagan docentes de graduación universitaria y que en última instancia, ha convertido a la olimpiada en una ventana al mercado educativo y que deja en evidencia la baja calidad de la educación pública. Al respecto se hace necesario hacer una revisión de la orientación de esta actividad.

12. METODOLOGÍA: MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.

La metodología de la investigación gira alrededor del alcance de objetivos y de la prueba de las hipótesis. Los objetivos generales se alcanzaron a través del logro de los objetivos específicos, mediante los siguientes métodos y técnicas de investigación aplicados en el proceso.

Objetivos Específicos	Método(s)	Técnica(s)
Hacer un análisis de la teoría curricular y sus modelos	Análítico-comparativo	Revisión bibliográfica Revisión de modelos curriculares
Analizar las currícula existentes en la educación media y la educación superior	Análítico-comparativo	Revisión de currículas existentes en ambos niveles. Entrevistas con informantes clave en ambos niveles
Identificar las investigaciones y las acciones que la USAC ha implementado para disminuir el problema de la incongruencia.	Histórico-analítico	Entrevista a informantes clave. Revisión documental
Identificar las políticas académicas propuestas por el MINEDUC y la USAC tendientes a disminuir la incongruencia entre niveles.	Histórico-analítico.	Revisión documental Entrevistas a informantes clave
Identificar los problemas académicos que se derivan de la incongruencia entre niveles.	Análítico-descriptivo	Cuestionario a estudiantes, docentes y empleadores del área de influencia del CUNOC. Entrevista a autoridades académicas del SUN.

Hacer un estudio del mercado laboral actual y prospectivo con referencia a las potencialidades del TLC	Estudio de mercado.	Muestreo en el nivel medio, en el nivel superior y con empleadores.
Elaborar una propuesta curricular del nivel medio que disminuya la incongruencia con el nivel superior.	Participativo-propositivo	Grupo focal de ambos niveles, padres de familia, estudiantes, empleadores y autoridades educativas.

Metodología para la prueba de hipótesis:

La primera hipótesis se prueba a través de la identificación del grupo en el poder y de la influencia que ejerce desde el Estado hacia la Universidad; esto se logra haciendo una revisión de la teoría del *Estado*, de las categorías *Bloque Histórico* y *Hegemonía* y a través de las abstracciones necesarias establecer si las acciones concretas realizadas por el Estado y por la USAC se explican a través de las categorías propuestas y probar así la hipótesis. El método utilizado es el método de abstracción que propone la dialéctica materialista.

Para la segunda hipótesis se hace un estudio estadístico en la región de influencia del CUNOC para identificar la cantidad de población de estudiantes del nivel medio que no puede ingresar por haber reprobado exámenes de admisión, así como las estadísticas de deserción y repitencia en las diferentes carreras del CUNOC. De la misma manera se hace un análisis de las carreras autofinanciables en el CUNOC y de otros Centros Regionales para mostrar que su existencia también constituye un mecanismo de exclusión.

13. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

13.1. ALCANCE DE OBJETIVOS

En este informe se presenta el alcance de objetivos a través del trabajo realizado tanto desde el punto de vista de la revisión teórica como desde el punto de vista del trabajo de campo y su respectivo análisis.

Es importante aclarar que los objetivos generales se alcanzan a través de los objetivos específicos, como se muestra a continuación en la presentación de resultados. Primero se expone el alcance de objetivos específicos y a través de ellos el alcance los objetivos generales.

Objetivos Específicos:

a) Hacer un estudio de la teoría curricular y sus modelos.

Este objetivo se ha alcanzado en la formulación del marco teórico conceptual en el que se ha realizado una amplia exposición de la teoría curricular y sus modelos.

b) Analizar las currícula existentes en la educación media y en la educación superior.

El complejo teórico curricular atraviesa por un proceso de innovación acelerada, ante lo cual impera el desconocimiento en el medio educativo en el país. De hecho, subyace al currículo que orienta el proceso educativo del nivel medio y superior deficiencias en cuanto a su orientación teórica, al diseño, el desarrollo, la evaluación, y la reestructura.

Derivado del estudio de campo efectuado consistente en la recopilación y análisis de los currícula del nivel medio y superior, así como de entrevistas efectuadas a los administrativos educativos¹ de cada carrera objeto de estudio en cada nivel, se pudieron determinar los siguientes problemas⁶⁰:

- **Carencia de Curriculum Macro, Meso y Microcurrículo en el nivel medio.**

Parte del proceso de descentralización demanda de un reajuste de los procesos curriculares.

El proceso de Reforma Curricular que surge a partir de la firma de los Acuerdos de Paz, establece la necesidad de implementar un macro, meso y un microcurrículo, de tal manera que se propicie la contextualización educativa en el país.

Sin embargo, el problema más grande identificado en torno al currículo educativo en los niveles medio y superior del país lo constituye la carencia de un curriculum macro, es decir a nivel nacional, que sirva de guía y orientación a los mesocurrículo (currículos regionales) y el microcurrículo (se puede entender como un currículo local o institucional..

El concepto en torno a la concepción de “macro currículo” es muy relativo tanto en el nivel superior como en el nivel medio. En tanto que la respuesta otorgada ante el planteamiento de la existencia, o no, de macro currículo, en el nivel superior el 68% de entrevistados fue puntual al negar la existencia del mismo, pero un 4% establece que sí existe un macrocurrículo, y un 28% desconocía el término o desconocía su existencia. Esta contradicción en las respuestas se ha de entender como una deficiencia en relación al manejo de categorías curriculares.

Aunque cabe indicar que uno de los factores que impiden la carencia de un macrocurrículo para el nivel superior lo constituye la especificidad de las carreras

⁶⁰ Aunque es preciso indicar que se requiere hacer un estudio más profundo que permita una evaluación también del currículo manifiesto, ya que, la comprensión de las implicaciones de un currículo y plan de estudios debe analizarse dentro de una perspectiva más amplia que atraviese las fronteras de la institución educativa, ya que subyace a cada uno de ellos una determinada posición política que determina en gran medida las finalidades, los contenidos y las formas de operativización de los mismos, así como la extensión y la investigación del que hacer institucional, en el caso de las universidades.

universitarias. No hay visión global del currículo universitario debido a la especialización, el currículo emerge de un departamento o disciplina. Ante esto la interdisciplinariedad se antepone como una alternativa de solución a la problemática. Solamente la integración de disciplinas puede coadyuvar a la sistematización de intereses comunes.

El mismo fenómeno se pudo observar en el nivel medio, donde un 78% admitió que no existe macrocurrículo y el 22% asegura que sí lo hay.

El análisis de currículo efectuado y las entrevistas a las autoridades educativas, permiten determinar que en realidad no existe un currículum nacional base que oriente en forma general el proceso educativo tanto del nivel diversificado como superior. Aunque, en este último nivel, las autoridades recurren al Plan Estratégico 2022 de la Universidad de San Carlos de Guatemala recientemente formulado para amparar su postura de la existencia macrocurricular en el nivel superior.

En relación al plan antedicho, se puede advertir que se constituye en un esbozo institucional que establece los parámetros generales del que hacer académico de la universidad de San Carlos de Guatemala. No obstante, el mismo se plantea como una visión muy amplia del procedimiento universitario y no llena todos los requerimientos de un proyecto curricular. Pero, se puede constituir en el sustento básico para la formulación del diseño de un macrocurrículo.

Es importante resaltar que este nivel atraviesa por un proceso de reestructuración curricular guiado por el SICEVAES. Dicho programa cargado de una gran tendencia constructivista y un enfoque curricular moderno producto de la influencia de las grandes y poderosas organizaciones internacionales, entre las que resaltan la UNESCO y el Banco Mundial, ha impulsado en las carreras universitarias la revisión y reestructuración de los currículos. Vale agregar que la actual tendencia en materia curricular bajo este nuevo enfoque, tiene una connotación estrictamente sustentada en el liberalismo, es decir, en el nuevo orden económico mundial, y establece la necesidad de formular **competencias educativas** en lugar de los tradicionales objetivos, así como el establecimiento de **estándares de calidad**, esto último por influencia de la USAID en nuestro país.

En el CUNOC el 24% de los coordinadores de carrera aseguran contar con un currículo educativo institucional, sin embargo se constató que solamente tres carreras equivalente al 17%, realmente cuentan con este requisito, otras cuatro carreras tienen una dependencia directa de planes de estudio del campus central, los cuales en última instancia no responden a la situación concreta de la región de influencia del CUNOC; mientras que el grupo restante orienta su quehacer a través de un pensum de estudios.

Mientras que en el nivel diversificado, se pudo establecer que en Quetzaltenango únicamente el 11% de los establecimientos educativos cuenta con currículo oficial y

desarrolla su práctica educativa bajo esa orientación. La extensa mayoría es decir el 89% restante solamente cuentan pensum o a lo sumo con planes de estudio.

Reafirma la inexistencia de currículum la recopilación de pensa de las carreras de educación media del MINEDUC, elaborado por la División de Desarrollo Curricular (EUSIPE). Los cuales constatan simples listados de cursos por carrera, que no superan una página de información.

En la actualidad las políticas imperantes que buscan la trascendencia curricular han propiciado la creación de una propuesta curricular para el nivel medio. El mismo sin embargo, resulta ser una nueva imposición del Ministerio de Educación, en tanto que los mismos dirigentes magisteriales han denunciado en varias oportunidades el desconocimiento del mismo.

Nosotros presentamos una descentralización curricular en los diálogos nacionales, departamentales y regionales, pero no se tomó en cuenta porque lo ideal es adaptar el currículo a cada región, pero ellos lo que quieren es implementar un solo currículo en todo el país”⁶¹. Dirigencia Magisterial.

No se puede evitar sin embargo reconocer que un adelanto digno de mencionar en el ámbito curricular, es el hecho de que durante la administración de Portillo, se elaboró el Currículum Nacional Base del Nivel Preprimario. En el cual, en su mayoría, participaron maestras de éste nivel, conjuntamente con el MINEDUC, y aunque no hizo falta el protagonismo de la UNICEF y la UNESCO, el solo hecho de que los/las docentes intervinieran activamente en su elaboración, otorga a éste CNB una valía incalculable.

Sin embargo, es necesario señalar algunas debilidades de éste currículo, y sobre todo del que orienta la educación primaria. Se ha tenido a la vista el documento de Orientaciones para el Desarrollo Curricular del Nivel Preprimario, así como las guías metodológicas del Currículum Nacional Base; los cuales se encuentran técnicamente estructurados ya sólo para ser ejecutados por el docente, pues todo viene ya estipulado: contenido, método, técnicas, actividades. De tal manera que lo único que al maestro le resta hacer, es elaborar su horario de trabajo, acomodar los contenidos a éste horario, y establecer sus actividades de aprendizaje.

Con esto se impide que el currículum se contextualice y regionalice de tal modo que se adapte a las necesidades y requerimientos inmediatos, dado que los contenidos ya están dados de una forma específica a nivel nacional. Contradiendo así, lo que estipula el diseño de Reforma Educativa en su página 45 cuando aduce que los educadores: “Aplican metodologías didácticas y materiales actualizados, participativos y apropiados para contextos multilingües y pluriculturales”.

⁶¹ No especificó en qué consistía dicha descentralización curricular.

El temor es que en el diseño del currículo de nivel medio predomine la misma tendencia, y se elabore un solo proyecto orientado por los famosos estándares de calidad, que lo que pretenden es homogeneizar una sociedad pluricultural.

- **Confusión teórica práctica de currículo, de plan de estudios y pensum, en muchas oportunidades se retoman como sinónimos. Afectando tanto a los discursos, diseños y prácticas en los diferentes procesos y dimensiones.**

Se pudo identificar un gran desconocimiento teórico sobre procesos y enfoques curriculares. De hecho, el mismo conflicto teórico que se genera en torno a la conceptualización de currículum impera en el medio educativo guatemalteco.

Se pudo apreciar que existe la tendencia de considerar currículum y plan o pensum de estudios como sinónimos. Esta es una postura casi generalizada del grupo de entrevistados tanto del nivel educativo medio como el superior. La misma deriva de una concepción limitada de lo que es el ámbito curricular, y de lo que significa el mismo proceso educativo.

El trabajo de campo efectuado permitió determinar que el 100% de los informantes de los establecimientos educativos del nivel diversificado objeto de estudio creen tener un currículo, sin embargo, como se aseveraba anteriormente, de éstos solamente dos llenan las cualidades técnicas que requiere un diseño curricular. Es necesario indicar, que esto se pudo determinar por los cuestionamientos efectuados continuamente al planteamiento sobre la existencia o no del currículo, ya que lamentablemente, solamente el 8% de las personas consultadas estuvieron dispuestas a conceder su proyecto curricular para el estudio concerniente. Lo mismo se interpretó como desconfianza hacia el equipo de investigación o como carencia de un currículo oficial genuino.

En el nivel superior la tendencia es parecida. Pues 9 de cada diez coordinadores de carrera aseguran tener un currículo. Sin embargo, en todo el centro universitario de occidente solamente tres carreras cuentan con currículo: Pedagogía, Agrimensura y Trabajo Social, lo cual equivale a una de cada seis carreras. Aunque, algunas divisiones como Derecho e Ingeniería, atraviesan por un proceso de renovación curricular.

Lo antedicho demuestra que en nuestro medio educativo se asocia con frecuencia el término "currículo" con un determinado documento escrito que tiene carácter oficial en un país, sector o institución. Esta concepción predomina y se ha enraizado en la población educativa, aún así, hayan existido en el país innovaciones curriculares por influencia de Tyler e Hilda Taba, y su concepción conductista de educación; y, aunque el ámbito educativo nacional esté atravesando en la actualidad por un complejo proceso de renovación curricular que trasciende de ésta visión delimitada. Esto hace pensar que no hay formación curricular en los docentes del nivel medio, ni las autoridades educativas se han preocupado por fortalecer el conocimiento curricular de los docentes en funciones.

La reducción del concepto curricular a un listado o programa de curso, es decir al **qué enseñar**, simplifica un proceso complejo a situaciones observables y cuantificables subestimando los procesos reales de interacción. Ya que en el currículum se entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos que dan significado práctico y real al mismo.

Las implicaciones de esta confusión, y de la carencia misma de currículo son aparentemente inofensivas, no obstante, en la práctica se traduce en problemas de tipo académico: desorganización, desintegración, desfase y desorientación del hecho educativo y los elementos que lo conforman. El currículo definido solo como contenido es empobrecedor, pues sirve de muy poco para trabajar en la acción. Y si el 89% de los establecimientos solamente tienen pensum o plan de estudios, y de estos la gran mayoría son pensum, se puede inferir que la práctica educativa guatemalteca en el nivel medio y superior se desarrolla a la deriva, sin objetivos y fines, y sin procedimientos metodológicos precisos.

La confusión en torno a los enfoques curriculares es otra constante en el medio educativo de formación de carreras técnicas.

Entendiendo que todo currículo lleva un enfoque implícito, y que éste afecta las prácticas educativas así como las relaciones de los elementos educativos, es necesario identificar con claridad la orientación de cada currículo. Y en el nivel diversificado un 64% de los entrevistados indicaron desconocer el modelo curricular al que respondía el currículo de su institución educativa, o en todo caso comprendiendo que no hay proyecto curricular, tampoco conocen el enfoque teórico implícito en el plan de estudios. Este es un problema producto del desconocimiento generalizado del concepto curricular. Pero sobre todo se entiende el hecho de que los entrevistados no logran ubicar un modelo porque no tiene currículo. En tal caso, se optó por adoptar el criterio de evaluar el nivel de conocimiento en cuanto a conocimiento sobre currículo.

El 33% restante logra identificar un enfoque curricular, sin embargo, no han diseñado un currículo que corresponda con la corriente teórica que señalan. Únicamente, una institución, que corresponde al 3% del total de establecimientos estudiados, identifica dentro de su currículo un determinado enfoque teórico, que a la vez corresponde con el diseño y las prácticas educativas.

Los modelos identificados en el nivel medio son: el modelo académico o tradicional, con el cual se identifica un 12% de los establecimientos educativos estudiados. El modelo Tecnocrático o Tecnológico que corresponde al 4% y el Social Constructivista a un 20%. Sin embargo, se constata que dichos modelos imperan en el ámbito educativo del nivel medio sólo por cultismo de quienes informaron, dado que en la práctica predomina la tendencia tradicional.

En el CUNOC reina el mismo desconocimiento teórico sobre enfoques curriculares, de las 16 carreras de esta casa de estudios solamente dos coordinadores pudieron identificar el enfoque de su currículo.

- **La toma de decisiones en cuanto a los contenidos programáticos mínimos están subordinados a las interpretaciones subjetivas de los docentes.**

En la práctica docente la idea más extendida es la programación didáctica a partir las preinscripciones de la Administración, interpretada de manera más o menos fidedigna y adecuada y pasada por el matiz de los libros de texto, en este sentido es difícil localizar centros y profesores con un sentido global de diseño e incluso el desarrollo de la enseñanza que vaya mas allá de la programación de curso.

De hecho, ante la carencia de un currículo que guíe y oriente la actividad docente induce la injerencia total de éste en la determinación de los contenidos mínimos y la metodología a implementar con el grupo de estudiantes. Son los docentes quienes deciden qué contenidos incorporará en su programa de curso, área o asignatura, y estos sustantivamente, son derivados de un libro de texto cualquiera, o bien de otros recursos. En tal caso, la formación del estudiante depende en mucho de las decisiones del docente.

Así, los directores educativos del nivel diversificado indican que los docentes derivan sus planificaciones de la experiencia, el internet y los libros de texto (ver gráfica XII), esta es una tendencia de 1 de cada dos docentes. A la vez indican que 22 de cada 100 sustentan su planificación en el currículum, sin embargo este dato no coincide con la cifra que denota la existencia de currículo en el nivel medio que es únicamente de 11 por cada 100 establecimientos educativos en el municipio de Quetzaltenango.

Otro 22% de los docentes derivan su planificación docente del plan institucional de estudios o del currículo según sea el caso.

Las implicaciones de dicha planificación empírica, sin sustento técnico, pedagógico, psicológico, e incluso sociocultural, son cruciales en el ámbito educativo, en tanto que un proceso serio (como lo es la planificación docente) se simplifica a una simple acción atrevida que disgrega, fragmenta y secciona el conocimiento. Si se piensa que cada docente se orienta en la travesía educativa por sus propios criterios, nos enfrentamos ante un proceso educativo disperso, desordenado, carente de objetivos y metas educativas a las que han de confluir todos los procesos educativos; bajos tales parámetros la educación pierde significación y agudiza el nivel de incongruencia con el nivel inmediato superior.

En el caso particular del Centro Universitario de Occidente se vive una realidad muy parecida en su tonalidad práctica, aunque, se están realizando esfuerzos por impulsar la reforma curricular en todas las carreras de esta casa de estudios superiores. No obstante, parece ser que se maneja más la retórica sobre lo curricular que una práctica

comprometida con la resolución de todos los problemas académicos ya identificados, y que se relacionan en mucho con las deficiencias del nivel medio.

Es igualmente frecuente que los docentes encargados de diseñar la guía programática de los respectivos cursos que imparten, no analicen los currícula y planes de estudio que guían los diferentes cursos. En tanto que el 40% de las planificaciones docentes derivan de los planes de estudio, el 24% se sustentan en la subjetividad del docente, el 20% se copian de la casa de estudios central, el 8% de planificaciones anteriores o por traspaso de programas de otros compañeros que desarrollan cursos con las mismas características, un 4% devienen de los libros y otro 4% desconoce la procedencia de las planificaciones de los docentes.

La elaboración de la guía programática requiere del conocimiento que caracteriza la acción educativa en la universidad y específicamente del centro universitario de occidente. La reflexión sobre el contenido que debe respaldar la guía programática permite al docente visualizar, entre otras cosas, que no es posible disociar el plan y prácticas docente de la concepción teórica del currículo y del plan de estudios.

Ante la falta de un currículo oficial en las determinadas carreras de los niveles educativos objeto de estudio, es necesario que los planes docentes deriven al menos de los planes o pensum de estudios. Ello bajo el entendido que el plan de estudios al final de cuentas, no es solo abstracción teórica y técnica, sino que encierra concepciones de aprendizaje, de conocimiento, de hombre, de ciencia, de práctica, y encierra una connotación de la relación de la universidad con la comunidad. Sin embargo, existen planes docentes que no corresponden con el currículo (cuando lo hay), y se pudieron constatar casos en los que ni siquiera tienen relación con los planes de estudio.

En el particular caso del contexto de estudios superiores domina el aislamiento y adueño de los cursos, producto del desconocimiento de los planes y los currícula, y salvo ciertas excepciones, el poco interés de los docentes y las autoridades académicas por socializar los planteamientos curriculares que puedan orientar y guiar el proceso educativo.

Así lo explica Montavani: *“ Cuanto ganaría la educación si el docente llevase constantemente en el espíritu el convencimiento de que la tarea práctica que realiza cotidianamente está ligada a una teoría de la educación que, a su vez, nace de una manera de concebir la existencia humana”.*

- **Ausencia de análisis de la relación del currículo modelo y el currículo vivido.**

Parte de las características técnicas de un currículum es el de englobar en todas sus facetas una tendencia pedagógica, psicológica, filosófica e incluso política en particular. La misma sirve de orientación o guía para que todos los elementos curriculares alcancen un fin común. Por su puesto que ello no quiere decir que todo currículum ha

de constituirse en un sistema rígido, que durante el proceso educativo no se reacondicione a las exigencias que vayan surgiendo. No obstante, todo currículo requiere de un sustento teórico y de una visión de formación determinada que lo encamine hacia el alcance de los fines y metas propuestas.

Muchos teóricos como Stenhouse, Mantovani, José Gimeno Sacristá, Angel Gómez, Mccutcheon (1982) etc. defienden la postura de la coherencia que ha de existir entre currículo teórico y currículo práctico. Es decir, la integración de la visión con la acción.

Tanto en el nivel medio como superior se pudo determinar a grosso modo la falta de correspondencia entre el currículum oficial y el currículum manifiesto o explícito. Ya que suele ser usual que el currículum oficial establezca un enfoque curricular educativo, y en la práctica se desarrolle otro, que puede ser incluso contradictorio.

Una de las carreras que identifica con claridad el enfoque teórico de su currículum es Pedagogía, quien se sustenta en la postura social crítica, no obstante, según informantes claves, en la práctica educativa se desarrollan actividades educativas que en poco o nada se relacionan con la postura social-crítica. La misma pudiera ser una constante de este centro universitario, producto de la falta de socialización del currículum y de objetivos bien definidos hacia el que confluyan todos los elementos educativos.

Razón tiene Róvere al señalar, *“la gente tiene tendencia a imaginar que la currícula es un documento (...) pero lo real es que las transformaciones, las reformas, los ajustes suceden en las cabezas de los profesores y de los alumnos”*⁶².

- **Postura formal hacia el currículo y/o plan de estudios**

En el medio educativo de los niveles medio y superior se concibe el currículum como un proceso formal, que se implementa para llenar un requisito. Ello implica el desfase de los agentes que institucionalmente configuran el currículum, o de los elementos que operativizan el pensum o plan de estudios.

- **Falta de socialización y validación del currículo por parte del sector docente, estudiantes, autoridades, egresados, y sociedad.**

La validación curricular consiste en la documentación que se hace de la propuesta, misma que debe ser sometida al debate colocando a la propuesta en el espacio público. La comunicación del proyecto y las decisiones educacionales, permiten ejercer un control público y democrático de dicha producción.

Una vez validada la propuesta se impulsa al proceso de involucramiento de las personas interesadas para que se apropien del instrumento y desarrollen la labor correspondiente, que es, ejecutar en la práctica educativa el proyecto.

⁶² Idóeos. La Teoría Curricular. Pág. Web.

La realidad educativa del nivel medio es confusa en este sentido. Un doce por ciento de los directores de establecimientos educativos indica no haber validado su propuesta de currículo, o del plan de estudios en su defecto. Un 50% indica que validó su currículum “legalmente”, con esto se entiende que se confunde validación curricular con la aprobación que concede el Ministerio de Educación del Pensum de Estudios de una carrera determinada. El 42% no supo contestar al cuestionamiento⁶³ lo cual se entiende como el desconocimiento que prevalece en relación al procedimiento de la implementación de un currículo o incluso de un plan de estudios; y solamente el 8% de los establecimientos educativos afirman socializar constantemente el currículo o plan de estudios que guía el proceso.

Como se puede notar, este es un fenómeno ligado al desfase de las planificaciones docentes con el proyecto curricular o el plan de estudios. Hecho que genera desorganización, desarticulación y desarrollo impropio de un plan de estudios o currículo según sea el caso.

Muchas veces suelen darse situaciones de docentes que individualmente hacen innovaciones a su labor educativa, pero ello conlleva a una mera ilusión de transformación, ya que las posibilidades de realizar cambios estructurales, a partir de acciones individuales dispersas no tienen mayores resultados.

Cabe mencionar que el fenómeno es más frecuente en los establecimientos privados, hecho que se entiende como la carencia de intencionalidad de entregar a la sociedad educación de calidad, y que al final, el objetivo de la creación de nuevas carreras responde a la ideología dominante de proliferar la educación privada y la mercantilización de la educación.

En el Centro Universitario de Occidente, se suscita una realidad parecida. Únicamente el 4% de los coordinadores creen haber socializado el currículo. En tal sentido se pudo identificar que hasta el momento solamente un currículo fue validado con los sujetos interesados, y actualmente sostienen reuniones constantes que permiten la intervención de innovaciones por las partes involucradas. Es preciso indicar además, que las carreras de Ingeniería y Derecho que atraviesan por un proceso de transformación y diseño curricular, participan representantes docentes, estudiantiles y autoridades.

- **Implementación indiscriminada de nuevas carreras al *ex novo*.**

El estudio de campo efectuado permite afirmar la proliferación de carreras en el nivel diversificado, y que surgen sin ningún sustento teórico ni social.

⁶³ El planteamiento efectuado era: ¿Cómo se validó el currículo o Plan de Estudios de su establecimiento educativo?

La cantidad de carreras que son creadas por establecimiento educativo en el sector privado alcanzan una cifra insólita, pues el promedio por institución educativa privada oscila entre las 4 y 10 carreras en el 46% de los establecimientos estudiados. Y los cuales en general no llenan las cualidades de infraestructura, ni las calidades académicas para desarrollar las carreras técnicas que incluye. Se pudo identificar un establecimiento educativo que incluye 16 carreras técnicas carreras activas de formación, todas de bachillerato con especialidad, y que se desarrollan en planes distintos: uno, dos o tres años.

Lo anterior demuestra que los propietarios de las instituciones privadas crean carreras antojadizas con el fin de mantener la matrícula de inscripción, dejando en un segundo plano la preparación básica que han de tener los estudiantes para ingresar a la universidad.

Lo interesante de este hecho es que el 100% de los entrevistados manifestaron que estas carreras se encuentran legalmente inscritas y reconocidas por el MINEDUC.

La creación de nuevas carreras en realidad, no responden a las demandas sociales, pues únicamente un 11% de los establecimientos manifiestan haber efectuado un diagnóstico previo a la implementación de una nueva carrera, el 22% asegura haber efectuado un estudio de mercado, lo cual manifiesta el interés por que los egresados del nivel diversificado sean formados para integrarse al campo laboral y respondan al proceso de demanda del sector productivo; mientras que el 61% sustenta el impulso de una carrera en la demanda estudiantil. Muchos de estos centros educativos surgen con ánimos de lucro. De hecho, las entrevistas efectuadas a las autoridades de estos establecimientos permitieron verificar la presencia de carreras en respuesta a peticiones antojadizas de los estudiantes, de tal manera que se pudiese asegurar la permanencia del centro de formación. Tal y como funciona en una empresa, el slogan es “el cliente manda”. El 6% restante desconoce los elementos que sustentan la creación de la carrera de su institución educativa.

Ahora, nótese que la mayoría de los centros educativos objetos de estudio sustentan su que hacer curricular y educativo en respuesta a las demandas estudiantiles, y el estudio de mercado (ver gráfica III en anexos), hecho que desvincula el sentido de la educación de responder también a las necesidades sociales. En tal sentido se otorga mayor validez a los títulos en el mercado laboral, que al servicio que un egresado pueda otorgar en su sociedad.

Es necesario indicar que la importancia de un estudio de mercado satisface la necesidad de efectuar una evaluación de la demanda laboral. Sin ánimos de caer en el mercantilismo, resulta indispensable que un estudiante desarrolle habilidades y conocimientos que le permitan incorporarse en el mundo laboral, pues al final de cuentas se ha convertido esta necesidad en uno de los objetivos del proceso educación. No obstante, no ha de obviarse con esto la formación humanista, en valores que requiere toda persona que atraviesa por las aulas educativas del país, mismos que

se determinan tras un diagnóstico social previo a la implementación de un nuevo plan de estudios o currículo.

La respuesta a las demandas del contexto se han de desarrollar bajo términos educativos de equilibrio, en el que se responda tanto a las demandas laborales, cómo a las sociales, ámbitos que en la actualidad se encuentran, al final de cuentas, relacionadas. Bien lo enuncia Ayerbe: “El currículum es un instrumento que debería reflejar de la forma más equilibrada posible, las orientaciones de la institución educadora, los intereses y motivaciones de los alumnos, las demandas de la sociedad, y del ámbito productivo”⁶⁴.

Los factores que sustentan la determinación de las asignaturas, o de los contenidos mínimos en los pocos casos en los que hay currículo o plan de estudios, son inconsistentes y subjetivos, pues uno de cada dos establecimientos educativos establecen sus asignaturas, contenidos mínimos y la metodología que guía el proceso en función del criterio propio o simplemente se copia de otros planes de estudio o currícula.

En resumen, el crecimiento exacerbado de carreras surgidas sin estudios de diagnóstico previos, y sin el desarrollo de un currículo que dé respuesta a las necesidades educativas del contexto y del nivel superior, se percibe como uno de los problemas sustanciales de la incongruencia educativa entre niveles. No es usual que exista correspondencia entre las carreras técnicas del nivel medio y el nivel superior, y aunque se hayan proliferado bachilleratos con apellidos de las carreras universitarias no llenan los requerimientos necesarios para satisfacer las demandas en este nivel subsiguiente.

En cuanto al establecimiento de las carreras en el CUNOC se pudo establecer que el 39% surge por iniciativas personales o son copias de otras instituciones, por motivos de competitividad. El 23% surgen en respuesta a los estudios de mercado efectuados, y un 38% posee un origen “desconocido”.

Los contenidos y asignaturas de las carreras establecidas en el CUNOC surgen mayoritariamente por imitación, principalmente a otras instituciones educativas, o por criterio propio de quienes impulsan la creación de un diseño curricular o plan de estudios. El 9% desconoce el origen de los contenidos.

- **Copia de currículo de otros países o trasladados por expertos, sin una exigencia conceptual, social e institucional e histórica que permitan el análisis de esas perspectivas y así diseñar y desarrollar de manera cualitativa, tal y como lo exige los retos de la educación actual.**

⁶⁴ Ayerbe Echeberria. El Currículum en la Enseñanza Superior. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo IIME. Universidad de San Carlos de Guatemala

La carencia de una orientación curricular Nacional Base para el nivel medio ha inducido la proliferación de copias de fragmentos de currícula extranjero. En el sector privado prevalece cierto celo por conservar alejado del escrutinio público su currículum institucional, esto, por temor a que sea plagiado por algún otro establecimiento educativo.

Lo mismo induce a pensar que son muchos los casos en los que un establecimiento educativo se apropia indiscriminadamente de un proyecto curricular en particular y lo lleva a la práctica sin un estudio y análisis previo.

Las implicaciones de este hecho resultan nocivas para el proceso educativo mismo, ya que se traduce en una formación descontextualizada.

No es correcto que un currículo surja circunstancialmente o por casualidad, la implementación de un currículo requiere el conocimiento pleno del contexto, sus necesidades, intereses, su naturaleza económica-social e incluso geográfica, de tal manera que en función de ello se establezca el enfoque, y el procedimiento metodológico requerido para satisfacer esta realidad. Parte misma de éste contexto lo constituye las necesidades de formación del nivel inmediato superior, de tal manera que el currículo o plan de estudios del nivel diversificado debiera orientarse también en función de estos requerimientos.

- **Desconocimiento de las implicaciones curriculares.**

Prevalece en el ámbito educativo un profundo desconocimiento del poder curricular. Es preciso recordar que el primer referente curricular lo constituye el contexto social, el económico, el ideológico y el político. En tal sentido, un proyecto curricular responde a intereses determinados, que la mayoría de veces no coinciden precisamente con las necesidades de formación de una sociedad, de una población, o de un grupo de estudiantes.

El currículo cumple varias funciones, a veces no fácilmente compaginables: orientativa, prescriptiva, de control social... Según cómo se entienda cada una de estas funciones estaremos hablando de una concepción más abierta o más cerrada del currículo. La primera concepción será aquella que deje un margen amplio (más amplio cuanto más abierto) al profesor para concretar sus actuaciones.

En un currículum cerrado, por el contrario, las posibilidades de innovación y de concreción del profesor son muy limitadas, y, en definitiva, éste se concibe más como un técnico que como un verdadero profesional con poder de decisión sobre su tarea. En un currículum cerrado, la Administración prescribe con detalle los objetivos, los contenidos, los métodos, los materiales didácticos, etc., que han de utilizar los profesores. Un currículo abierto o flexible permite que sea el centro escolar y los profesores los que lo "cierren", los que lo concreten, adecuándolo al contexto educativo propio y específico.

Toda la mecánica de elaboración curricular introduce elementos que configuran y dan sentido y significado al proceso. Y pese a que muchas veces el currículo es impuesto por una administración educativa, en su configuración intervienen agentes que otorgan su propio tinte al proceso, por ello en el campo curricular impera en la actualidad la concepción del currículo como un proceso social, que carga con la intencionalidad de formación de un ciudadano determinado.

Básicamente el papel que desempeña el sistema de enseñanza es activar el currículum en las aulas, llevando implícito en su contenido una forma mecánica de enseñanza-aprendizaje que funciona como medio de legitimación de las posiciones sociales y de la conservación y reproducción de la estructura de clases. O dicho de otra manera, la escuela cumple la función de imponer la ideología dominante en la comunidad social, mediante un proceso más o menos abierto y explícito de transmisión de ideas y comunicación de mensajes, selección y organización de contenidos de aprendizaje. De este modo el estudiante asimilando los contenidos explícitos del currículum e interiorizando los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en el aula, “configura un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a las exigencias del status quo, la aceptación del orden real como inevitable, natural e inconveniente”⁶⁵.

Alicia de Alba en uno de sus planteamientos, establece que el currículo es una propuesta política educativa impulsada por diversos grupos y sectores sociales que definitivamente no parten de intereses comunes, sino más bien de intereses que son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.⁶⁶ De tal manera que las relaciones de poder y la pugna entre las clases desposeídas y hegemónicas se manifiestan claramente en la configuración del currículum educativo, y puede además vislumbrarse en la práctica educativa misma, es decir en la relación maestro-alumno y alumno- alumno.

Ante tales circunstancias el maestro tiene un papel político que desempeñar: como reproductor de las mismas relaciones de poder, o como ente de resistencia y propiciador de cambios. La práctica docente puede definir la inclinación política del docente. Es por ello sumamente necesario que el docente conozca y comprenda su papel como agente de diseño del currículo.

. Esnobismo en diseñar e implementar enfoques, elementos o procesos curriculares.

La implementación de nuevas prácticas educativas, enfoques o modelos educativos en el ámbito nacional no responden a la naturaleza del contexto, sus problemas, exigencias, desavenencias, etc., ni a los requerimientos educativos para satisfacer las

⁶⁵ JOSÉ GIMENO SACRISTÁN. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Ediciones MORATA S.A. Madrid. 1992.

⁶⁶ ALICIA DE ALBA. *Las Perspectivas. En torno a la Noción de Currículo*. (Documento In Fotocopia).

mismas. Más bien surgen por esnobismo, por ese ideal de introducir las prácticas que internacionalmente se ejecutan y del cual se hacen pompa, sobre todo porque se traducen en prácticas neoliberales con intereses neoliberales.

Recientemente la Licda. Ingrid Gamboa de Alba representante de la USAC ante el Ministerio de Educación para estructurar y ejecutar la propuesta de capacitación para los docentes de las normales, justificó la apropiación del constructivismo y los estándares de calidad en el medio educativo del país en la implementación de éstos en Chile, España y Cuba, aduciendo que las tendencias internacionales se han de replicar también en nuestro contexto.

No es prudente, ni lógico que se adopte de una realidad distinta una práctica curricular determinada que puede no corresponder con las exigencias propias y características del contexto. El currículo es un instrumento que debería reflejar las orientaciones de la institución educadora, intereses, motivaciones de los alumnos, de las demandas sociales, etc. Ha de ser realista y contextualizado, y ha de ser sometido a la crítica.

En función de lo anterior se puede deducir que el currículum es un proyecto endógeno que se ha de establecer como una propuesta cultural democrática, que permita igualmente al establecimiento educativo construirse desde parámetros democráticos. Todos participan en la toma de decisiones y establecen principios de inclusión, y realzan el interés común.

- **Carencia de perfiles de ingreso y egreso.**

Los perfiles se han de entender como el conjunto de metas claras que permiten visualizar el sujeto que se pretende formar, identificando las habilidades, destrezas y valores que ha de desarrollar en función de la profesionalidad y el servicio que ha de prestar.

Se corrobora la inexistencia de perfiles de ingreso y egreso para cada carrera tanto en el sector privado como oficial. En el nivel diversificado solamente un 39% de los entrevistados conoce los perfiles de egreso de las carreras de su establecimiento educativo. El 61% desconoce el término o no conoce los perfiles. Mientras que en el nivel superior el 28 % de los entrevistados aducen no tener conocimiento de lo que es un “perfil de egreso”, el 44% dicen saber de su existencia pero no pudieron mencionar ni siquiera uno de los perfiles de egreso, el 28% de las carreras del CUNOC carecen de este elemento curricular, y únicamente el 20% pudo demostrar conocimiento en relación al perfil de egreso de la carrera que coordina. A excepción de las carreras de Agrimensura, Pedagogía y Trabajo Social, en el Centro Universitario de Occidente ninguna otra carrera ha formulado perfiles de ingreso. Esta situación divorcia totalmente ambos niveles educativos en tanto que los perfiles suelen convertirse en algún momento en puntos de convergencia dentro del sistema educativo.

- **Insuficiencia en el proceso de formación**

Otro problema que se ha podido detectar es el de los programas de estudio que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio pues muchos de ellos reflejan una cantidad insuficiente de contenido abordado, aún en los programas oficiales que el MINEDUC tiene establecidos. Asimismo, si bien los programas plantean un contenido a desarrollar, en la práctica no se operativiza; ahora bien si el contenido es insuficiente y a ello sumamos que no se desarrolla, cuantitativamente se disminuye aún más la preparación académica de los estudiantes del nivel medio. Lo anterior no aborda el aspecto cualitativo que representa un punto mayormente importante que el anterior ya que subyace la tendencia a la superficialidad en el estudio de las ciencias y las disciplinas, lo cual contrasta de alguna manera con el abordaje científico de éstas en las universidades.

Igualmente la falta de coherencia de contenidos resulta en un factor incidente en la incongruencia entre niveles educativos, pues aún dentro de un mismo establecimiento hay distintos profesores del mismo curso lo cual muchas veces refleja un trabajo no coordinado para que el contenido se aborde de manera consistente.

Un factor más a considerar entre ambos niveles, es la forma en que el estudiante del nivel medio es sujeto del proceso de Enseñanza-aprendizaje pues se desarrolla dentro de un sistema que no brinda mayor libertad al alumno y cuando éste ingresa a la universidad encuentra un panorama distinto de mayor libertad, en donde es él o ella quien decide si asiste, entrega trabajos, etc. Debe considerarse además, el hecho de la formación docente, en Quetzaltenango pues se ha podido constatar que muchos docentes no tienen especialización del curso que imparten, y aún peor, hay un gran número de personas que ejercen como docentes sin contar con una preparación académica en el campo educativo.

c) Identificar las investigaciones y las acciones que la USAC ha implementado para disminuir el problema de la incongruencia.

Para el logro de este objetivo se realizó una entrevista con informantes claves entre los que participaron funcionarios de la Dirección General de Docencia-IDGD-, de la Dirección General de Investigación –DIGI-, de la EFPEM, de la División de Desarrollo Académico –DDA-, de la División de Evaluación Académica -DEA- y del Sistema de Ubicación y Nivelación –SUN-, a los mismos se les solicitando información del período 1997-2006.

En el caso de la DGD, la DIGI y la DDA se formularon tres preguntas: ¿Qué investigaciones se han realizado en la USAC por las diferentes unidades académicas que tengan relación con el problema de la incongruencia existente entre el currículo del nivel medio y el superior?

Ante la interrogante, dos de las tres instancias objeto de estudio indican la inexistencia de investigaciones en relación al tema, en tanto que la DIGI informe sobre la investigación realizada con financiamiento de la USAC denominada “Problemática de

la Educación en el nivel Medio de Quetzaltenango” en la que se hace una propuesta de un mesocurrículo para el Departamento de Quetzaltenango. Como autores de esta investigación este equipo de investigación informa que se entregó a la Dirección Departamental 500 ejemplares del informe final pero ellos únicamente lo distribuyeron entre los directores de los establecimientos; se ha comprobado que en algunos casos, este currículo se ha tomado como referencia por parte de directores de establecimientos privados, pero no existe ninguna acción oficial que permita consensuar y poner en práctica la propuesta. Además se han realizado otras investigaciones, que aunque no están explícitamente dirigidas a la reducción de la incongruencia entre los currículos, sí contribuyen a dicha reducción, como por ejemplo propuestas de modificaciones a programas de estudio de determinadas materias como la propuesta realizada por Deifilia Pacheti Galván con relación al curso del Química del ciclo diversificado.

Se planteó la pregunta: ¿Qué otras actividades como conferencias, foros, mesas redondas, seminarios han organizado estas instancias sobre el tema? En el caso de la DGD y la DDA informaron que no se han realizado actividades sobre la misma. En el caso de la DIGI se señala que además de las evaluaciones intermedias y las presentaciones de informes finales de investigaciones entre los que han figurado las investigaciones citadas anteriormente, también se introdujo una línea de investigación específica en el Programa de Educación dirigida a la investigación sobre el tema de la incongruencia entre los currículos del nivel medio y del nivel superior.

La otra pregunta es ¿existe evidencia sobre iniciativas de ley propuestas por la universidad de San Carlos que hayan sido derivadas de estas investigaciones realizadas sobre esta temática?.

En este caso, los informantes de las tres dependencias respondieron que no existe evidencia de iniciativas de ley propuestas por la USAC al legislativo sobre este tema.

Se solicitó información a la División de Evaluación Académica de la USAC a través de un cuestionario que fue respondido de la siguiente manera:

1. ¿Qué investigaciones se han realizado en la USAC por las diferentes unidades académicas que tengan relación con el problema de la incongruencia existente entre el currículo del nivel medio y superior?

“En la actualidad las unidades académicas de la USAC están en un proceso de evaluación a través del SICEVAES, proceso que tiene diferentes niveles de avance. Para realizar el proceso de evaluación es necesario que se realicen estudios que permitan tener un criterio amplio sobre el contexto histórico, social y político del entorno de las unidades, así como las características del entorno académico de las mismas. Una de las tareas fundamentales que tienen relación directa con la reducción de la incongruencia entre el currículum del nivel medio y del nivel superior es la construcción del perfil de ingreso de las carreras del nivel superior. Y aunque no se haya realizado en el nivel medio acciones concretas, el perfil de ingreso constituye un elemento guía

para el nivel medio. En este proceso han avanzado las facultades de Agronomía, Odontología, Arquitectura y Ciencias Jurídicas. Y para realizar este proceso de construcción del perfil de ingreso es necesario realizar una investigación que vincula a los docentes de la Universidad con el currículum del nivel medio o por lo menos con los pensum de estudios de las carreras del nivel medio”.

2. ¿Qué otras actividades como conferencias, foros, mesas redondas, seminarios, etc., se han organizado por la DEA sobre este tema?

A esta pregunta informa el entrevistado que no tiene referencias al respecto.

3. ¿Existe evidencia sobre iniciativas de ley propuestas por la USAC que hayan sido derivadas de investigaciones realizadas sobre esta temática?

La respuesta del informante indica que dichas evidencias no existen.

4. En la construcción del currículo de las diferentes carreras de la USAC ¿Se ha enunciado el perfil de ingreso de los estudiantes provenientes del nivel medio?

En este sentido el informante indica que en las carreras que han iniciado el proceso de evaluación a través de SICEVAES uno de los temas es la propuesta del perfil de ingreso. Las carreras que han concluido este proceso son las que tienen ya definido este perfil, y como se mencionó antes, son las facultades de Agronomía, Arquitectura, Odontología y Ciencias Jurídicas. En el caso de los Centros Regionales y el CUNOC este proceso tiene diferentes niveles de avance y en la DEA no existe información detallada al respecto. Únicamente se ha presentado a esta Dirección el proyecto de readecuación curricular de la Carrera de Agronomía del CUNOC, en donde está definido el perfil de ingreso.

La entrevista al informante clave de la EFPEM se centró en las mismas preguntas formuladas a las otras dependencias y las respuestas fueron las siguientes:

En materia de investigaciones se han realizado algunas propuestas de modificación a los contenidos de los cursos que se imparten en el nivel medio, especialmente en Química, matemática, Física y Biología, a través de propuestas de docentes que en algunos casos han sido proyectos de investigación cofinanciados por la DIGI.

En materia de otras actividades indican que internamente se han organizado eventos para tratar sobre el tema y que en el período de 1997 a 2006 están registradas muchas de estas actividades realizadas en EFPEM.

No tienen evidencias sobre iniciativas de ley propuestas por la USAC derivadas de estas investigaciones.

Finalmente indican que la EFPEM nombró delegados en las materias de matemática, física, química y biología para integrarse a la comisión que formuló el currículum del nivel medio desde el MINEDUC.

La entrevista a los informantes del Sistema de Ubicación y Nivelación –SUN- versó sobre otras preguntas específicas.

1. ¿Qué resultados se han obtenido en el SUN en la aplicación de las pruebas de conocimientos básicos aplicados a los estudiantes que desean ingresar a la USAC?

El primer resultado es el control del ingreso a la USAC. La demanda de los servicios de educación superior sobrepasa la capacidad instalada de las diferentes facultades. Las pruebas de conocimientos básicos han permitido hacer una selección que asegura la optimización de la inversión en los estudiantes que ingresan. Los problemas de la repitencia y la deserción, así como los cambios de carrera deberían de reducirse a partir de los exámenes de admisión.

En cuanto a los resultados obtenidos en los años en que se han aplicado las pruebas son los siguientes:

2. ¿Qué criterios se han asumido en los diferentes años para la preparación de las pruebas de conocimientos básicos?

Las pruebas se realizaron por primera vez a finales del año 2002 para el ingreso del año 2003. En esta primera ocasión se contrató una empresa privada que realizara las pruebas y se desconocen los criterios asumidos en su elaboración.

Las siguientes pruebas han sido elaboradas por una comisión integrada por el SUN en la que participan profesores del nivel medio y profesores universitarios, en donde el criterio que prevalece es el perfil de ingreso a las diferentes carreras de la USAC o en su defecto, los conocimientos, habilidades y destrezas que los estudiantes deberían tener para ingresar a la educación superior.

3. ¿Se han realizado investigaciones de seguimiento de las cohortes que ingresaron con la pruebas?

La respuesta a esta interrogante es negativa. Únicamente se tiene noticia de que en la facultad de ingeniería se hizo un estudio al respecto pero no se ha conocido oficialmente.

4. ¿Cuáles han sido los resultados del Programa Académico Preparatorio?

El PAP es un programa a cargo de la EFPEM y son ellos los que pueden proporcionar información del mismo.

Al consultar con las autoridades de EFPEM informan que el PAP ha mostrado los resultados siguientes. Se inscriben al programa entre 3,000 y 4,000 estudiantes. Los cursos más concurridos son las matemáticas y lenguaje. A medio año se hace un examen equivalente a las pruebas de conocimientos básicos. Del total de inscritos en el PAP en el medio año aprueba un promedio del 40% del total quienes salen de una vez a las respectivas unidades académicas. Existe una deserción entre el 10% y 15 %. El restante 40% continúa al final del ciclo de los cuales aprueba el 80%. Traducido en cantidades absolutas esto significa que de los 3000 a 4000 aprueba a fin de año entre 1,200 y 1,600 estudiantes. Desertan entre 300 y 400 estudiantes. Quedan entre 1800 y 2,800 estudiantes de los que aprueban entre 1,440 y 2,240 estudiantes.

Lo anterior indica que este programa permite el ingreso de una buena cantidad de estudiantes que no han tenido la opción de aprobar en las oportunidades regulares establecidas por la USAC sus respectivos exámenes de admisión.

A las autoridades del SUN se les consulto su opinión a la siguiente pregunta.

5. ¿Las pruebas de conocimientos básicos deben ser aplicadas de manera homogénea en toda la universidad, incluyendo los Centros Regionales y el CUNOC?

La respuesta a esta interrogante es que las pruebas deben ser homogéneas por razones fundamentalmente económicas. Desde la perspectiva de las autoridades del SUN esto posibilita que los estudiantes que aprueban pueden inscribirse en cualquier unidad académica, siempre que exista la carrera que se ha elegido.

Ante la pregunta: 6. ¿Tiene el SUN relación directa con el nivel medio relacionada con la aplicación de las pruebas de conocimientos básicos? ¿Qué tipo de relación se ha establecido?

Según un ex director del SUN se iniciaron algunas pláticas con el MINEDUC pero las mismas no tuvieron la continuidad necesaria. Desde la experiencia del CUNOC las autoridades ministeriales de la región colaboran en el proceso de publicidad del calendario de pruebas. No existe más relación entre la USAC y el MINEDUC.

En el Plan estratégico 2022 de la USAC se lee: “Línea estratégica: mejoramiento del sistema de ingreso de los estudiantes de la USAC. Descripción: La Dirección General de Docencia establecerá vínculos estrechos con el Ministerio de Educación, con el objeto de que en dicho Ministerio se definan políticas y programas para el mejoramiento académico constante en los niveles preuniversitarios, así mismo se de a conocer ampliamente los perfiles de ingreso que la USAC defina para cada unidad académica. Estos perfiles serían la base para la evaluación de los diferentes instrumentos de ingreso”.⁶⁷

El análisis que se deriva de las respuestas dadas por los informantes clave es el siguiente: En lo que corresponde a investigaciones, actividades académicas, iniciativas

⁶⁷ Plan Estratégico USAC-2022 (versión ejecutiva) pp. 19.

de ley que permitan reducir la incongruencia entre los currículos del nivel medio y el superior la USAC ha mantenido un perfil muy bajo de interés; se debe rescatar la época de 1967 a 1978 en que se formuló y ejecutó los proyectos PEMEP y PEMEM a los que ya se hizo referencia en los que la USAC tuvo una participación decisiva, especialmente en el PEMEM, y a través de los cuales, quizá sin pensar directamente en la incongruencia entre el currículum del nivel medio y del superior, se avanzó en esta perspectiva. De los años 80 para esta parte, ese interés decayó y no se ha puesto de manifiesto una política orientada a ese fin.

Es hasta en el proceso de formulación del Plan Estratégico 2002 en donde aparece como una línea estratégica que muestra esta preocupación, sin embargo, hasta la fecha no existe la instancia específica dentro de la USAC que tenga a su cargo la operativización de esta estrategia.

d) Identificar las políticas académicas propuestas por el MINEDUC y la USAC tendientes a disminuir la incongruencia entre niveles.

Al iniciar el análisis del presente objetivo se cree oportuno evidenciar la definición de política educativa, tomando ésta como el resultado de la decisión de la política pública por producir un servicio educativo específico, que conlleva un proceso en el que se determinen fallas y errores, es decir diagnosticar y luego abordar estrategias para solucionar asuntos que vinculan al Estado con la materia educativa en general y con mayor especificidad con la educación formal. Asimismo se retoma como política educativa la intervención del Estado en la educación de la población, particularmente a través del aparato educativo estatal.

Dentro del sistema educativo guatemalteco define política educativa como los lineamientos de trabajo que se pretenden alcanzar en mediano o largo plazo, por el MINEDUC, en donde se plasman objetivos, metas, estrategias, líneas de acción de las actividades a realizar.

Mientras que la política académica se define como los lineamientos generales que dirigen el quehacer académico de una institución educativa para alcanzar la excelencia académica, permitiendo el mejoramiento de todas las condiciones que convergen para realizar la labor educativa de un nivel de estudios.

El estudio de campo efectuado denota la carencia de políticas académicas en el Sistema Educativo Nacional. En el Ministerio de Educación más bien se desarrollan fines y objetivos a través de políticas educativas específicas de cada gobierno. En tanto que las políticas académicas son inherentes únicamente a las universidades o la educación superior.

El manejo de los conceptos anteriores ha generado limitaciones pues cada uno de las instituciones sujetas de análisis define y organiza su quehacer bajo los parámetros y requerimientos particulares propios de cada institución. Por lo tanto se describe a continuación la política educativa del MINEDUC y la política académica de la USAC,

con el propósito posterior de comparar y determinar si ambas existen separadas o convergen en sí hacia un mismo objetivo que conlleven al alcance de los fines y objetivos de la educación en Guatemala.

d.1. Políticas Educativas del MINEDUC:

Las políticas educativas que el Ministerio de Educación en Guatemala posee actualmente se dividen en cuatro aspectos fundamentales que son:

Calidad educativa
Política Docente
Recursos Educativos
Sistema Nacional de Infraestructura Escolar

Los aspectos anteriores orientan todo el quehacer del Sistema Educativo Nacional, por lo que cada uno de los cuatro aspectos mencionados, presenta políticas específicas, objetivos, estrategias y lineamientos para lograr la calidad educativa propuesta en el periodo 2005-2008, así como la visión educativa 2,025.

El contenido de cada aspecto se describe a continuación:

La Calidad educativa

Este aspecto se enmarca en lo establecido y sugerido a partir de la Reforma Educativa, la Ley de Educación Nacional, las Políticas a mediano y largo plazo, el Plan Nacional de Educación 2005-2008 y en las recomendaciones en la Visión Educación 2025. Lo que pretende es dar respuesta a la demanda de una Educación de Calidad, fundamental para superar la pobreza, enfrentar la globalización, superar la exclusión, fortalecer la democracia y establecer una Cultura de Paz. La Calidad Educativa es un desafío permanente en las escuelas, un proceso que abarca el desarrollo de destrezas básicas de lecto-escritura, matemáticas, formación ciudadana, transformación curricular, formación y actualización del recurso humano, programas de apoyo, acceso a sistemas de información y tecnología, así como la infraestructura escolar, requiriendo conocimientos diferentes al pasado, formando personas motivadas para el auto aprendizaje, adaptándose a las condiciones de un mundo cambiante que identifique y resuelva problemas. En este tema de Calidad se ha especificado que existen cuatro problemas fundamentales que generan las brechas de cantidad, calidad y equidad existentes en América Latina y en el área de educación: Falta de estándares y evaluación de rendimiento, Ausencia de autoridades y responsabilidad por los resultados a nivel de las escuelas, mala calidad de la enseñanza e inversión insuficiente en la enseñanza básica y secundaria. El PREAL señaló desde 1998 que los problemas indicados se concentraban en las Escuelas públicas y afirmó también que “El futuro de América Latina sería sobrio hasta que se brindara a todos los niños y niñas las oportunidades reales de una educación de calidad”.⁶⁸

⁶⁸ Informe PREAL año 2,001.

A partir de ello se solicitó a los países adoptar cuatro medidas principales para resolver la problemática en América Latina los cuales son: Establecer estándares educativos y medir sus avances, otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por sus resultados, fortalecer la profesión docente y aumentar la inversión por alumno en la educación básica. El informe que presenta el PREAL en el 2001 después de efectuar una evaluación de lo solicitado en el año 1,998 a todos los países, entre ellos Guatemala, para mejorar la educación por medio de Reformas Educativas indica que los avances son muy limitados y el mayor logro durante las últimas tres décadas ha sido la cobertura educativa especialmente en los niveles de pre-primaria y primaria.

Ahora, sobre lo anterior, resulta preciso cuestionar qué tan beneficiosa o limitada ha sido la cobertura que ha tenido el Ministerio de Educación en la actualidad. En primera instancia es preciso mencionar que se confunden los términos de calidad educativa con la cuantificación del proceso, pues el aumento en cobertura especialmente en las escuelas de PRONADE no indica que se tenga calidad educativa ni mucho menos indicios de ella, pues cada gobierno desarrolla políticas que no precisamente convergen con los requerimientos sociales. Y la expansión educativa por medio del PRONADE no es sino un instrumento para quitarle al Estado la obligación de la educación gratuita y obligatoria.

Aún cuando las informaciones dadas por el Ministerio de Educación han enfatizado que la cobertura educativa y la calidad se han logrado en el actual gobierno, únicamente justifican el uso que le han dado al recurso económico proveniente de organismos cooperantes que apoyan el MINEDUC, pues significa una empresa económica para algunos. En tanto que los centros educativos públicos de nivel primario y medio son los que menos tienen cobertura pues los centros privados han logrado matricular el mayor porcentaje de población escolar en estos niveles en el área urbana, pero lamentablemente la proliferación de estos responde más a intereses empresariales que sociales.

Al hablar de calidad educativa se deben reunir las condiciones necesarias para poder abordar la formación integral, el desempeño familiar y social que involucre personas capaces de solucionar problemas, lo que en nuestro Sistema Educativo es difícil de lograr, ya que no se tienen establecidos con claridad los objetivos y los fines de la educación actual, lo que ha generado unilateralidad y discontinuidad del verdadero papel de la educación.

Al parecer se ha suplantado lo que en el Diseño de Reforma Educativa se establece como perfiles terminales por los hoy conocidos estándares de calidad, en respuesta a la propuesta del PREAL, pero soslayando la autoridad concedida a la Comisión Paritaria de la Reforma Educativa, y la necesidad de la población de una educación concebida como un proceso social y no como un proceso empresarial.

La Calidad Educativa que pretende el MINEDUC se desarrolla en 6 áreas reduciéndose al ámbito clave de la gestión, cada área plantea políticas específicas, objetivos y líneas de acción:

1.1. En el área de liderazgo el papel primordial es el de ser gestor, con ello involucra la descentralización y desconcentración del sistema administrativo, creando en todo centro educativo las Juntas Escolares, los Coeducas, etc, poniendo a los padres de familia para potenciar la visión conjunta y gestora.

Se tiene entendido que la participación de los padres de familia dentro del proceso educativo es relevante y significativa para potenciar la efectividad de la escuela. El problema se concentra en la intencionalidad del Estado, tácitamente entendida en las políticas implementadas, donde lo que se pretende es eliminar todo tipo de responsabilidad estatal y hacer recaer las actividades de gestión administrativa sobre los padres de familia y la comunidad. Lo mismo conlleva a la asunción de obligaciones de las comunidades, en las que autofinancian una tercera parte de los costos de los establecimientos educativos. Los institutos por Cooperativa son precisamente un ejemplo de ello.

Ante ello es preciso recordar que el Estado debe asumir sus obligaciones para llevar a cabo los fines y los objetivos de la Educación Nacional.

1.2. Área de Formación Docente: Su objetivo es establecer un programa permanente y regionalizado de formación y perfeccionamiento del docente pre-primario, primario y diversificado.

Cabe señalar en relación a la problemática del personal docente en servicio, que en el nivel medio una de las mayores preocupaciones gira en torno a la falta de profesionalización y especialización docente. Estudios han demostrado que en Quetzaltenango solamente el 6% de los docentes que laboran en el nivel medio impartiendo matemática y física son especializados. El 10% son Licenciados en Psicología o Pedagogía y el 19% son PEM en Pedagogía o Psicología⁶⁹. En tal sentido se puede deducir que la formación en los docentes en el aspecto pedagógico, psicológico y cognoscitivo de las materias que imparten es deficiente. Y a esto hay que agregar la falta de incentivación económica, becas y pasantías para los docentes de manera que se estimule su formación y su que hacer laboral.

En respuesta a ello, en la actualidad se ha desarrollado una fase de profesionalización de los docentes de los niveles primarios como uno de los objetivos primordiales de la educación, pero realmente no han logrado una formación integral y coherente a las necesidades de cada región, comunidad y escuela.

⁶⁹ Vital, Eduardo. Et.al. Problemática de la Educación en el Nivel Medio del Departamento de Quetzaltenango. Revista Actualidad. Universidad de San Carlos de Guatemala. Centro Universitario de Occidente. Enero a Marzo 2003. Pág. 30.

Cabe mencionar que existe resistencia por parte de los docentes para asistir a capacitaciones planificadas por parte del MINEDUC, especialmente por ser acciones aisladas que no responden a las necesidades reales de la docencia.

Ello se ha convertido en uno de los puntos discordantes entre los docentes y el Ministerio, ya que la mayor parte de maestros exigen una verdadera formación permanente, coherente, incluyente y significativa que contribuya a solventar los problemas educativos.

1.3. Área de Gestión Curricular: La Gestión curricular establece una Reforma Curricular a nivel Nacional que responda a los estándares de calidad nacional e internacional y a una educación competitiva. Política que como ya se señalaba contradice lo estipulado en el Diseño de Reforma Educativa, y al mismo Currículo Nacional Base, el cual en ningún sentido establece estándares dentro de su diseño y organización.

En un país heterogéneo como el nuestro resulta chocante la imposición de políticas que parecen desfavorecer la idiosincrasia de región, pues en los génesis del Currículo Nacional Base se tenía entendido que se crearía un meso currículum que respondiera a las necesidades propias de cada región.

Lo lamentable es que las decisiones ultimadamente se han tomado al margen de la comunidad educativa.

En la actualidad se gesta la propuesta de curriculum del MINEDUC para el nivel medio, y lo que se espera es que los docentes sean actores no solo de su ejecución, sino sobre todo de su diseño. Este es un proceso que le compete por derecho y obligación al docente.

1.4 La cobertura educativa. Es necesario advertir, que un problema no muy citado por los diversos analistas de la educación del país, pero que se ha de considerar muy relevante, es el de la cobertura que ofrece el sector privado y que contrasta con el que ofrece el sector oficial, sobre todo en el área urbana. Si se efectúa una comparación de cobertura de principios del decenio a la fecha, se puede notar que el problema se acrecienta, pues representa el desplazamiento de la educación gratuita. En el año 2000 el sector oficial atendía el 29.37% de la población total del nivel básico, actualmente este mismo sector atiende el 28.62%. Mientras tanto en el mismo año 2000 el sector privado atendía el 47.18% de la población total del básico, y en la actualidad cubre el 45.54%⁷⁰. Pese a que el porcentaje se reduce en un 1.64% nótese que la misma tendencia se mantiene en el sector oficial, donde el porcentaje se reduce en un 0.75%. Además es preciso agregar que el 25.83% de los estudiantes restantes son atendidos en la actualidad por los institutos por Cooperativa, que son establecimientos de financiamiento tripartito, MINEDUC, municipalidad y Padres de Familia.

⁷⁰ Los datos fueron extraídos del Informe de Desarrollo Humano 2001. Op. Cit. Pag. 139. y se contrastaron con los de la Estrategia de Transformación del ciclo Básico. Op. Cit. pag. 11.

Considerando que la tasa neta de escolaridad para el ciclo básico para el 2005 según el anuario estadístico del MINEDUC era del 33.33%, significaría que para el año 2007 aumentara la cobertura a por lo menos el 50% (con el entendido que las metas están fijadas para el 2015). Lamentablemente no pudimos acceder a información actualizada para verificar un aumento significativo en la cobertura, pero se puede aseverar que los índices de cobertura aún se encuentran por debajo de lo deseado.

En cuanto a las estrategias implementadas⁷¹, no se duda de que los institutos por cooperativa hayan contribuido mucho al aumento de la cobertura del nivel medio. Sin embargo, esta es una estrategia política, y más que política de grupo dominante, para que el Estado se empiece a descargar de su obligación de brindar a la sociedad una educación gratuita y obligatoria. Los institutos por Cooperativa no son otra cosa sino el "PRONADE" del nivel medio. Y se lamenta el hecho de que en ningún momento dentro de las estrategias se mencione la creación de más institutos públicos, o en todo caso el fortalecimiento de los mismos. Es más, esto ni siquiera figura dentro de las estrategias del MINEDUC.

En este sentido se puede aseverar que las estrategias de cobertura probablemente cumplan en buena parte con el objetivo principal, llevar la educación a todos los rincones del país, pero lo está haciendo sacrificando la educación pública.

En este momento es preciso plantearse las siguientes interrogantes ¿desde cuando se han creado nuevos establecimientos educativos estatales oficiales?, y ¿en qué medida se han proliferado los institutos por cooperativa, y, más aún, los establecimientos privados, que en su mayoría no reúnen las características técnicas pedagógicas necesarias que demanda una educación de calidad? Esta situación no significa otra cosa sino la antesala de la privatización de la educación.

5.-Recursos: El ministerio de Educación pretende cubrir con todos los insumos necesarios infraestructurales, económicos y humanos a casi todas las escuelas con transparencia de los ingresos internos como externos.

Como ya se mencionaba, uno de los problemas más grandes al que se enfrenta la educación guatemalteca es el de la baja calidad educativa entre estos el nivel medio, hecho que el MINEDUC atribuye a la pobreza, y a la falta de un marco curricular referencial. Esto es muy cierto, sin embargo es un problema que se encuentra muy relacionado con las desigualdades y la falta de oportunidades, sobre todo que padecen los grupos marginados, en tanto que los hijos de las familias de escasos recursos aglomeran los establecimientos educativos públicos provocando la masificación y hacinamiento de las aulas. Y es preciso recordar que parte del buen desarrollo curricular lo constituyen los espacios físicos adecuados y un número de estudiantes adecuado por aula. No es de extrañar que resulte dificultoso para los docentes

⁷¹ **Ministerio de Educación.** Estrategia de Transformación del Ciclo...Op. Cit. Pàg. 28

desempeñarse con grupos de estudiantes que incluso pueden llegar a superar el medio centenar de miembros.

Además, el presupuesto en educación soslaya las necesidades de infraestructura y mantenimiento de los establecimientos públicos cayendo estos en una degradación continua, lo cual puede generar ambientes inapropiados para el buen desarrollo del aprendizaje.

Política Educativa:

Cuando se habla de Política Educativa, el Ministerio de Educación establece los fines y objetivos que fundamentan la Calidad Educativa de todo el país: La política educativa pretende garantizar una docencia de calidad en las aulas para que las y los guatemaltecos tengan acceso a más y mejor educación.⁷²

Un problema muy puntual bastante debatido lo constituye la fuerza reglamentaria, la cual solo se impone al sector oficial, obviando las exigencias que han de hacerse también al sector privado, donde muchos de los establecimientos ofrecen un servicio nada comprometido con las necesidades sociales. Al respecto, la cartera educativa no ha implementado mecanismos que realmente obliguen a que éstos cumplan con los requerimientos mínimos de una educación desarrolladora. Muchas otras cuestiones se pueden añadir a lo expuesto, como la falta de una supervisión adecuada del proceso, la desintegración de materias en el sector privado, etc.

Resulta fácil crear frases publicitarias atractivas que representen el trabajo del Estado, sin embargo realmente no se tiene acceso ni a más educación y ni mucho menos con calidad educativa, pues se comienza por plantear una política muy general que responde solo a los intereses de gobierno que cambia a cada 4 años, no así a los intereses de un Estado.

Realmente preparar a los futuros docentes y a los que están en servicio mediante una formación inicial de calidad y una actualización profesional continua implicaría desde un momento inicial el planteamiento de una Política Educativa y una Política académica por parte del ministerio de Educación, pues el divorcio existente en estos dos términos enfatiza la incoherencia entre los niveles educativos de toda la nación. Preocuparse por incrementar la carrera de magisterio por 4 años, profesionalizar a los docentes, lograr calidad educativa, son aspectos secundarios ya que lo primordial debiera de ser el Planteamiento de Políticas Educativas del Estado y políticas Académicas de largo plazo que logre una mejor coherencia y necesaria en la formación de los profesionales.

Sistema Nacional de Infraestructura Escolar:

Actualmente el sistema Educativo Nacional en relación a la infraestructura escolar se encuentra deficiente, pues el ministerio no ha cumplido en velar por el buen

⁷² Lineamientos de Política Educativa 2,005-2,008

funcionamiento y la infraestructura de los centros educativos. Durante el proceso histórico que se ha tenido en la educación, los gobiernos no han dado la importancia necesaria a la infraestructura escolar pues la mayor parte de escuelas no son adecuadas a las demandas pedagógicas, pues no cuentan con los recursos y servicios necesarios para desarrollar la actividad educativa.

Ahora quienes se encargan de construir las escuelas de casi la mayor parte de lugares son instituciones privadas que a su vez tienen como filosofía ayudar a las sociedades sub-desarrolladas, pero realmente tienen una actividad oculta ya que no es el único hecho de equipar las escuelas de materiales y recursos sino más bien apoderarse de la educación por medio de la privatización que subyace en las acciones que ejecutan; justifican su quehacer postulando que el Estado no puede cubrir las necesidades y es necesario que pase a manos de instituciones privadas para el mejor desarrollo de la educación. Con la ejecución de esta política el MINEDUC pretende retomar la rectoría del área de la infraestructura escolar en el país, así como contar con lineamientos claros para la atención a las demandas en este aspecto.

La implementación de esta política requiere de ciertas condiciones básicas a fin de que el MINEDUC ejerza adecuadamente la rectoría de la infraestructura escolar. Este tema seguirá dando qué hablar, porque el gobierno, le trasladó esta responsabilidad al FIS, a las municipalidades, a los consejos de desarrollo y a los padres de familia a partir del gobierno de Vinicio Cerezo.

Analizando la política de la calidad se debe considerar el hecho que históricamente el Estado no ha podido garantizar el derecho a la educación de la totalidad de la población guatemalteca.

A raíz del surgimiento de la tendencia neoliberal se pretende considerar a la educación pública como inoperante, lo anterior; con el propósito de justificar la privatización de este servicio. Es más, se evalúa la calidad educativa como una estrategia para incidir en la opinión pública y justificar así el cambio, un cambio que interesa a la gente que se beneficia de las acciones que se implementan, especialmente del manejo de los fondos.

d.2. Políticas Académicas de la USAC

El Plan de trabajo que se propuso desarrollar la actual administración rectoral, reza encaminarse al afán de impulsar un proceso participativo y coordinado sobre la función institucional de la Universidad de San Carlos de Guatemala y su pertinencia con la sociedad guatemalteca, fortaleciendo el Plan Estratégico USAC-2022 sobre el marco institucional, los fundamentos metodológicos, escenarios, programación estratégica, pautas de evaluación y seguimiento de las distintas necesidades y actividades de la Universidad. A finales del siglo XX, la Universidad comenzó a experimentar fuertes cambios en su demanda de estudios superiores como en la planificación y su amplitud académica, debido a ello se toma la decisión de planificar las acciones universitarias y enfrentar los cambios que se suscitan en cada momento, etapa y trayectoria, lo cual se ha manifestado en distintas formas y actividades así como cambios que se pretenden

dar a la educación Superior de la USAC. Estos cambios que se pretenden implementar, surgen con mayor magnitud para lograr un proceso de planificación estratégica, la visión a futuro de la universidad y los lineamientos para alcanzar la proyección de la USAC en la sociedad guatemalteca.

El plan estratégico lo que pretende es orientar el quehacer diario en beneficio de la Universidad y de la sociedad guatemalteca, estableciendo comunicación entre los integrantes de la comunidad universitaria especialmente en los sectores aislados del interior de las unidades académicas.

Es necesario mencionar que una política académica se define como los lineamientos para la formación docente que permiten el mejoramiento de todas las condiciones que convergen para realizar la labor educativa de un nivel de estudios, por lo que no puede ser entendida de forma general pues lo que trata es de orientar el que hacer de una institución o identidad en relación a los componentes principales del desarrollo educativo.

También es necesario establecer dentro del Plan Estratégico políticas a largo plazo en beneficio de la universidad y superar las limitaciones existentes en el desarrollo de la docencia como uno de los componentes principales en beneficio de la sociedad. Un aspecto relevante que se toma en esta propuesta es el dinamismo de la época actual para adaptarse a cualquier cambio y avance vigentes en el contexto académico mundial. Formar profesionales altamente competitivos al contexto y a la globalización con vocación de servicio hacia la sociedad. Con ello se pretende no formar profesionales que violen la dignidad social y atenten contra ella sino más bien en servicio y resolución de problemas que hoy día afecta a nuestra sociedad.

Se propone que para cumplir el anhelo descrito, deben de involucrarse las distintas unidades académicas y administrativas que conforman la Universidad para cumplir tanto institucionalmente como con la misión que demanda la sociedad guatemalteca de la Educación Superior, favoreciendo un proceso que incluya investigación científica y tecnológica en todos los ámbitos, egresados con excelencia, servicio, extensión dentro de la sociedad y como parte de ella.

“La Universidad de San Carlos de Guatemala es una institución autónoma con personalidad jurídica de carácter de única universidad estatal por lo cual es la encargada de dirigir, organizar y desarrollar la educación superior, promoviendo la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones y la formación de profesionales al servicio de la sociedad que contribuyan a la solución de los distintos y variados problemas sociales; perfilándose en la excelencia académica, formación integral, técnicos, profesionales y académicos con sólidos valores éticos, sensibilidad humana, compromiso social y participación adentro así como fuera de ella.

Esa proyección debe responder a los aspectos de la sociedad de carácter pluricultural, multilingüe y multiétnica. Debe ser una Universidad democrática, creativa y propositiva que fortalezca su legitimidad e identidad.

Su deber ser no es sólo para sí, sino para otros. Por lo tanto debe influir permanentemente en la reforma del modelo educativo nacional (“Reforma Educativa”), en la creación de impulso de políticas de educación, salud, vivienda, trabajo y las demás que conlleven a mejorar el nivel de vida de todos los guatemaltecos individual y colectivamente.”⁷³

La anterior cita evidencia qué actividad planificada por la Usac debe responder a los distintos problemas sociales que afectan al país, así también debe incidir en las decisiones del Ministerio de Educación pues así se logrará mejorar las condiciones de la educación en Guatemala y permitirá el logro de la excelencia.

“El marco académico de la Universidad de San Carlos de Guatemala establece los principios en que se fundamentan las políticas de investigación, docencia y extensión de acuerdo a la filosofía, fines y objetivos de la Universidad.

Propicia la excelencia académica en una sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe, dentro de un marco de libertad, pluralismo ideológico, valores humanos y principios cívicos que le permiten a la Universidad desempeñar su función en la sociedad, en forma eficaz y eficiente, tomando en consideración el contexto nacional e internacional. Eleva el nivel científico, tecnológico, humanístico y ético de los profesores y estudiantes como sujetos generadores del desarrollo eficiente e integrador de la investigación, la docencia y la extensión”.⁷⁴

La Política Académica de la Usac que abarca los ejes de investigación, docencia y extensión se resumen de la siguiente manera:

Eje de Investigación:

Actividad sistemática y creadora, tendiente a descubrir, comprender, describir, analizar, sintetizar. Interpretar y o evaluar las relaciones, la esencia de los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, con el fin de establecer principios, conceptos, teorías y leyes que orienten, fundamenten y planteen soluciones a la problemática del hombre y la sociedad.

Eje de docencia:

Es toda actividad desarrollada en la Universidad de San Carlos de Guatemala que se orienta hacia la búsqueda, comprensión, interpretación, aplicación y divulgación del conocimiento científico, tecnológico, humanístico, a través de la planificación, organización, dirección, ejecución y evaluación del proceso educativo.

Eje de Extensión:

⁷³ Plan Estratégico Usac -2022

⁷⁴ Op. Cit. Pp, 1

Es la actividad orientada a la aplicación del conocimiento científico, tecnológico y humanístico en la solución de los problemas y satisfacción de las necesidades de la sociedad guatemalteca. Incluye la vinculación social, la conservación y difusión de la cultura, la conservación del ambiente y la promoción de la salud física y mental así como el desarrollo de la comunicación social.

Cada uno de los ejes anteriormente mencionados se establece en el área académica en la forma de integración de cada una de ellas, constituyéndose en el fin primordial de la universidad en el servicio a la población guatemalteca, y como liderazgo institucional de solución de los problemas de la nación.

Al contrastar las Políticas Educativas propuestas por el Mineduc y las Políticas Académicas propuestas por la USAC, tendientes a disminuir la incongruencia entre el nivel medio y superior, se ha podido establecer en el presente estudio, que ambas se definen unilateralmente, pues el Ministerio de Educación plantea políticas de gobierno que vienen a beneficiar a ciertos sectores de acuerdo a los intereses del gobierno en turno. Y la Universidad de San Carlos no ha ejecutado aún políticas académicas que contrarresten la problemática de formación de los estudiantes del nivel medio.

Tanto el Ministerio de Educación como la USAC implementan cada una sus formas propias de organizar y desarrollar la educación. El desfase creado implica y recae en toda la formación educativa.

El actual Ministerio resume su calidad Educativa en la cobertura de los centros escolares y busca la calidad en la estandarización educativa, mientras que la universidad focaliza los problemas a lo interno y los resuelve a lo interno mediante la implementación de los exámenes de admisión. Pero una política macro que oriente o guíe el proceso de todo el sistema educativo no ha sido creada, provocando que cada nave institucional se pierda entre la marea provocada por el sistema imperante.

Por un lado, la concepción predominante en la Universidad, y su condición de autonomía limita muchas veces la prestación de servicios, que bajo una óptica unidireccional, reduccionista y paternalista sólo realiza como tareas de acercamiento, difusión y transferencia de experiencias aisladas e inconexas del quehacer universitario a la sociedad. Desligando de esta manera su propio que hacer educativo de los niveles inferiores.

Estadísticas del SUN (Sistema de Ubicación y Nivelación) reflejan un porcentaje significativo de estudiantes que han reprobado las evaluaciones de conocimientos básicos para poder acceder a la educación superior en la USAC, sin embargo, la política impuesta evade el grado de responsabilidad de la universidad ante la deficiencia educativa del nivel medio, pues se desconoce de políticas comprometidas con la formación de formadores, pues son éstos los que revierten sus conocimientos y habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del nivel medio.

Un sondeo general establece que es un elevado porcentaje de egresados de la carrera de Pedagogía de la USAC el que se desempeña en la formación de los estudiantes del nivel medio. Suena irónico entonces que las políticas académicas de dicha instancia no busquen elevar la calidad de la formación de los pedagogos.

Por otro lado, la carencia de políticas académicas del Ministerio desfavorece en gran medida el desarrollo educativo en el país, en tanto que las políticas gubernamentales no se ajustan a la necesidad de formar sujetos con espíritu científico, carácter crítico, desempeño eficiente, y mente analítica; lo cual dificulta la incorporación de los estudiantes a las exigencias académicas del nivel superior.

Además, nótese que dentro de las políticas ministeriales no se concede relevancia a la formación en el nivel medio. Los esfuerzos políticos en este sentido se concentran en el nivel primario, soslayando la importancia merecida también de los niveles básico y diversificado.

Es necesario vencer entonces la unilateralidad persistente en los niveles medio y superior. Las divergencias provocadas por el desarrollo perspectivas institucionales distintas dentro de un mismo sistema de formación agudiza aún más los problemas educativos del país y no coadyuva a la reducción del desfase entre los niveles educativos.

e) Identificar los problemas académicos que se derivan de la incongruencia entre ambos niveles.

Se puede señalar que la incongruencia entre los niveles medio y superior se manifiestan en la falta de coherencia y relación lógica en la formación académica de los estudiantes del nivel medio que posteriormente llegan al nivel universitario, y que necesitan una base en su formación académica para que se desenvuelvan satisfactoriamente en la carrera que elegirán al ingresar a la universidad.

El problema de la incongruencia ha sido detectado desde hace varios años en diferentes situaciones como las que se enumeran a continuación:

1- En las evaluaciones que el MINEDUC ha realizado para detectar la capacidad que tienen los estudiantes del nivel medio se observa en los graduandos a nivel general, deficiencias en las áreas de Matemática y Lenguaje.

2- Así mismo, el mercado laboral al que el estudiante se integrará, demanda una formación eficiente que no todos los profesionales egresados del nivel medio adquieren en su formación en ese nivel.

3- La universidad ha implementado exámenes de admisión, los cuales son reprobados por un alto porcentaje de estudiantes. Lo anterior se traduce en una política que desvincula a la universidad de las necesidades educativas, en tanto que esta soslaya

su responsabilidad ante la problemática de la educación media mediante acciones que limitan el ingreso a los estudiantes.

4- Los estudiantes que logran ingresar a la universidad también afrontan problemas sobre manejo de las habilidades y destrezas específicas para la carrera que eligieron, lo cual se observa en los resultados obtenidos en la boleta de encuesta dirigida a docentes del CUNOC.

5- En el CUNOC se ha establecido que existen altos índices de repitencia y deserción, así como cambios de carrera, a pesar de que los exámenes de admisión se establecieron desde el año 2001 y que los estudiantes remitentes y desertores ingresaron a través del Sistema Universitario de Nivelación.

6- Esta falta de coherencia y relación lógica entre ambos niveles tiene como resultado una problemática que es necesario esclarecer y especificar causas para orientar alternativas de solución que tiendan a disminuirla.

Lo anterior, trae como consecuencia, que el estudiante se desenvuelva con deficiencia durante su formación como profesional universitario, y no le permite ejercer adecuadamente su profesión ya como egresado de la universidad.

El sistema educativo del país se encuentra conformado por diferentes niveles, los cuales son: el nivel pre primario, el nivel primario, el nivel medio y el nivel superior o universitario. Cada nivel se encuentra conformado con sus respectivos planes de estudio, pero no existe en realidad una planificación sistemática que englobe al sistema educativo y que logre una secuencia lógica e integral en la formación del estudiante. Por tal razón, el alumno al culminar el nivel medio e ingresar a la universidad encuentra un desfase que no le permite, en un alto porcentaje, desenvolverse exitosamente.

Al analizar la problemática presentada se pudo establecer que entre los problemas más comunes que el estudiante enfrenta al iniciar sus estudios a nivel universitario se encuentran:

- 1- Problemas en la habilidad lectora
- 2- Problemas de Redacción, Ortografía y uso de lenguaje no adecuado al nivel académico.
- 3- Problemas en el desarrollo de habilidades y destrezas específicas acorde a cada carrera
- 4- Problemas en el nivel de conocimientos básicos para poder acceder al conocimiento del nivel superior.
- 5- Problemas en la elección inicial de la carrera que motivan cambios por elección equivocada de la misma, especialmente al finalizar el primer año.

Lo anterior, es un efecto de la incongruencia entre los niveles educativos medio y superior.

Para poder llegar a establecer dicha problemática se elaboraron dos boletas. Una dirigida a los docentes del CUNOC, pues son las personas indicadas que pueden informar sobre la formación que los alumnos del nivel medio llevan; otra dirigida a los estudiantes para determinar que problemática han encontrado en la selección de la carrera y como ésta ha respondido a las expectativas que como estudiantes tienen a nivel universitario. Por lo cual se hizo la muestra correspondiente en base a la cantidad de docentes que laboran en el CUNOC y del total de estudiantes que se encuentran inscritos en las diferentes carreras del CUNOC.

En relación a la capacidad de redacción, redactar requiere la habilidad de leer que supone, por supuesto, comprender, interpretar y que ha sido históricamente atendida, aunque no siempre con los resultados deseados. Aprender a leer y leer para aprender constituye una unidad dialéctica que requiere de mucha atención por parte de la escuela, la familia y la comunidad vale decir, que el camino de la cultura, solo puede transitarse con provecho si se asocia al acto de leer.

De hecho el problema de la falta de comprensión, interpretación de lo que leen los estudiantes en todos los niveles tiene una vinculación estrecha con el proceso de aprendizaje de la lectura y del fomento de la cultura por leer y esto influye directamente en la limitante para redactar y cómo hacerlo de manera creativa y con suficientes elementos de juicio. Es necesario destacar, brevemente, elementos esenciales que caracterizan el aprendizaje de la lectura comprensiva como referente determinante en el autodesarrollo de los estudiantes.

Cuando se echa una mirada a lo mejor de la tradición pedagógica legada por personalidades de relevancia intelectual como F. Varela, J. de la Luz y Caballero, J. Martí, A. Aguayo, C. Henríquez Ureña, R. Ferrer, D. García Pers, solo por citar algunos, destellan con moderna lucidez las ideas que se pronuncian por una enseñanza, en general, y de la lectura, en particular, amenas y creadoras; de tal manera, que el escolar no las considere actividades figurativas, agobiantes y puramente académicas.

Son apreciaciones que mantienen puntos de contactos con la labor desarrollada por prestigiosos pedagogos y destacados académicos del mundo (M. H. Lacau, P. Freire, W. Gray, R. Bamberger, G. Rodari, V. Sujomlinski, A. R. Luria, Noam Chomsky y otros), cuyas contribuciones dotan de solidez científica esta visión de la enseñanza. De igual modo, concuerdan con los empeños de organizaciones, asociaciones e instituciones internacionales por transformar la enseñanza y promover la lectura, entre las que se encuentran: el CERLALC (Centro Regional del Libro para América Latina y el Caribe), el IBBY (Organización Internacional del Libro Infantil y Juvenil), la UNESCO (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), el UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia), FundaLectura de Colombia, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de España, la Fundación Nacional del Libro Infantil y Juvenil de Brasil, el Banco del Libro de Venezuela y la Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil.

En realidad, los avances teóricos, las experiencias innovadoras y los esfuerzos de las organizaciones citadas parece, aún, no mejorar la situación en las aulas. Así lo prueba el seguimiento que se realiza al proceso de enseñanza-aprendizaje por diversas vías. En Guatemala específicamente se ha propuesto y ejecutado “El Día de la Lectura” por Resolución de la Dirección Departamental de Quetzaltenango, donde esta posición es increíblemente irrelevante ya que no es un programa educativo que contribuya al beneficio de los estudiantes; a pesar de los esfuerzos que se han hecho para transformar la educación y lograr un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador y con mayor calidad, aún se aprecian tendencias de una enseñanza tradicional y directiva, mediante la cual se aplican estrategias a ciegas, sin un conocimiento antecedente del dominio y preparación, pues no basta con dedicarle una hora los días martes a la lectura sino más bien el método que se utilice; no se desarrolla el hábito de lectura analítica, comprensiva que permita a los estudiantes sobre todo desarrollar un léxico adecuado en su formación. Este “Día de Lectura” no se ha ejecutado de la mejor manera pues no se tiene por parte del docente la iniciativa para llevar a los estudiantes lecturas gustosas, fáciles de comprender. Es importante hacer mención que “El Día de la Lectura” es una política aislada por lo que es necesario implementar procesos de lectura a nivel nacional con los componentes necesarios, pues no se va hacer a través de una estrategia política para publicitar una administración y crear en el público una imagen positiva de gobierno, sino debe ser un interés genuino por una educación comprendida para el desarrollo social y cultural del país.

El hábito de lectura se construye día a día y lleva implícito otro conjunto de procesos tales como, la comprensión, degustación, aprendizaje, análisis, interpretación, decodificación gramatical, adoptar una postura asía los postulados del autor, y es necesario considerar que en la mayoría de los niños el acceso que tiene por los libros de lectura son muy limitados y sobre todo proporcionar textos de lectura que despierten el interés lúdico y que sea significativo para su edad mental ya que el contexto actual es muy limitado.

En el caso específico de la enseñanza de la lectura, las observaciones más generalizadas apuntan a las siguientes condiciones:

- El esquema de la clase tiende a una lógica estereotipada y convencional que implica un tratamiento frío y mecánico del contenido del texto, con especial énfasis en el dominio de las habilidades lectoras como deber académico.
- La responsabilidad de la lectura gravita sobre la escuela y ésta no prepara ni aprovecha, lo suficiente, a la familia y a otros actores socioculturales con potencialidades y coincidencias que aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Persiste el modelo frontal que pondera la acción del educador y en menor medida la participación de los educandos.

Por consiguiente, se requiere renovar la manera de cómo se aborda y ejecuta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, escritura y redacción. Para lograrlo deben asumirse otros conceptos que proyecten el ejercicio de esta actividad no solo como deber académico, sino como un acto de naturaleza sociocultural, profundamente

placentero y creador; desde alternativas que permitan una concepción dinámica en el tratamiento del texto con el debido respeto a los intereses y necesidades de los estudiantes, así como, ampliar el espectro de las actividades escolares a otros lugares y agentes socioeducativos con un alto nivel de participación de las personas implicadas, en tanto, se fortalece el coprotagonismo real de los alumnos.

Dentro de ese panorama abierto del proceso de enseñanza de la lectura uno de los asuntos más rezagados y menos extendido en la práctica es la lectura y redacción creadora y su manera de tratarla.

“Si la lectura es un hecho creador búsquense lectores creadores.”⁷⁵ Con pocas palabras E. Pérez Díaz da en el punto exacto a ese campo de tareas donde la didáctica de la lectura tiene, aún, mucho por hacer en la escuela primaria, ante todo si acude al criterio de que “...la lectura estimula, enciende y aviva”⁷⁶, significa un giro en la noción tradicional que consiente al acto de leer con carácter reproductivo en el mejor de los casos comentarios y reflexiones acerca de lo leído, cuyo resultado es un lívido e insustancial paseo del lector sobre el argumento del texto; en tanto la imaginación — una cualidad propia y omnipresente del proceso lector sufre una especie de muerte que la sepulta el mismo enfoque mecanicista del tratamiento del texto. Tal como asegura P. Freire “la lectura no debe convertirse en una canción de cuna que en lugar de despertar la imaginación, la adormece.”⁷⁷

Sin duda, la frecuencia, energía y precisión de los juicios de este tipo crecen a partir de la segunda mitad del siglo XX con la proliferación de teorías, —unas complementan a otras— cuya base conceptual parte de suponer que el lector no se subordina a los designios e intenciones del texto, sino que colabora en su construcción. Son ensayos que se introducen en la literatura como expresión del arte y si bien no declaran de manera abierta una implicación didáctica, sí contemplan ciertos análisis bastante convincentes, o al menos sugestivo, para enriquecer técnica y experimentalmente la dimensión pedagógica de la lectura creadora. A decir de unos de los más connotados representantes de esos estudios, el escritor y filósofo italiano U. Eco al referirse al concepto de apertura en el acto de leer que él introduce en la literatura: “...La apertura se hace instrumento de pedagogía revolucionaria.”⁷⁸

Muchos de los postulados de estas teorías encuentran resonancia en los nuevos enfoques psicológicos que se debaten por esos mismos años, principalmente en los de Vigotsky y sus partidarios, quienes entienden que no son las ideas adquiridas mediante la lectura, las que provocan el mayor desarrollo; sino la reacción reflexiva y abierta del lector que depende mucho de la riqueza y diversidad de su experiencia (psicológica, social y cultural) y de sus necesidades e intereses

⁷⁵ E. Pérez Díaz. La aventura del autor ante el mito del niño creador p.7

⁷⁶ Op. Cit p 10

⁷⁷ P. Freire. La importancia de leer, p.86.

⁷⁸ U. Eco. Ver el texto “Comprensión de la lectura” de J. Ruffinelli, p. 78.

Como no se observan deudas conceptuales en la esencia de dichas teorías y las que se derivan de ellas con posterioridad y sí puntos de coincidencias en cuanto al rechazo a moldes tradicionales en el acto de leer; ni hay pretensiones de profundizar en las disquisiciones de cada una, más bien de considerar que en todas —a pesar de las poderosas críticas— se asienta la necesidad de un lector autoconsciente del proceso de codificación, emancipado y creativo —como al que se aspira a alcanzar—, solo se extraen algunas ideas con trascendencia para la didáctica por reflejar ese modo más novedoso y dialéctico de advertir la naturaleza dinámica de la lectura.

Una de las citas es la afirmación de U. Eco de que: "...la lectura crea la obra en el momento en que entran en relación un lector y un texto escrito."⁷⁹ Lo que es perfectamente posible gracias a que la lectura concita la imaginación para que el lector con su trabajo ponga en acción, reviva y transforme el texto al transferirle o inyectarle algo de su edad y de su mundo mágico; y a su vez, un texto bien realizado con la información necesaria y suficiente para su comprensión capaz de provocar la reflexión estética y estimular el mundo personal y social del lector que saca de su interioridad una respuesta profunda, elaborada por misteriosas resonancias que lo hace vivir y soñar, contribuye a formar al lector.

Durante el proceso de lectura, el lector en menor o mayor medida contrasta siempre, el mundo familiar con el mundo ajeno que le ofrece el texto; ocurre en el texto como una especie de transformación al procurar absorber y comprometerse intelectual y emocionalmente en ese mundo distinto al suyo; trata de buscar símiles de esas situaciones con la de su vida cotidiana mediante estrategias de participación activa donde conjuga su condición

La respuesta a la pregunta de por qué los niños, los jóvenes y los adultos no se interesan más por la lectura no es directa ni fácil. Una primera aproximación conduce por los vericuetos de un aprendizaje inicial mecánico y pedestre que anula la imaginación y cierra la puerta a los cuestionamientos que toda lectura cualquier lectura puede ofrecer.

La lectura ha extendido sus tentáculos; no se lee solo un libro, una revista... Las modernas tecnologías de la información y la comunicación han abierto horizontes que resultaban insospechados hace solo unos lustros. Pero la moderna sociedad del conocimiento necesita -tal vez más que nunca- de un aprendizaje sólido en relación con las habilidades de lectura, escritura y redacción.

Desde el propio -e inicial- proceso de aprendizaje de la lectura-escritura se deslizan variados errores que se generalizan y se hacen más fuertes en los niveles superiores de enseñanza, lo que obliga a una especie de "reeducación" en cuanto a la lectura que, por razones obvias, no encuentra siempre la necesaria recompensa.

⁷⁹ Ibídem, p. 74

“El libro complementario y el libro recreativo”⁸⁰. Casi seguro que a los muchos maestros interesados por la enseñanza de la lectura, esa pregunta -nada inusual- les despertará numerosas reflexiones. ¿Por qué en la escuela no se “aprende” desde las primeras letras que leer es un placer? ¿Por qué se ignora tantas y tantas veces el carácter lúdico de las palabras? ¿Por qué?... Si se enumera algunos de los más frecuentes porqués y se buscan respuestas, se llega, tal vez, a la raíz de un mal que preocupa tanto: no hay correspondencia entre los esfuerzos que se realizan para publicar más y más libros y la aceptación “real” de estos por los lectores. Muchos asocian, y con razón, el desarrollo de la capacidad en cuanto a la lectura y particularmente el interés por ella, con la manera en que se aprendió a leer y a escribir. Ese sigue siendo, tal vez, el momento más importante en la vida de todo estudiante.

Aunque la lectura es un tema “eterno”, cada época -etapa o período- lo ha asumido a partir de diferentes presupuestos. Los variados cuestionamientos (¿qué es leer?, ¿se enseña a interpretar textos? ¿Cómo se leen diferentes tipos de textos?...) han recibido así variadas respuestas. Hoy está generalmente aceptado que el lector es un ente activo, que no recepciona simplemente el contenido de lo que lee sino que lo “interpreta” y “reinterpreta” a partir de las muchas posibilidades que pueden generar la diversidad de textos y la experiencia personal del lector, lo que no quiere decir, por supuesto, que las interpretaciones puedan ser infinitas. Si se pensara así se caería en lo que Umberto Eco llama “lectura aberrante”

La lectura se relaciona directamente con factores lingüísticos, cognitivos, socio-culturales. La articulación entre todos ellos, sin embargo, no siempre se hace evidente.

Entre los elementos que influyen de manera negativa en los primeros y decisivos años de la primaria están: el desconocimiento de las operaciones mentales que se ponen en juego al leer; la desatención al empleo de variedad de textos para aprender a analizar, escalonadamente, las formas de organización textual y de estructuras semánticas, imprescindibles para desentrañar el complejo proceso de la comprensión de la lectura.

El conjunto de actividades que forman al individuo como lector -y que todo docente debe conocer- va desde el procesamiento de la información que ofrece el texto hasta la identificación de las acciones que se cumplen en ese texto. Resulta esencial la atención a todos los aspectos incluidos en el proceso de lectura (procesamiento del lenguaje como tal hasta llegar al sentido en sí).

Desde los primeros grados hay que ensanchar el horizonte en cuanto a los objetivos de la lectura que siempre irán, de manera paulatina, mucho más allá de la simple descodificación (aunque a esta no se le debe restar importancia), sin olvidar la necesidad de enseñar a leer para aprender y enseñar a leer para leer. Debatir más qué significa el placer de leer y no separarlo del aprendizaje inicial de la lectura, deberían ser tareas de primer orden para los docentes. La enseñanza de la lectura debe estar

⁸⁰ Bernal Pinilla, 1996:34

indisolublemente unida a los disímiles mecanismos para propiciar que el niño sienta necesidad de leer, deseo de leer y gusto al hacerlo.

También desde los primeros grados tiene gran importancia la enseñanza de estrategias (previas a la lectura en sí, durante esta y después de ella), las que favorecen de manera particular la comprensión de la lectura.

Otro aspecto en el que no se reflexiona con frecuencia es que, desde edades bien tempranas, los alumnos se enfrentan a una gran diversidad de textos escolares que se les ofrecen sin mediar explicación o ejercitación alguna acerca de qué es el texto en sí, el cotexto, el paratexto y cómo pueden “leerse” las imágenes e ilustraciones. En todos los niveles hay que adiestrar a los alumnos en los diferentes recursos (para guiar al lector y para atraer al lector) que permiten la interacción con el texto.

Pero siempre se llega a un lugar común: el ejemplo del maestro. Si el docente -de cualquier nivel- no contagia el interés por la lectura, a partir de su pasión personal por ella, es prácticamente imposible ganar la batalla de formar y desarrollar lectores expertos y sensibles. De acuerdo a la investigación problemática del nivel medio realizada en el CUNOC se detectó que los docentes utilizan como método didáctico la lectura en un 1.5 %; análisis de temas 2.05%; prácticas 6%.⁸¹ Indicando que el hábito de lectura, las técnicas que se utilizan y la actitud del docente en no contagiar a los estudiantes en desarrollar ese hábito ha permitido que los alumnos no sean capaces de leer, interpretar y analizar un párrafo ya que si el docente no lee qué se puede esperar entonces de los estudiantes cuando están recibiendo el ejemplo de su formador y que a su vez tampoco tiene un hábito sólido de lectura.

Un aspecto más a tratar en este apartado lo constituyen los problemas de redacción, ortografía y uso de lenguaje no adecuado al nivel académico y desarrollo de habilidades y destrezas como parte complementaria para hacer efectiva la educación en conocimientos básicos y generales indispensables para que el estudiante pueda enfrentarse a los aspectos laborales, académicos y sociales; es por ello que en el presente estudio también se hizo un análisis sobre los conocimientos que poseen los alumnos al egresar del nivel medio, para ello se hizo necesario obtener el criterio de los docentes al respecto. Los resultados evidencian que un alto porcentaje de estudiantes ingresa a la universidad (80%) con una preparación deficiente o regular y a esto se aduce en gran parte el fracaso académico universitario. Solamente el 20% de estudiantes es considerado por los docentes poseedor de un nivel académico bueno o muy bueno a su ingreso a esta casa de estudios.

Además se pudo establecer según el estudio de campo el nivel de habilidades y destrezas generales que todo estudiante debiese poseer como parte de su perfil al ingreso a un sistema educativo superior. A este respecto se pudo determinar, según opinión de los docentes, que el 64% de estudiantes universitarios poseen un nivel de

⁸¹ Usac, Problemática de Educación en el Nivel Medio

habilidades y destrezas deficientes, lo que no les permite emprender exitosamente su formación académica a nivel universitario.

En la boleta dirigida a los docentes se investigan los problemas académicos que afrontan los estudiantes al ingresar a la universidad, planteándose las preguntas que a continuación se analizan:

1- ¿El porcentaje de sus estudiantes que escriben discursos coherentes está entre? (coherencia gramatical y coherencia lógica)

La redacción de discursos coherentes le permite al docente observar y emitir juicios en cuanto a la capacidad del estudiante en construir ensayos y trabajos escritos necesarios dentro del proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos evidencian que (Gráfica No. XXXIV), el 54.5 % de los estudiantes poseen menos del 50% de capacidad para redactar, el 42.4% posee una capacidad de redacción medianamente aceptable para un nivel superior de estudios (50-74%), el 1.5% están en un nivel aceptable (75-100%) y el 2% no contestó.

Se observa que más de la mitad de los estudiantes no tienen la capacidad para escribir discursos coherentes, lo que refleja la falta de lectura comprensiva de este grupo. Esto limita el abordaje de conocimientos que requieren mayor profundidad en el análisis y la síntesis de los mismos, consecuencia de un limitado vocabulario y de una deficiencia en la utilización de procesos mentales adecuados (abstracción, análisis, síntesis, generalización, concreción, imaginación, etc.)

2- ¿Qué porcentaje de sus estudiantes, en el desarrollo de un trabajo escrito, integran en forma adecuada un párrafo con el subsiguiente, otorgándole un sentido lógico a su redacción?

La buena redacción conlleva la articulación correcta de párrafos, este aspecto es muy importante para integrar en forma adecuada y darle secuencia a lo que se escribe. En la Gráfica No. XXXV (Ver Anexo), Se encuentra que el 45% está en un rango deficiente en cuanto a la capacidad de integrar ideas escritas. El 47% se fue ubicado en un nivel medianamente aceptable, solamente el 6 % es considerado con un nivel aceptable en relación a la integración y coherencia al escribir. El 2 % no se pudo establecer porque no fue respondido.

En base a lo anterior se deduce que la integración de párrafos por parte de los estudiantes es deficiente, lo cual es un indicio de la fragmentación del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que impide que el estudiante integre la lectura con sus conocimientos y la realidad.

3-¿El porcentaje de sus estudiantes que utilizan un lenguaje académico propio de la naturaleza del trabajo que redacta está entre?

El lenguaje académico debe ser integrado al discurso oral y escrito de los estudiantes y mejorar a medida que avanza su preparación académica profesional. En cuanto al uso adecuado de lenguaje académico en la redacción de los trabajos, se puede observar que los resultados (Gráfica No. XXXVI,) (Ver anexo) arrojan que el 62 % no utilizan un nivel menor al 50%. El 30% se encuentra en un nivel medianamente aceptable, y solamente el 6% fue considerado por los docentes que posee capacidad aceptable en el uso de lenguaje académico. El 2% de la población encuestada no respondió.

Estos resultados evidencian que en el ambiente escolar no existe una cultura de lectura que permita enriquecer el vocabulario y en consecuencia, el lenguaje académico que debería de ser técnico y adecuado a la especialización, se confunde con el lenguaje común y esto no propicia la adquisición de habilidades lingüísticas que haga la diferencia.

4-¿Qué porcentaje de sus estudiantes utilizan adecuadamente las reglas ortográficas?

Se observan en la actualidad serios problemas en el uso adecuado de la ortografía, aún a nivel profesional existen grandes deficiencias en este aspecto. En relación al estudio se pudo determinar que (Gráfica No. XXXVII, Ver anexo) el 54% de la población no utiliza reglas ortográficas apropiadamente, el 41 % se encuentran en un nivel medianamente aceptable y solamente el 2 % utiliza adecuadamente reglas ortográficas. El 3% no contestó.

Además de reflejar esto la ausencia de la lectura comprensiva y analítica (enseñanza de las reglas ortográficas de forma mecánica en donde predomina la memorización y no la aplicación reflexiva de las mismas) también denota la tendencia a las deformaciones de la escritura que en la actualidad existen y que son aceptadas por los padres de familia y maestros. Estas deformaciones se expresan en el uso de palabras escritas incorrectamente y en la sustitución de palabras y expresiones por símbolos ajenos al lenguaje escrito, en situaciones en que esta sustitución no corresponde.

5- ¿Qué porcentaje de sus estudiantes utilizan las distintas formas de hacer referencia cuando citan a los autores que consultan?

Los docentes reconocen grandes deficiencias en los procesos de investigaciones realizadas por estudiantes (Gráfica XXXVIII, Ver Anexo) y observan que el 79% no citan autores que consultan lo cual evidencia que se realizan copias literales de párrafos, sin hacer las referencias bibliográficas como corresponde a un trabajo escolar, lo que permite derivar que sus maestros no les han formado en este sentido y que no se les ha inculcado el valor del respeto a las ideas de otros y el significado del plagio. Asimismo se deduce que no existen procesos de análisis, reflexión y por ende construcción de conocimientos propios en la población estudiantil, quedando solamente en la repetición y tradicionalismo académico, el 14% presenta un nivel medianamente aceptable, quiere decir que parcial y ocasionalmente hacen las citas correspondientes, y solamente el 5% realizan las citas respectivas en las investigaciones que realizan. El 2% no contestó

6-¿Qué porcentaje de sus estudiantes emiten juicios y/o pensamientos propios en la redacción de trabajos que presentan?

El análisis crítico que permite emitir juicios, es otro aspecto considerado en el presente estudio. Al respecto se pudo observar que (Gráfica No. XXXIX, Ver anexo) el 73% tiene menos del 50 de capacidad de realizar dicha actividad, el 20% se encuentra en un rango de 50-74 lo que significa un nivel medianamente aceptable, nuevamente solo un porcentaje muy bajo (5%) se encuentra en el rango 75-100 y el 2% no contestó

Esta incapacidad refleja una deficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje: no se incentiva el pensamiento crítico en la lectura, en la redacción y en la expresión oral; refleja también el traslado mecánico de conocimientos por parte de los maestros que privilegian la memorización, lo cual se detecta inmediatamente en el tipo de metodología didáctica y pruebas de acreditación.

7-¿Qué porcentaje de sus estudiantes emiten juicios y/o pensamientos de otros autores sin hacer la respectiva cita bibliográfica en los trabajos?

El proceso para realizar citas bibliográficas se relaciona indiscutiblemente con la citación de autores y ambos corresponden a manejo de técnicas de investigación documental que son propias del proceso del trabajo académico que deben desempeñar los estudiantes universitarios. Ante este problema y con especificidad en la citación bibliográfica (Gráfica No. XL, Ver anexo) se observa que el 47% se encuentra en un nivel deficiente ya que no utiliza un nivel adecuado de ésta técnica, que más allá de una técnica es una ética; el 27% se sitúa en un nivel medianamente aceptable y el 24% se encuentra en un nivel aceptable de manejo. El 2% no contestó.

8- ¿Cómo califica usted los conocimientos adquiridos en el nivel medio por sus estudiantes, en relación a los conocimientos básicos requeridos por el curso que imparte?

Los conocimientos que el estudiante adquiere en el nivel medio proporcionan la base sólida para que la persona se desarrolle en el medio que se desenvuelva laboralmente y/o al ingreso a un nivel superior de estudios, por tal razón, es importante que el estudiante adquiera conocimientos básicos necesarios para poder enfrentarse a las necesidades académicas y sociales, ya que en los distintos niveles escolares debe existir correspondencia o un vínculo que conecte las actividades de éstos, y en la realidad no se corresponden unos con otros, tampoco son congruentes con las necesidades académicas a nivel universitario. En la Gráfica No. XLI (Ver anexo) se analiza lo referente a conocimientos adquiridos en el nivel medio en relación a lo requerido en los estudios a nivel superior, al respecto, el 44% del nivel de esos conocimientos es considerado regular, el 36% se consideran deficientes el 15% son buenos, el 2% muy buenos y el 3% no contestó.

Lo anterior evidencia que más del 50 % se encuentra en un nivel demasiado bajo lo que limita su calidad de desempeño en su formación académica. La diversidad de carreras de nivel medio, especialmente de bachilleratos en sus distintas especialidades no responden a la preparación que demanda este tipo de carrera puesto que son las que deben, con mayor razón, preparar al estudiante para un nivel superior de estudios. Estas limitantes en la calidad académica de los bachilleratos evidencia que esa “gran variedad de carreras” no responde cualitativamente a la preparación requerida en el nivel superior y demuestra una falta de control y supervisión por parte del MINEDUC, en la calidad educativa de los establecimientos, situación que acentúa los problemas de la incongruencia entre niveles.

9- ¿Qué habilidades debe tener un estudiante para que el proceso de aprendizaje del curso que usted imparte sea efectivo?

La habilidad es una capacidad para coordinar determinados movimientos, realizar ciertas tareas o resolver algún tipo de problema, pueden o no pueden ser aprendidas. Las habilidades se suelen clasificar en preceptuales, perceptivo-motoras y mentales, y sus características son la eficacia y la flexibilidad. Una habilidad es eficaz cuando se ejecuta con exactitud, rapidez y economía, su flexibilidad permite dar una respuesta eficaz ante nuevas situaciones.

Relacionado lo anterior, al nivel de habilidades que los estudiantes deben poseer en relación a los estudios que realizan, se pudo determinar que el 48% de estudiantes pueden construir conocimiento en base a las habilidades que trae, el 25% tienen habilidad en la lectura técnica y comprensiva, el 19% no contestó, el 6% tiene habilidad matemática y el 2% tiene habilidad de observación. Gráfica No. XLII (Ver anexo)

Lo anterior permite determinar que a nivel de habilidades, los estudiantes no desarrollan estas en forma conjunta, es decir que muchas veces se desarrollan habilidades en forma aislada y no se enfoca en un desarrollo integral de ella, pues se parte del hecho que es necesario desarrollar habilidades lectoras y de cálculo matemático de forma integral de tal manera que preparen al estudiante para responder a su formación académico profesional así como a la solución de problemas reales.

10- ¿Cómo califica usted las habilidades que sus estudiantes tienen con relación a las requeridas por el curso que usted imparte?

Es necesario que todo estudiante posea habilidades mínimas, generales y necesarias para poder responder a los requerimientos de una educación superior en la que se inscriba, pues de lo contrario, no poseen relación y se tiene como consecuencia una deficiente formación de los estudiantes en lo que se refiere al conocimiento general que deben poseer, en base a esta problemática se pudo establecer que: el 49% de los profesionales indican que los estudiantes tienen habilidades regulares, el 30% buenas, el 15% deficientes, el 3% muy buenas y el 3% no contestó. Gráfica No. XLIII Ver anexo

Al emitir la opinión de los docentes manifiestan que la mayor parte de los estudiantes no poseen las habilidades necesarias para desarrollarse ampliamente dentro del curso que imparten, ya que la formación que reciben en el nivel medio es deficiente y no les

permiten desenvolverse ampliamente, encontrándose con muchas limitantes en la formación académica.

Las funciones psíquicas superiores deben ser retomadas por los docentes por tener un origen social, partiendo para ello de las premisas enunciadas en la dialéctica acerca del carácter activo del hombre o del estudiante, el condicionamiento histórico social de su desarrollo y su condición de ser social por naturaleza. La conjugación de habilidades, destrezas, conocimiento, actitud y aptitudes, se convierte de esta manera en el origen mismo de la psiquis lo que esto requiere importancia a retomar por los docentes y los estudiantes.

11- ¿Qué destrezas debe tener un estudiante para que el proceso de aprendizaje del curso que usted imparte sea efectivo?

Al hablar de la destreza que el estudiante debe tener para que el proceso de aprendizaje sea positivo, es importante determinar lo que indica la palabra destreza, que significa un nivel superior de desempeño a la habilidad, es la capacidad de realizar una actividad con mayor seguridad, y se perfeccionan a través del tiempo.

Referente a este aspecto se encuentra que el 25% de profesionales no contestó, el 14% indica que el estudiante tienen destreza para el manejo de tecnología, el 14% tiene capacidad para solucionar problemas, el 9% es propositivo, el 9% tiene destreza para la lectura comprensiva, el 8% tienen facilidad en procesos de análisis, el 8% tiene cálculo matemático, el 8% tiene concentración y el 5% capacidad de redacción. Gráfica No. XLIV (Ver anexo)

De lo anterior se deduce que hay diversidad de destrezas en los estudiantes pero se evidencia que los porcentajes son muy bajos lo que determina la falta de dominio para ejercerla en los procesos de aprendizaje, así como, la integración que debiere existir entre las diferentes destrezas, para que el estudiante las maneje en beneficio del proceso académico. Esto demuestra que no se ha propiciado en los estudiantes el desarrollo de habilidades y destrezas en relación a sus potencialidades, este componente del contenido de la enseñanza posee un carácter cognitivo más no integrador en el ser humano en el proceso de aprendizaje.

Las habilidades se ubican en el campo de la instrumentación de las ejecuciones y esto requiere del entrenamiento controlado y sistemático, por lo tanto se ubican en el sistema regulador ejecutor, en sentido general todos los cursos deben estimular un aprendizaje desarrollador y contribuir en la formación de habilidades que posibiliten los diferentes niveles de desempeño de los estudiantes, ahí la importancia de una metodología crítica, reflexiva, constructiva y propositiva.

12- ¿Cómo califica usted las destrezas que sus estudiantes tienen con relación a las requeridas por el curso que usted imparte?

Es común que los docentes emitan juicios negativos en relación a las destrezas que los estudiantes poseen, ya que éstos constituyen todo lo que el ser humano desarrolla sin

tener un margen de error, y se adquieren a través del perfeccionamiento en determinada área.

En relación a ello un 53 % de los docentes aducen que sus estudiantes tienen un nivel regular de destrezas, el 24% las consideran buenas o aptas para el desarrollo de su curso, el 12% deficientes, y únicamente el 2% considera que sus estudiantes tiene destrezas excelentes. Gráfica No. XLV (Ver anexo)

De lo anterior, se deduce que a los estudiantes en el nivel medio no se les induce a fortalecer sus destrezas a través de una metodología que les permita el desarrollo de las potencialidades para el dominio de las mismas, esto afecta el proceso de aprendizaje en cualquier nivel, ya que solo un 2% de profesionales considera que los estudiantes tienen destrezas desarrolladas, lo antedicho implica que durante el proceso del curso se presenten algunos problemas, tales como el avance muy lento del programa del curso, lo cual afectará consecuentemente los cursos subsiguientes y la práctica profesional, en tanto que puede influir en la poca asimilación del contenido que se pretende desarrollar.

A todo lo anterior, cabe mencionar que el estudiante se desinteresa por su autoformación de tal manera que le permita mejorar académicamente, ya que no es participe de actividades educativas extraula como talleres, foros, congresos, etc. que las diferentes organizaciones promocionan, con el fin de enriquecer el nivel educativo de los jóvenes.

Un problema más que afrontan los estudiantes es el cambio de carrera por situaciones personales o elección equivocada, ya que esto trae consecuencias: la deserción, repitencia o frustración al no elegir con vocación la carrera. Por lo cual, se entrevistó a estudiantes del CUNOC de diferentes carreras para conocer su criterio.

A continuación se encuentra una descripción e interpretación de lo que los estudiantes manifiestan al estar inscritos en una carrera universitaria, esto como un aspecto integral y de complemento de los problemas de aprendizaje.

Al elegir una carrera en el nivel universitario es importante, saber por qué razón se ha elegido dicha carrera, ya que esto le facilitará su estudio.

Uno de los problemas que el estudiante encuentra al graduarse de nivel medio es que para poder continuar una carrera universitaria debe tomar en cuenta: el horario de trabajo, su situación económica, tipo de trabajo, vocación.

En la investigación realizada se determinó que el 69% de los estudiantes eligió la carrera por vocación, el 15% por trabajo, el 5% por horario, y el 6% por situación económica. Gráfica No. XLVI (Ver anexos).

La vocación es uno de los aspectos que más ayuda a que el estudiante elija una carrera y se desarrollare satisfactoriamente durante el proceso de formación profesional. Si se entiende por vocación la inclinación del hombre al ejecutar ciertas actividades y si la gran mayoría de estudiantes acceden a una u otra carrera por

inclinación personal, podría suponerse que ello asegura el éxito de la formación profesional.

La satisfacción es uno de los aspectos que hacen que cualquier labor se desarrolle bien, por tal razón, el estudiante que se encuentra satisfecho con sus estudios tendrá mayores probabilidades de sentir agrado con la labor que realiza, esto significa que si han elegido la carrera correcta serán profesionales con vocación que encuentren en el desempeño, la oportunidad para realizarse personal y profesionalmente.

Se pudo establecer que el 98 % de los estudiantes se encuentran satisfechos con la carrera elegida y únicamente el 2% no. Gráfica No. XLVII (Ver anexos)

Lo anterior determina que la gran mayoría de los estudiantes se encuentran satisfechos con la carrera elegida. Esto contribuye a que el proceso enseñanza aprendizaje sea satisfactorio y efectivo.

Se encuentran en el presente estudio altos porcentajes de satisfacción con la carrera que se estudia y en relación a la elección por vocación, también se pudo establecer que las razones de la satisfacción de la carrera elegida, indican que el 47 % de los estudiantes lo realiza por interés, el 22 % por aplicación práctica y facilidad de la carrera, el 21 % por vocación, el 8% por otros aspectos y el 2 % por conocimiento previo sobre la carrera. Gráfica No. XLVIII. (Ver anexos)

Al hacer una comparación de las tres gráficas anteriores se encuentra una contradicción en el sentido que al llegar a la universidad los estudiantes ingresan por vocación, y al transcurrir la formación dentro del proceso de aprendizaje de la carrera, la situación cambia, pues existe un 72% porcentaje que cambia de carrera. Según lo establecido sólo el 21% de los estudiantes responde que estudia su carrera por vocación, ¿que ocurre entonces? se infiere que existen otras condiciones: la metodología utilizada no llena las expectativas de los estudiantes, el currículo de la carrera no responde a la necesidades académicas y sociales, las prácticas docentes inciden en la desmotivación de los estudiantes, encontrándose incoherencia en lo que manifiestan en la primera elección de carrera y los cambios que se presentan en el proceso de formación.

Al desarrollar cualquier labor es importante que exista interés, vocación y facilidad de aplicación, porque se logrará realizar una labor satisfactoria en el desempeño de dicho trabajo.

La elección de una carrera es determinante en la vida de una persona, ya que esto le permitirá desarrollarse plenamente como profesional y si al hacerlo se lleva un conocimiento previo, facilitará la elección para inscribirse en la carrera correcta, tal situación tiene como efecto desarrollar una labor satisfactoria durante el proceso de enseñanza aprendizaje y al graduarse logrará profesionalmente el éxito con una buena preparación académica. Se determinó en este estudio que el 64% de estudiante tenía conocimiento de la carrera que eligió y el 36% de los estudiantes no

tienen conocimiento de la misma. Gráfica No. XLIX (ver anexos). Tener una idea previa sobre la carrera que se va a elegir da mayores probabilidades de éxito, estudiar con deseo e interés redundará en facilitar el estudio y además puede favorecer la autoformación en las áreas de mayor interés incluso antes de inscribirse en dicha carrera.

Al iniciar el estudio de una carrera universitaria, muchas veces ésta no llena las expectativas del estudiante, en este aspecto se encontró que el 72% de estudiantes se han visto en la necesidad de cambiarse de carrera y el 28 % no han cambiado; esto indica que la elección de carrera no fue la correcta o que no responde a los intereses del estudiante. Gráfica No. L. (Ver anexos)

Es importante preguntarse por qué si se encuentran altos porcentajes de vocación, satisfacción e interés, el estudiante se ve en la necesidad de cambiar carrera. Este hecho permite inferir que posiblemente durante el proceso de enseñanza aprendizaje el estudiante encuentra que el docente no llena las expectativas requeridas, que el campo de trabajo es reducido o la metodología que se aplica no es apropiada. Estos aspectos han motivado cambios de carrera. Los resultados indican el 86% ha cambiado de carrera una vez, el 7% lo hicieron dos veces y el 7% tres veces. Gráfica No. LI (Ver anexo)

En relación a los motivos por qué los estudiantes han cambiado de carrera se observa que el 55% lo hicieron por desinterés en la carrera, el 21% no contestó, el 18% por otros motivos y el 6% por trabajo. Gráfica No. LII (Ver Anexos). Lo anterior indica que al elegir la carrera hubo factores no considerados de la realidad y vocación del estudiante, a pesar de que los resultados del estudio demuestran en la Gráfica No XLVI, que la carrera se eligió por vocación (69%).

Cabe mencionar que la mayoría de los estudiantes cambian de carrera por falta de interés, desmotivación y que la carrera no llena las expectativas para ejercer profesionalmente dentro del contexto de la sociedad.

Otro aspecto que se observa en el cambio de carrera es que al 83% de los estudiantes se les facilitó su desempeño estudiantil, lo cual sugiere que los estudiantes encuentran satisfacción en los estudios que realizan; solamente el 17% no considera que este cambio se le haya facilitado el proceso. Gráfica No. LIII. (Ver anexos) Esto indica que al elegir la primera carrera hubo factores que no se tomaron en consideración o que al ingreso la misma no respondió a las expectativas que se tenían.

El examen vocacional, es un examen que la universidad ha implementado para reducir los problemas de elección de carreras equivocadas y evitar en cierta medida cambios de carrera, por tal razón, dicho examen lleva como objetivo orientar al estudiante para elegir la carrera correcta; sin embargo, en algunas ocasiones dicha elección no se basa en el resultado vocacional, porque el estudiante no cuenta con la facilidad económica que la carrera demanda o por razones de trabajo -el horario no es compatible-, entonces debe adecuarse a estudiar la carrera que se le facilite más o que

vaya de acuerdo al horario de trabajo. Se observa que el 67% si tomó en cuenta el examen vocacional y el 33% no lo tomó. Gráfica No. LIV (Ver Anexos). Es necesario mencionar que los exámenes vocacionales tienen un objetivo muy distinto a los exámenes de admisión, pues estos últimos evalúan conocimiento básico. A este respecto hay que mencionar que las pruebas de conocimientos básicos no ha respondido a mejorar los problemas de incongruencia entre el nivel medio y superior.

En cuanto a los motivos por qué los estudiantes tomaron en cuenta dicho examen se observa que el 44% no contestó, el 21% indica que lo hizo para coincidir con los resultados del examen vocacional, el 18% dice que las pruebas no son ciertas, el 13 % deseaba conocer si era apto para la carrera, el 3% para demostrar la habilidad que posee; lo anterior demuestra ambigüedad en las respuestas acerca de la elección de carrera, puesto que en primera instancia los estudiantes manifiestan que sí toman en consideración los resultados de los exámenes vocacionales y en exposición de motivos no se refieren al aspecto vocacional. Gráfica No. LV (ver anexos)

Es importante que al elegir una carrera universitaria el estudiante tenga la libertad de hacerlo sin presiones de ninguna índole, se encuentra en la presente investigación que el 98 % no tuvo presión al decidirse a estudiar una carrera determinada. Gráfica No. LVI

Cuando se elige una carrera universitaria es necesario analizar si dicha carrera llena las expectativas que se tienen para el desempeño profesional, así mismo, si el nivel de educación es el adecuado para culminar la carrera con éxito. En la Gráfica No. LVII se encuentra que para el 88% de los estudiantes la carrera elegida sí ha llenado las expectativas esperadas y únicamente el 12 % indica lo contrario.

En conclusión se analiza que los estudiantes que logran ingresar a la universidad lo hacen afrontando una problemática educativa que no les permite de-sempeñarse adecuadamente. Los resultados del examen vocacional influyen grandemente en la selección de una carrera; éste proceso debe realizarse de la mejor manera posible por profesionales altamente calificados para que se pueda reducir el porcentaje de cambio de carrera y que la decisión sobre la carrera elegida permita la culminación de la misma con eficiencia, capacidad y satisfacción. Sin embargo es importante también mencionar la gran cantidad de estudiantes que por no contar con los ingresos económicos necesarios se ven limitados al realizar su elección.

Se cree necesaria la profundización de investigaciones en relación a la temática vocacional y desempeño de los estudiantes del CUNOC, pues se considera que existen algunos factores no considerados en el presente estudio, en los que se necesita ampliar, analizar e interpretar la problemática con mayor especificidad.

f) Hacer un estudio del mercado laboral actual y prospectivo con referencia a las potencialidades del TLC.

Los estudios de mercado en educación se han introducido como una respuesta a los procesos de la privatización del sector. Un empresario de la educación requiere tener información adecuada para tomar la decisión sobre el tipo de empresa educativa que desea establecer, por lo que considera necesario conocer los elementos que un estudio de mercado le proporciona: a saber, el tipo de producto que desea vender (en este caso el tipo de educación), la situación de la oferta y la demanda para ese producto y sobre todo, los precios de mercado que prevalecen para dicho producto.

De igual manera, estos estudios que se fundamentan en la teoría microeconómica y específicamente forman parte del proceso de la formulación de proyectos, se han justificado como parte de los procesos de evaluación de la educación y que específicamente se han venido utilizando en el marco del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior que actualmente se desarrolla en la USAC y que tiene como objetivos manifiestos por parte de las autoridades universitarias la acreditación de las diferentes carreras que se imparten y el consecuente proceso de formulación, readecuación, transformación o reforma curricular, lo que depende de los resultados de la evaluación, con la idea de establecer si una unidad académica llena los estándares establecidos para calificarla en alguna de las categorías existentes y definir si sus egresados están o no calificados para competir en el mercado de profesionales a nivel nacional e internacional.

En este análisis se recurre al estudio de mercado como una alternativa técnica para identificar si la educación media puede responder a las exigencias futuras del mercado laboral en el contexto del Tratado de Libre Comercio entre los Estados Unidos, Centroamérica y la República Dominicana, asumiendo que una de las funciones de la educación media es la preparación de los jóvenes para el mercado laboral. En el equipo de investigación no se comparte la idea de que la educación tenga como objetivo fundamental la preparación de la fuerza de trabajo para el sistema, sino que ésta debe ser un mecanismo de formación para propiciar la transformación social.

Generalmente los estudios de mercado en educación se reducen a caracterizar la oferta de los servicios educativos existentes así como la demanda de los mismos, incluyendo un estudio de los precios existentes en el mercado para el sector que interesa.

El estudio de la oferta de servicios educativos tiene que identificar la cantidad y la calidad de dichos servicios y en el caso de la demanda, se trata de identificar, por un lado, las necesidades sociales en cuanto a la formación de trabajadores calificados así como las aspiraciones de los estudiantes, lo cual permite tomar decisiones por parte de los inversionistas que piensan en prestar un servicio educativo determinado.

En esta investigación se hace un análisis de la oferta de servicios educativos en el Departamento de Quetzaltenango evaluando en una muestra de establecimientos que imparten el ciclo diversificado los distintos factores y criterios que propone el Sistema de Evaluación de la Educación Superior, para lo que se adaptaron los instrumentos de recopilación de información al nivel medio.

La muestra a nivel del departamento de Quetzaltenango a la que se hace referencia arriba se formó con 30 establecimientos educativos de nivel medio de 139⁸² que tienen el ciclo diversificado (año 2005) en funcionamiento en el departamento, siendo 24 establecimientos del sector privado y 6 del sector público, lugar donde se distribuiría 100 boletas para el mismo número de estudiantes de 21,823⁸³ (año 2005) del total de inscritos en ambos sectores. Dichos establecimientos se eligieron a través de una tabla aleatoria.

En lo que corresponde al estudio de la cantidad, los siguientes datos permiten identificar la parte de la oferta de establecimientos existentes.

De los 139 establecimientos que funcionan en el departamento 17 establecimientos pertenecen al sector públicos y 121 establecimientos al sector privado y 1 establecimiento por cooperativa. Dicho de otro modo, el 87% de los establecimientos existentes son privados, el 12% son públicos y el 1% son por cooperativa. Aquí puede apreciarse el proceso de privatización de la educación.

GRAFICA NO. 1



De los 17 establecimientos del sector **público** se distribuyen de la siguiente manera:

MUNICIPIO	No. de Establ.	%
Quetzaltenango	12	70.58
San Carlos Sija	1	5.88
San Juan Ostuncalco	1	5.88
Cantel	1	5.88

⁸² Ministerio de Educación.

⁸³ Ministerio de Educación.

Palestina de los altos	1	5.88
Coatepeque	1	5.88
TOTAL	17	100.00

Fuente: Dirección Departamental de Educación –MINEDUC. Año 2005

Puede observarse la asimetría en la distribución geográfica de los establecimientos públicos. Obviamente, los jóvenes de los centros urbanos y de las áreas urbanas diferentes a los que aquí se consignan están marginados de la educación media. Además de lo anterior se observa inmediatamente que únicamente en el 25% de los municipios hay educación media pública, en tanto que en el 75% de los 24 municipios no se conoce esta oportunidad.

De los 121 establecimientos del sector **privado** se distribuyen de la siguiente manera:

MUNICIPIO	No. DE ESTABL.	%
Quetzaltenango	85	70.25
Coatepeque	24	19.83
San Carlos Sija	1	1.00
Sibilia	1	1.00
Fabrican	1	1.00
Cantel	1	1.00
Huitan	1	1.65
Colomba Costa Cuca	2	1.00
El Palmar	1	1.00
Genova Costa Cuca	1	1.00
Flores Costa Cuca	1	1.00
La Esperanza	1	1.00
San Juan Ostuncalco	1	1.00
TOTAL	121	100.00

Fuente: Dirección Departamental de Educación –MINEDUC. Año 2005

Ahora se observa el desarrollo de la educación privada. En el 54.16% del total de 24 municipios hay establecimientos de educación media privados. Aunque la distribución es asimétrica porque se observa la concentración en la cabecera departamental, puede afirmarse, con reservas, de que al menos existe esta oportunidad. Desde otra perspectiva, se denota el abandono de la educación media pública por parte del Estado. Las dos ciudades más importantes del Departamento como son Quetzaltenango y Coatepeque, muestran los porcentajes más altos de existencia de establecimientos privados.

En el sector **cooperativa** funciona 1 establecimiento en el municipio de Coatepeque

CARACTERIZACION DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS

Para caracterizar la calidad de los establecimientos educativos se evaluó una muestra de directores de establecimientos, una muestra de estudiantes, una muestra de egresados y una de empleadores.

En el caso de los directores de establecimientos se evaluaron los siguientes factores y criterios:

- a) Factor Plan curricular con los criterios de pertinencia, impacto, coherencia, universalidad, eficacia, e integridad.
- b) Factor docencia con el criterio de responsabilidad.
- c) Factor estudiantes con los criterios de equidad, eficiencia y eficacia.
- d) Factor administración y servicios con los criterios de responsabilidad y eficacia.
- e) Factor recursos con los criterio de eficiencia y eficacia.

En el caso de los estudiantes se evaluaron los siguientes factores y criterios:

- a) Factor plan curricular con los criterios de pertinencia, universalidad e integridad.
- b) Factor docencia con los criterios de pertinencia, coherencia, eficiencia, eficacia e integridad.
- c) Factor investigación con el criterio impacto.
- d) Factor extensión con el criterio de eficacia.
- e) Factor estudiantes con el criterio de equidad, eficacia y eficiencia.
- f) Factor administración y servicios con los criterios de responsabilidad, transparencia y eficiencia.
- g) Factor recursos con los criterios de eficacia y eficiencia.
- h) Factor actualización con el criterio de pertinencia.

En el caso de los egresados se evaluaron los siguientes factores y criterios:

- a) Factor plan curricular con los criterios de pertinencia, impacto, universalidad y eficacia.
- b) Factor docencia con el criterio de pertinencia.

En el caso de los empleadores se evaluaron los siguientes factores y criterios:

- a) Factor plan curricular con los criterios de pertinencia y eficacia.
- b) Factor actualización con el criterio de pertinencia

ANÁLISIS DE RESULTADOS:

Previo a realizar el análisis de resultados, es importante hacer una breve descripción de los factores y los criterios empleados para evaluar la calidad de los servicios educativos ofrecidos en el departamento.

Factores:

a) Plan curricular: Se refiere a los tramos específicos de planificación, organización, estructuración y presentación del programa curricular del establecimiento. En el nivel medio del país no existe un currículum propuesto para el nivel medio. Es reciente la introducción de este tema en la educación nacional y ya existe un currículum nacional base para el nivel preprimario y primario, pero para el nivel medio únicamente existe una propuesta que es la que se piensa implementar, independientemente de que tenga o no el consenso de los sectores involucrados.

Esta realidad orientó a consultar aquellos aspectos del currículum que se proponen en la teoría, tales como: la existencia de perfiles de ingreso y egreso, el marco filosófico del establecimiento, aspectos del marco legal, la malla curricular, los elementos legales, la metodología de la enseñanza y las formas de evaluar a los estudiantes y al currículum mismo.

b) Docencia: Este factor está constituido por el conjunto de acciones orientadas a desarrollar el proceso formativo integral de los estudiantes, mediante el análisis de los contenidos como la aplicación de los mismos, de esta manera poder reconstruir el conocimiento, la metodología, los procedimientos de evaluación para el logro de objetivos, dentro de un clima de relaciones e interrelaciones favorables que propicien el aprendizaje significativo.

c) Investigación y extensión: aunque estas actividades generalmente no se incluyen en las acciones educativas del nivel medio, es importante evaluar estos factores debido a que en la educación superior constituyen dos de los ejes fundamentales que generalmente se olvidan. En el factor investigación se preguntó sobre las actividades específicas de investigación que se desarrollan en el establecimiento y en el caso de la extensión se solicitó que describieran las actividades de extensión que se realizan.

d) Recursos: El factor recursos se dividió en humanos, materiales y financieros, físicos, de información y técnicos, preguntando con la cantidad y calidad de estos recursos con los que cuentan los establecimientos.

e) Estudiantes: Los estudiantes son los sujetos del proceso y en tal sentido, este factor se analizó cualitativa y cuantitativamente.

f) Administración y servicios: Aquí se refiere fundamentalmente a la estructura administrativa existente y los servicios que el establecimiento ofrece para el logro de objetivos del currículum.

Criterios: “Los criterios de calidad son constructos que orientan conceptual y metodológicamente el proceso de autoevaluación (Pichardo, 1989). Constituyen un

punto de vista valorativo y sirven como base al juicio sobre la calidad de un programa académico o de la institución objeto de la evaluación.

Los indicadores proporcionan información acerca de los elementos o factores, considerando los criterios de calidad de una manera indirecta, y en este sentido pueden aportar información relevante para la evaluación de la educación. Pueden estar sustentados en datos objetivos o medibles, o bien estar integrados por información basada en opiniones de los sujetos que participan en el proceso (Teichler, 1993)”⁸⁴.

Los criterios empleados son los siguientes:

- a) Pertinencia:** La pertinencia revela la correspondencia entre los fines de un programa académico de educación con los requerimientos de la sociedad. Implica una respuesta crítica y proactiva a las necesidades sociales, culturales, económicas y políticas de la sociedad del entorno del establecimiento. Tiene que ver con la contribución que se hace para transformar ese entorno en tanto que éste sea calificado de inadecuado, así como con los valores que se desean inculcar en las nuevas generaciones. Se expresa la pertinencia a través del grado de satisfacción de los graduados y de la comunidad en tanto aquellos se insertan en la problemática concreta aportando propuestas e iniciativas para superarla.
- b) Impacto:** Se refiere a la influencia interna y externa del programa. Internamente se expresa a través de los cambios que experimentan y promueven los docentes y los estudiantes. Externamente se traduce a la contribución que estudiantes, docentes y graduados hacen para superar la problemática de la sociedad.
- c) Coherencia:** Establece el grado de correspondencia e integración de los distintos componentes del programa académico, entre sí, entre estas partes y el todo institucional (misión, visión, propósitos, estructura organizativa, metodología, perfiles, etc.)
- d) Universalidad:** Se expresa a través del nivel de actualización de los conocimientos que se imparten en el establecimiento, así como las relaciones multidisciplinarias que orientan epistemológicamente el programa y que en última instancia revelan la identidad de la institución.
- e) Eficacia:** Este criterio permite determinar la correspondencia entre los logros obtenidos y los propósitos preestablecidos en el programa.
- f) Eficiencia:** Se trata de la capacidad de adecuar y utilizar en forma óptima los recursos disponibles en función de los propósitos y metas del programa académico.
- g) Responsabilidad:** Este criterio está identificado con la capacidad de los actores del proceso educativo de reconocer, asumir y corregir las

⁸⁴ Guía para la autoevaluación de programas académicos en la educación superior. CSUCA. 2000.

consecuencias que se derivan de las acciones en el diagnóstico, diseño, ejecución y seguimiento del plan.

- h) Equidad:** En el contexto institucional, este criterio se refiere a los procesos de toma de decisiones, políticas y normativa respecto a sistemas de admisión, evaluación, promoción y reconocimiento de méritos académicos. En el contexto general, considera la no discriminación en todos los órdenes, el reconocimiento de las diferencias y la aceptación de la diversidad cultural.
- i) Transparencia:** Es la forma de rendir cuentas a la sociedad. Es la capacidad de mostrar y dar a conocer las condiciones internas en que se desarrollan las operaciones que forman parte de la institución.
- j) Integridad:** hace referencia a la transparencia, responsabilidad y honestidad institucional en el cumplimiento de la misión y los fines establecidos. Implica el respeto por los valores y referentes teóricos universales que inspiran el servicio educativo en toda institución de estudios superiores.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la muestra de directores de establecimientos en los factores y criterios evaluados:

- a) Factor Plan curricular, evaluado con los criterios de pertinencia, impacto, coherencia, universalidad, eficacia, e integridad.
- b) Factor docencia evaluado con el criterio de responsabilidad.
- c) Factor estudiantes evaluado con los criterios de equidad, eficiencia y eficacia.
- d) Factor administración y servicios evaluado con los criterios de responsabilidad y eficacia.
- e) Factor recursos evaluado con los criterios de eficiencia y eficacia.

Cada uno de los criterios adoptados en cada uno de los factores se evaluó por medio de una serie de preguntas en las respectivas boletas que se adjuntan en los anexos. Cada ítem plantea en qué porcentaje se cumplen determinados aspectos de cada factor en cada uno de los criterios, planteando las opciones de 0%, 25%, 50%, 75% y 100%.

En el análisis de cada criterio se obtuvo el promedio de cada una de las opciones y a partir de estos promedios se analizan los resultados.

FACTOR PLAN CURRICULAR

1. El factor **plan curricular** analizado bajo el criterio de pertinencia se evaluó los elementos que se toman de base para la construcción del currículum: las Políticas nacionales y regionales de desarrollo, fines de la educación nacional, políticas generales del Mineduc, estudios de mercado, estudios sobre la percepción de empleadores y usuarios acerca del desempeño de los graduados del nivel medio, estudios sobre la percepción de los graduados en cuanto al perfil de egreso, estudios sobre el contexto económico, social, político y cultural del país, el porcentaje en que las carreras que se sirven en el establecimiento responden a las necesidades del mercado nacional y centroamericano, en qué porcentaje la carrera responde a la realidad del contexto económico, político, social y cultural y finalmente, en qué

porcentaje las carreras del nivel medio preparan a los estudiantes para el desempeño profesional futuro.

Los resultados promedio del criterio pertinencia fueron: Un 4.33% de las autoridades consultadas indican que estos elementos de base se toman en cuenta en un 0%, es decir, no forman parte para la formulación del currículum. El 13.11 indican que en un 25%; el 30.48% indican que se toman en cuenta en un 50%; el 37.36% de los informantes indican que estos elementos se toman en cuenta en un 75% y finalmente 18.78% señalan que estos elementos son tomados en cuenta en un 100%.

De estos datos se deriva la siguiente interpretación: El 56.14% de los entrevistados indican que estos elementos son tomados en cuenta para la formulación del currículum en un porcentaje mayor del 75%, en tanto que el 47.92% indican que son tomados en cuenta en menos del 50%. De estos datos se concluye que el proceso de construcción del currículum no es pertinente, dicho de otro modo, es un currículum descontextualizado.⁸⁵

2. El factor **plan curricular** analizado bajo el criterio de impacto, se evaluó preguntando a las autoridades informantes en qué porcentaje las carreras que se desarrollan en los establecimientos contribuyen a la transformación del entorno social en el que se desempeñan y en qué porcentaje se obtiene información a partir de estudios de ubicación y seguimiento de egresados acerca de los problemas que afectan a la sociedad, según el campo disciplinario y son tomadas en cuenta para el rediseño curricular.

El promedio obtenido indica que un 3.3% considera que estos aspectos no se toman en cuenta, es decir, la opción 0%; el 11.65% señala que se toman en cuenta en un 25%; el 21.7% indica que son tomados en cuenta estos elementos en un 50%; el 53.35% opina que en un 75% y un 11.65% que se consideran en un 100%.

Lo anterior puede resumirse en el sentido de que un 65% opinan que las carreras que se imparten en los establecimientos contribuyen a la transformación del entorno y que a partir de información que se obtiene de los egresados se desarrollan los rediseños curriculares en más de un 75% en tanto que el 35% indica que estos aspectos son considerados en menos del 50%.

En la misma forma que el criterio anterior, se concluye que los programas de estudio (estén estos o no escritos en un currículum) tienen una débil influencia externa y que la ubicación y seguimiento de los graduados no es una actividad regular de los establecimientos del nivel medio.⁸⁶

3. El factor **plan curricular** estudiado bajo el criterio de coherencia, que como ya se indicó, permite evaluar el grado de correspondencia e integración del programa académico entre sí, entre sus partes y el todo institucional, muestra los siguientes resultados desde la perspectiva de las autoridades académicas de los establecimientos de nivel medio entrevistados. Para este criterio los indicadores se

⁸⁵ Para el criterio de pertinencia se requiere que por lo menos el 70% de los informantes indiquen que la formulación del currículum se basa en los elementos que se indican.

⁸⁶ Este criterio de impacto se evalúa en la misma forma que el anterior.

establecieron preguntando el porcentaje en que el plan curricular tiene correspondencia con los fines de la Educación Nacional, con las políticas generales del MINEDUC y con la misión del establecimiento así como la correspondencia entre la misión del establecimiento y el plan curricular de cada carrera.

En este criterio, el 3.3% informa que la coherencia es 0%; el 8.33% indica que la coherencia es un 25%; el 27.50% señala que en un 50%; el 55.02% que la coherencia se da en un 50%; el 55.02% indique que en un 75% y el 3.3% en un 100%.

En resumen el 58.32% indica que la coherencia se da en más del 75% y un 41.68% en menos del 50%. La conclusión es que el nivel de correspondencia e integración en los componentes del programa académico entre sí y entre esas partes y el todo institucional, es débil, de acuerdo a la ponderación que se establece para este criterio.⁸⁷

4. El factor **Plan Curricular** desde la perspectiva del criterio de la universalidad arroja los siguientes resultados: el 16.70% indica que en un 0%; el 8.35% que en un 25%; el 16.65% señala que en un 50%; el 55.02% revela que se da el criterio en un 75% y finalmente el 3.3% muestra que es en un 100%.

Este criterio se analizó a través de dos preguntas: en qué porcentaje el plan curricular reúne condiciones de calidad que hagan posible el intercambio centroamericano de docentes y estudiantes. Al tomar en cuenta que el factor plan curricular bajo el criterio de universalidad los promedios son los siguientes: el 16.70 de los informantes indican que este criterio se presenta en un 0%; el 8.35% que el criterio universalidad está en un 25%; el 16.65% señala que en un 50%; el 55.02 en un 75% y el 3.3% en un 100%.

Nuevamente se observa la presencia débil de este criterio en el factor plan curricular ya que el 58.32 indican que está presente en más del 75% y el 41.68% en menos del 50%. La ponderación para este criterio indica que la presencia de la universalidad puede calificarse de aceptable si más del 70% de los informantes indican que se cumplen los indicadores en más del 75%.

5. El factor **Plan curricular** evaluado bajo el criterio de eficacia planteó las interrogantes del porcentaje en que existe correspondencia entre el perfil de egreso y los objetivos del plan curricular así como la pregunta del porcentaje en que las asignaturas del plan curricular permiten la formación de los profesionales del nivel medio de acuerdo al perfil de ingreso. Los promedios a estas dos preguntas son los siguientes: Nadie contestó que en un 0%; el 3.4% informó que en un 25%; el 28.85% indica que en un 50%; el 30.45% informa que en un 75% y el 38.95% señala que en un 100%.

Esto permite concluir que el 69.40% de los entrevistados consideran que existe eficacia en más del 75% en tanto que el restante 31.20% la eficacia es menor al 50%. Bajo el criterio de que este factor se evalúa favorablemente si el 70% de los

⁸⁷ La ponderación para el criterio de coherencia es el mismo que los dos criterios anteriores.

entrevistados indican que hay eficacia en más de un 75%, en este caso puede deducirse que bajo el criterio de la eficacia el factor plan curricular se evalúa débilmente favorable, puesto que el porcentaje se aproxima a ese 70%.

6. Finalmente, el factor **Plan curricular** se evalúa a partir del criterio integridad. Como se indicó anterior mente, este criterio hace referencia a la transparencia, responsabilidad y honestidad institucional en el cumplimiento de la misión y los fines establecidos. Implica el respeto por los valores y referentes teóricos universales que inspiran el servicio educativo en toda institución de estudios superiores. Al respecto, este criterio se evaluó a través de la pregunta del porcentaje en que el Plan curricular contempla la formación en valores humanos y compromiso ético. Los resultados son los siguientes: Nadie contestó la opción 0%; el 3.4% indicó que en un 25%; el 28.85% señaló que en un 50%; el 30.45% dijo que en un 75% y finalmente el 38.95% que se contempla en un 100%.

Siguiendo la misma línea de análisis se observa que el 32.25% señala que el plan curricular contempla la formación en valores humanos y compromiso ético en menos del 50% en tanto que el 67.75% que esto se contempla en más del 75%. Nuevamente se aproxima al valor mínimo de la ponderación de este indicador que también se refiere a que el 70% de los informantes deben de coincidir para que pueda ser tomado como aceptable. Este promedio obtenido está en el límite mínimo de la aceptación.

En resumen, al hacer un promedio de promedios de todos los criterios a través de los cuales se evaluó el factor plan curricular, los resultados nos indican lo siguiente:

Criterio	100%	75%	50%	25%	0%
Pertinencia	18.78	37.36	30.48	13.11	4.33
Impacto	11.65	53.35	21.70	11.65	3.30
Coherencia	28.35	39.17	27.50	8.30	3.30
Universalidad	3.30	55.02	16.65	8.35	16.70
eficacia	13.35	56.65	26.65	6.70	0.00
Integridad	38.95	30.45	28.85	3.40	0.00
Promedio	19.06	45.33	25.31	8.59	4.61

A partir de la tabla anterior se concluye que el **factor Plan Curricular** bajo el análisis de los criterios de pertinencia, impacto, coherencia, universalidad, eficacia e integridad, desde la perspectiva de las autoridades de los establecimientos de nivel medio, públicos y privados, indica que un 64.39% están de acuerdo en que estos

criterios se cumplen en más del 75% en tanto que el restante 35.61% señala que se cumplen en menos del 50%. Este resultado coincide en que no existe un plan curricular para el nivel medio que esté escrito. Existe el plan curricular pero el mismo no está estructurado bajo los criterios que la teoría indica y el concepto de currículo está girando principalmente alrededor del pensum y los contenidos. Otro elemento de análisis que puede derivarse es que el porcentaje de 64.39% de informantes que opinan que estos criterios sí se observan en el plan curricular no es suficiente para evaluar este factor favorablemente.

En conclusión, el factor Plan curricular, desde la óptica de las autoridades de los establecimientos del nivel medio, no llena el conjunto de criterios a través de los cuales se evalúa, lo que implica la necesidad de reducir esta debilidad a través de acciones concretas que implican la participación de una serie de actores vinculados a la formulación del Plan curricular. En la propuesta, el equipo de investigación reflexiona sobre este tema.

FACTOR DOCENCIA

El factor docencia es el conjunto de acciones orientadas a desarrollar el proceso formativo integral de los estudiantes, mediante la aplicación adecuada de los contenidos, metodología y procedimientos de evaluación, para el logro de los objetivos, dentro de un clima de relaciones e interrelaciones favorables que propicien el aprendizaje significativo.

El factor docencia se evaluó en el grupo de autoridades de establecimientos a través de los criterios de responsabilidad, equidad, eficiencia y eficacia con las mismas opciones del factor Plan curricular; la siguiente tabla muestra el resumen de las opiniones recogidas en la entrevista.

Criterio	100%	75%	50%	25%	0%
Responsabilidad	26.70	50.00	13.30	10.00	0.00
Equidad	25.50	40.60	23.70	8.45	3.40
Eficiencia	19.81	44.64	23.36	24.46	10.00
Eficacia	16.20	44.64	23.36	24.46	10.00
Promedio	22.05	44.97	20.93	16.84	5.85

La tabla muestra que el 67.02% de los informantes opina que el factor docencia cumplen con los criterios de responsabilidad, equidad, eficiencia y eficacia en más de un 75%, en tanto que el restante 32.98% opina que estos criterios se cumplen en el factor docencia en menos del 50%.

En consecuencia, al igual que el factor plan curricular, el factor docencia tiene una baja ponderación para los porcentajes más altos de aceptación, tomando en cuenta que serían significativos si más del 70% de los informantes coinciden en su apreciación favorable en cada criterio en los porcentajes mayores, por lo que desde la opinión de los directores de establecimientos de nivel medio el factor docente es deficiente.

Esto coincide con los resultados obtenidos en el estudio de la “Problemática de la Educación en el nivel medio de Quetzaltenango” en el que se evidenció que los docentes contratados, especialmente en el sector privado, no reúnen las calidades para el ejercicio de la docencia en ese nivel.

FACTOR ESTUDIANTES

Los estudiantes constituyen el centro de los procesos formativos que un programa curricular ofrece. Este factor fue evaluado a través de los criterios de eficacia, eficiencia y equidad. Las preguntas que sirvieron de indicadores de cada uno de los criterios fueron los siguientes: en el caso del criterio equidad se preguntó en qué porcentaje se da reconocimientos por méritos académicos a los estudiantes destacados y la pregunta del porcentaje en que los estudiantes participan en la evaluación del desempeño de los docentes.

El criterio eficiencia se evaluó a través de los indicadores de deserción, repitencia, permanencia, promoción y graduación de los estudiante; en tanto que el criterio eficacia se evaluó en función del apoyo que los estudiantes reciben de parte del establecimiento en relación a problemas de bajo rendimiento, problemas de interrelación, dificultades económicas, familiares, de salud, dificultades sociales y el porcentaje de estudiantes que se gradúan en el tiempo establecido.

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos en opinión de los directores de establecimientos educativos del nivel medio.

Criterio	100%	75%	50%	25%	0%
Equidad	23.85	40.60	23.70	8.45	3.40
Eficiencia	3.34	39.00	23.20	24.46	10.00
Eficacia	16.20	31.21	29.02	15.57	8.00
Promedio	14.46%	36.94%	25.31%	16.16%	7.13%

Como se aprecia en la tabla, el 51.40% de los informantes consideran que los criterios de equidad, eficiencia y eficacia se cumplen en más del 75% en tanto que el restante 48.60% indican que se cumplen en menos del 50%. En consecuencia, estos criterios de equidad, eficiencia y eficacia en el factor estudiantes, desde el punto de vista de los directores, tienen una débil ponderación si se toma en cuenta que su significancia se establece si al menos el 70% coinciden en que se cumplen los criterios en más del 75%.

FACTOR ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS

Este factor se evaluó a través de los criterios de responsabilidad y el de eficacia. Para el primer criterio las preguntas que se hicieron a los directores de establecimientos fueron en qué porcentaje la administración del establecimiento promueve la revisión curricular, en qué porcentaje la administración presta el apoyo necesario al desarrollo del Plan curricular de la o las carreras que se imparten y en qué porcentaje la administración proporciona el soporte adecuado para el desarrollo de la docencia.

En el contexto del criterio eficacia, este factor fue evaluado a través de las preguntas del porcentaje en que son adecuados los recursos para garantizar el registro académico de los estudiantes, el porcentaje en que el control académico de los estudiantes es eficiente y el porcentaje en que son operativos los inventarios existentes.

La siguiente tabla muestra los promedios de cada criterio y el promedio de promedios:

Criterio	100%	75%	50%	25%	0%
Responsabilidad	33.37	27.77	29.96	8.90	0.00
Eficacia	20.67	43.67	26.43	9.17	0.00
Promedio	27.02%	35.72%	28.20%	9.04%	0.00%

Se puede apreciar en la tabla que el promedio de promedios para este factor también muestra una débil presencia del factor administración y servicios. Esto refleja el poco interés que desde la administración educativa se concede al currículum. Como se observa, el 62.74% de los informantes considera que los criterios de responsabilidad y eficacia están presentes en más del 75% en tanto que el 37.26% opina que estos criterios tienen una presencia menor del 50%.

De ello se deriva que la administración académica de los establecimientos tiene un bajo perfil en su interés por el currículo, en su promoción y desarrollo así como en el soporte del desarrollo de la docencia. De la misma forma, el área del registro académico en tanto a los recursos y la eficiencia y la operatividad de los inventarios reflejan el poco desarrollo existente, según la opinión de los directores de los establecimientos.

FACTOR RECURSOS

Este factor se evaluó bajo los criterios de eficacia y eficiencia. Los indicadores que permiten evaluar este criterio está constituido por una serie de preguntas que tienen que ver con el porcentaje en que existe satisfacción en el desempeño del personal docente en cuanto a: capacidad profesional, capacidad pedagógica didáctica, calidad humana, la cantidad de docentes requerida para su desempeño en la docencia y la administración académica, de igual manera la evaluación del desempeño del personal administrativo en cuanto a la capacidad administrativa, capacidad técnica, calidad humana; con respecto al personal de servicio se evalúa su desempeño con respecto a su calidad técnica, su calidad humana; el desempeño de las autoridades académicas en

cuanto a su capacidad administrativa, su capacidad profesional, su capacidad pedagógica-didáctica y su calidad humana.

El factor recursos bajo la óptica del criterio eficiencia fue evaluado a través del porcentaje en que se promueve la optimización de los recursos, la disponibilidad de equipo de informática, laboratorios, medios audiovisuales, oficina, así como la calidad de los mismos; la calidad del servicio de biblioteca en cuanto a la diversidad temática, la actualidad de la información académica, la cantidad de ejemplares, la tecnología informática actualizada, el acceso a Internet, los horarios de atención; de igual manera se usaron los indicadores de la adecuación de las instalaciones de la biblioteca en cuanto a espacio, iluminación, ventilación, mobiliario, equipo, equipo de seguridad; la adecuación de los salones de clase en cuanto a cantidad, espacio, iluminación, ventilación, número de escritorios, equipo y acústica; de igual manera se evalúa la condición de los servicios sanitarios en cuanto a la limpieza y número; y en general las instalaciones del establecimiento en cuanto a limpieza, estado físico y mantenimiento.

La siguiente tabla muestra el promedio de todos los indicadores en cada uno de los criterios citados correspondientes al factor recursos:

Criterio	100%	75%	50%	25%	0%
Eficacia	42.58	30.58	15.04	8.5	3.3
Eficiencia	3.25	23.82	21.13	39.00	12.80
Promedio	22.92%	27.20%	18.09%	23.75%	8.05%

En la tabla se observa que el 50.12% consideran que los criterios de eficiencia y eficacia se cumplen en el factor recursos en más del 75% en tanto que el 49.88% opinan que estos criterios se cumplen en menos del 50%. Se deduce entonces, que en lo que respecta a los diferentes indicadores tomados en cuenta para la evaluación de los recursos, la ponderación es baja, ya que es inferior al 70% de informantes que se toma como referencia para identificar la presencia de los mismos en dicho factor. Esto es congruente con lo que muestra la realidad, ya que una buena cantidad de establecimientos, especialmente privados, no reúnen las condiciones mínimas que se requieren para tener una evaluación alta.

SECTOR ESTUDIANTES

Existe una inscripción en el departamento de Quetzaltenango para el año 2005 de 21823 estudiantes inscritos en el nivel diversificado, atendiendo en el área urbana a 21,563 estudiantes y el área rural a 148 estudiantes⁸⁸.

⁸⁸ MINEEDUC

GRAFICA NO. 2



Distribuidos por sexo atienden a 10,909 (49.98%) hombres y 10,914 (50.02%) mujeres.

La concentración de estudiantes se da en la cabecera departamental (atendiendo a 15,318 alumnos (70.20%) y el municipio de Coatepeque (atendiendo a 4,691 estudiantes (21.49%).

Para el sector de los estudiantes se evaluaron los siguientes factores y criterios:

- a) factor Plan curricular bajo los criterios de pertinencia, universalidad e integridad. El criterio de pertinencia bajo la pregunta del porcentaje en que la carrera prepara al estudiante para el futuro; para el criterio de universalidad se plantearon varias preguntas, siendo éstas: en qué porcentaje en relación a los referentes nacional e internacional se consideran actualizados, específicamente en conocimientos, tecnologías y metodologías; de igual manera el porcentaje en que el plan curricular reúne condiciones para que existan condiciones de calidad que hagan posible el intercambio centroamericano de estudiantes y qué conocimientos deberían ser reforzados o introducidos en el Plan de estudios de la carrera. Finalmente el criterio integridad se evaluó a partir de la pregunta del porcentaje en que el plan de estudios contempla la formación de valores humanos y el compromiso ético.

Los resultados que se obtuvieron provenientes de los estudiantes encuestados se presentan en la siguiente tabla:

Criterio	100%	75%	50%	25%	0%
Pertinencia	16.60	52.10	29.20	2.10	0.00
Universalidad	7.72	41.84	36.84	8.60	5.00

Integridad	29.2	46.80	18.80	4.20	1.00
Promedio	17.84%	46.91%	28.28%	4.97%	2.00%

En el caso del factor plan curricular, evaluado por los estudiantes con los criterios de pertinencia, universalidad e integridad se observa que el 64.75% señalan que estos criterios cumplen en más del 75% de los indicadores propuestos en tanto que el 35.25% informan que se cumplen en menos del 50%.

En consecuencia, el factor plan curricular, desde la perspectiva de los estudiantes, tiene una débil ponderación si se toma en cuenta que 64.75% es menor que el 70% de los informantes que deberían estar de acuerdo en que se presentan en más del 75%.

b) Factor docencia

El factor docencia se evaluó con los criterios de pertinencia, coherencia, eficiencia, eficacia e integridad. A los estudiantes se les preguntó en el caso del criterio de pertinencia si la metodología usada por los docentes facilitaba la formación de profesionales críticos, creativos, con capacidad de ofrecer soluciones a problemas del medio de acuerdo a su carrera y si ésta permitía el logro de los objetivos de la carrera.

Con relación al criterio de coherencia se preguntó si la metodología es coherente con los objetivos de los cursos, si las formas de evaluación usadas por los docentes tienen relación con el número de estudiantes, si la metodología empleada está en relación al número de estudiantes y ésta permite la integración de la teoría con la práctica.

En lo que corresponde al criterio de eficiencia se preguntó a los estudiantes si los profesores propician en el aula procesos de aprendizaje en función de aptitudes que se pretende desarrollar en ellos, si los profesores poseen habilidades para organizar un ambiente que mantenga a los estudiantes activos en el aprendizaje.

Con respecto al criterio eficacia se pregunta a los estudiantes si los profesores promueven actividades extractase que tengan como objetivo que los estudiantes evidencien la adquisición de capacidades buscadas por los procesos de aprendizaje; si éstos propician momentos y actividades para facilitar la comprensión de contenidos no dominados por los estudiantes; si los docentes recurren a los resultados de las evaluaciones para fortalecer los aprendizajes; si las formas de evaluación empleadas por los profesores les permiten a ellos como estudiantes determinar los conocimientos dominados y las habilidades desarrolladas y finalmente, si existe un horario definido para que los profesores atiendan a estudiantes fuera del período de clase.

El criterio integridad se evaluó preguntando a los estudiantes si los profesores propician el desarrollo de principios tendientes a favorecer los valores humanos y el comportamiento ético.

Los promedios de los resultados del conjunto de preguntas por criterio respondidas por los estudiantes se presentan a continuación.

Criterio	100%	75%	50%	25%	0%
Pertinencia	16.15	41.4	30.47	9.37	3.47
Coherencia	19.82	40.87	27.97	7.82	1.55
Eficiencia	16.70	42.20	29.15	10.80	2.10
Eficacia	9.84	33.12	28.34	14.44	5.66
Integridad	27.00	40.75	18.25	11.65	2.10
Promedio	17.90%	39.67%	26.84%	10.82%	2.98%

Según la opinión del 57.57% de los estudiantes los criterios evaluados están presentes como cualidades de los docentes en más del 75% en tanto que el 43.43% opina que dichas cualidades están presentes en menos del 50%.

Esto muestra que para los estudiantes los docentes no llenan las cualidades que ellos quisieran puesto que este 57.57% que opina que sus docentes si cumplen con los criterios evaluados es muy inferior al 70% requerido de informantes para que dichos criterios sean relevantes. Nuevamente se muestra lo que ya se sabe a través de las observaciones simples y a través de estudios realizados. Existe una gran debilidad en la calidad de la formación de los docentes que imparten clases en el nivel medio.

Además de lo anterior, el 28% indicó que se debería incorporar al programa curricular conocimientos sobre computación, programación e Internet; 14% indicó que se debería reforzar los conocimientos en matemática, 10% conocimientos de química y el 9% conocimientos sobre lenguaje. Luego muchas respuestas sobre otros tópicos en porcentajes mínimos.

c) Factor estudiantes

Este factor fue analizado a través de los criterios de equidad y el de eficacia. El primero se estudió a través de los siguientes indicadores: si existe y se da a conocer un normativo relacionado con los deberes y derechos de los estudiantes; si ellos participan en la formulación de normativos académicos; si se dan reconocimientos por méritos académicos a estudiantes destacados, si participan ellos en la evaluación del desempeño de los docentes, si participan en la

formulación de propuestas de planes de estudio y si es adecuada la carga académica.

El criterio eficacia se evaluó a través de los siguientes indicadores: si reciben apoyo los estudiantes que presentan deficiencia en su rendimiento, problemas de interrelación, dificultades económicas, dificultades familiares, dificultades sociales, dificultades de salud.

Los resultados obtenidos en la encuesta se muestran a continuación:

Criterio	100%	75%	50%	25%	0%
Equidad	9.22	31.00	31.05	19.52	9.23
Eficacia	11.63	26.38	26.91	23.27	14.18
Promedio	10.43%	28.69%	28.98%	21.40%	11.71%

El resumen de los promedios que aquí se presentan muestra que el 39.12% de los informantes opina que el factor estudiantes bajo los criterios de equidad y eficacia se encuentran presentes en más del 75% en tanto que el restante 61.08% indican que en menos del 50%. En consecuencia, el factor estudiantes desde la óptica de ellos mismos en relación a los indicadores señalados, queda muy por debajo del parámetro de medición que es del 70% de informantes que opinan que se cumplen los criterios en más del 75%.

d) Factor administración:

Este factor se evaluó a través de los criterios de responsabilidad, transparencia y eficiencia. El indicador para identificar la responsabilidad es la pregunta que determinan el porcentaje en que la administración proporciona el soporte para el desarrollo de la carrera; para el criterio de transparencia los indicadores permitieron establecer el porcentaje en que la administración da a conocer a los estudiantes la evaluación anual de la carrera, y el porcentaje en que el establecimiento divulga su misión y visión del programa curricular; en lo que corresponde al criterio eficiencia se preguntó el porcentaje en que el establecimiento realiza eventos para analizar la misión, la visión así como la discusión de los resultados de la evaluación de la carrera o carreras; además se incluyeron preguntas para determinar si los estudiantes conocen la organización administrativa del establecimiento, si sabe que se realizan evaluaciones de la o las carreras, si existe una comunicación ágil entre los miembros de la carrera, si los procedimientos administrativos se actualizan, si es eficiente la estructura organizativa para lograr el cumplimiento de las metas y si el control académico de los estudiantes es eficiente.

El resumen de los promedios de los resultados obtenidos a través de la encuesta con los estudiantes es el siguiente:

Criterio	100%	75%	50%	25%	0%
Responsabilidad	6.30	34.40	38.50	17.70	3.10
Transparencia	14.93	31.97	28.80	18.73	5.33
Eficacia	8.48	34.12	33.23	17.67	6.15
Promedio	9.90%	33.50%	33.51%	18.03%	4.92%

Se observa que el 42.40% de los estudiantes opinan que los criterios de responsabilidad, transparencia y eficacia se cumplen en más del 75%, en tanto que el 57.60% restante que se cumplen en menos del 50%. De aquí se deriva que el factor administración desde el punto de vista de los estudiantes obtiene una ponderación baja ya que el comparador establece que su ponderación sería alta si el 70% de los entrevistados hubiera coincidido en asignar la presencia en más del 75%.

En otros términos se deduce que la organización administrativa de los establecimientos tiene un bajo perfil en los criterios de responsabilidad, transparencia y eficacia.

e) Factor recursos:

El factor recursos se evaluó a través de los criterios de eficacia y eficiencia. Para detectar la eficacia los indicadores usados fueron los siguientes: En qué porcentajes los profesores evidencian capacidad profesional, capacidad didáctica, calidad humana; en qué porcentaje el personal administrativo evidencia capacidad administrativa, capacidad técnica y calidad humana; en qué porcentaje el personal de servicio evidencia calidad en el trabajo y calidad humana; en qué porcentaje las autoridades del establecimiento evidencian capacidad administrativa, capacidad profesional, capacidad pedagógica y calidad humana. En el caso de la eficiencia se preguntó en qué porcentaje la carrera promueve la optimización del uso de los recursos, si existe disponibilidad de recursos de informática, laboratorio y equipo audiovisual; así como la calidad de estos; la calidad de la biblioteca en cuanto a la diversidad temática, actualidad de la información académica, cantidad de ejemplares, tecnología informática avanzada, acceso a Internet, horario, atención; la calidad de las instalaciones de la biblioteca en cuanto a espacio, iluminación, ventilación, mobiliario, equipo, equipo de seguridad, la cantidad de estos equipos, número de escritorios, la acústica; si los laboratorios son adecuados en cuanto a la cantidad, espacio, iluminación, ventilación, mobiliario, equipo, instrumental, acústica, limpieza, espacio, número; si las áreas verdes son adecuados en cuanto a extensión y limpieza; y finalmente si las instalaciones en general son adecuadas en cuanto a la limpieza, estado físico y mantenimiento.

El resumen de los resultados de cada uno de los indicadores agrupados en los dos criterios es el siguiente:

Criterio	100%	75%	50%	25%	0%
Eficacia	23.8	44.62	24.62	3.32	1.64
Eficiencia	12.09	23.34	23.3	17.1	22.22
Promedio	17.95%	33.98%	23.96%	10.21%	11.93%

En este caso puede observarse que la eficacia como criterio referido específicamente a calificar al recurso humano presenta mejores resultados que la eficiencia referida a los recursos materiales y físicos. Pero en resumen, en general, la ponderación que los estudiantes dan al factor recursos es baja pues el 51.93% de los informantes indican que estos dos criterios se cumplen en más del 75% en tanto que el 49.07% indican que en menos del 50%. Nuevamente, si el comparador indica que la ponderación es aceptable si el 70% de los informantes coinciden en la apreciación de que se cumplen en más del 75%, se tiene una ponderación baja.

f) Factor actualización:

El factor actualización se midió a través del criterio de pertinencia con indicadores muy específicos referidos al porcentaje en que en el establecimiento se les ha proporcionado conocimientos generales sobre el TLC CAUSA-RD, conocimientos específicos sobre este tema; si se han desarrollado en ellos competencias para desempeñarse en empresas que este tratado pueda establecer en la región y si se han desarrollado capacidades profesionales para competir con profesionales de otros países pertenecientes al tratado.

El resumen de las respuestas proporcionadas por los estudiantes es el siguiente:

Criterio	100%	75%	50%	25%	0%
Pertinencia	6.28	17.05	23.40	21.7	31.62
Promedio	6.28	17.05	23.40	21.7	31.62

Este resultado es comprensible si se toma en cuenta que el tema del Tratado de Libre Comercio entre Centro América, los Estados Unidos y República Dominicana (TLC-CAUSA-RD) es reciente y que en los establecimientos de nivel medio tiene un bajo perfil de conocimiento. Se observa que el 23.33 % de los informantes indican que los conocimientos y las capacidades al respecto del TLC se proporcionan en más del 75% en tanto que el 76.67% restante indican que se proporcionan en menos del 50%.

SECTOR EGRESADOS:

La siguiente tabla muestra el año de graduación y el porcentaje de egresados entrevistados en la muestra.

Año de graduación de egresados tomados para la muestra:

AÑO	PORCENTAJE
1981 – 1983	8.57%
1984 -1986	6%
1987 -1989	6%
1990-1992	6%
1993 -1995	6%
1996 -1998	8.57%
1999 – 2001	20%
2002 – 2004	20%
2005 – 2007	20%

2. Instituciones para la cual trabajan los egresados.

INSTITUCION	PORCENTAJE
BANCOS	15%
CLINICAS MEDICAS	2.85%
BIENES RAICES	2.85%
COLEGIOS	11.42%
COMERCIALIZADORAS	17.14%
TRABAJO INDEPENDIENTE	6%
UNIVERSIDADES	15%
LABORATORIO CLINICO	2.85%

ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES ONGs	6%
CENTRO DE CAPACITACIONES	11.42%
ESTRUCTURAS METALICAS	2.85%
MUNICIPALIDAD	2.85%
LABORATORIO DE COMPUTACION	2.85%

3. Puesto que desempeñan:

PUESTO DESEMPEÑADA	PORCENTAJE
ADMINISTRADOR	2.85%
AGENTE DE NEGOCIO	2.85%
ASESOR DE CREDITO	5.71%
AUXILIAR DE BODEGA	8.57%
Colocador de productos	2.85%
CONTROL ACADEMICO	2.85%
PERITO CONTADOR	5.71%
DOCENTE	22.85%
GERENTE GENERAL	5.71%
JEFE DE BODEGA	8.57%
SECRETARIA	22.85%
RECEPTOR PAGADOR	5.71%
SERVICIO AL CLIENTE	2.85%

El 18% de los egresados laboran en una institución pública y el 82% laboran en las empresas privadas. El área de cobertura de las empresas en que laboran indica que el 36% de las empresas tienen una cobertura departamental en tanto que el 64% tienen una cobertura nacional

En el caso de los egresados se evaluaron los factores plan curricular y docencia con los criterios que a continuación se describen:

a) Factor Plan Curricular:

Este factor se evaluó en los egresados a través de los criterios de pertinencia, impacto, universalidad y eficacia.

Para el criterio pertinencia se preguntó en qué porcentaje la formación recibida responde al mercado laboral nacional y centroamericano; en qué porcentaje la carrera responde a la realidad del contexto económico, político, cultural, social; en qué porcentaje la carrera prepara a los estudiantes para su desempeño profesional futuro; en qué porcentaje los conocimientos técnico-científicos, las habilidades, las actitudes y los valores adquiridos en su formación le han permitido desempeñarse con eficiencia.

El criterio impacto se evaluó a través de dos indicadores: en qué porcentaje la formación adquirida le ha permitido contribuir a la transformación del entorno social en el que se desempeña y en qué porcentaje el establecimiento de donde egresó le solicita información sobre su desempeño laboral, para reestructurar el plan de estudio.

El criterio de universalidad para el factor Plan curricular desde el punto de vista de los egresados se evaluó a partir de la pregunta del porcentaje en que los conocimientos adquiridos conservan la actualidad asimismo que indicaran qué conocimientos consideran que deben ser reforzados o introducidos en el Plan curricular.

El criterio eficacia se evaluó a través de las preguntas: En qué porcentaje su formación ha sido satisfactoria en cuanto a formación técnica, científica, valores y compromiso ético, conocimientos profesionales en el campo específico del trabajo, habilidades para resolver problemas en su campo específico, habilidad de comunicación oral, escrita, conocimiento del contexto nacional, del contexto centroamericano e internacional, conocimientos administrativos en general, actitud para trabajar en equipo, capacidad de proponer innovaciones tecnológicas aplicables al medio, capacidad para implementar proyectos productivos, capacidad para elaborar informes escritos y presentar informes orales.

El resumen de los resultados se presenta en la siguiente tabla:

Criterio	100%	75%	50%	25%	0%
Pertinencia	28.86	36.10	19.48	8.30	9.44
Impacto	18.55	34.25	8.55	11.40	54.30
Universalidad	8.60	42.90	34.40	8.60	5.70
Eficacia	24.00	43.36	22.58	8.61	4.91
Promedio	20.00%	39.15%	21.25%	9.23%	18.59%

Como se aprecia en la tabla de promedios, el 59.15% de los egresados indican que el factor plan curricular llena sus expectativas de pertinencia, impacto, universalidad y eficacia en más de un 75% en tanto que el 40.85% indican que estos indicadores se cumplen en menos del 50%. De ello se deduce que la percepción de los egresados evalúa al plan curricular con una ponderación baja, si se toma en cuenta que el comparador es que el 70% de los egresados indiquen que se cumplen en más del 75%. De otro modo, los egresados no están satisfechos con los aspectos que se consideran en este factor.

Los egresados consideran necesario el reforzamiento de los siguientes cursos en el Plan Curricular:

COMO TRABAJAR CON NIÑOS PROBLEMÁTICOS Y CON PROGRESO DEFICIENTE	6.67%
CONOCIMIENTOS DE COMO CUIDAR EL MEDIO AMBIENTE	6.67%
CONOCIMIENTOS POLÍTICOS Y SOCIALES	3.33%
CONOCIMIENTOS SOBRE NUEVAS LEYES TRIBUTARIAS, ACUERDOS Y TRATADOS DE LIBRE COMERCIO	3.33%
ENLAZAR LOS CURSOS	3.33%
CONSTANTE DESARROLLO	3.33%
CONTABILIDAD, ASPECTOS JURIDICOS, REALIDAD NACIONAL	6.66%
MERCADOTECNIA, ADMINISTRACION	3.33%
CULTURAL Y SOCIAL	3.33%
CURSO DE LIDERAZGO	3.33%
LOS CURSOS DEBEN DE TENER MAS PRACTICA,	3.33%
INFORMATICA	30.00 %
CAMBIEN LAS TECNICAS DE ENSEÑANZA LAS QUE UTILIZAN SON OBSOLETAS	10.00 %
MATEMATICA	10%
REALACIONES HUMANAS	3.33%
TOTAL	100%

Como se aprecia en esta tabla, la opinión se dispersó de acuerdo al criterio de los egresados, lo que está directamente relacionado con el campo en el que se desempeñan. Únicamente puede apreciarse que el 30% de los egresados consideran que debe reforzarse el área de informática, el 10% en matemática y el 10% en un cambio de la metodología de enseñanza.

b) Factor docencia

El factor docencia fue evaluado bajo el criterio de la pertinencia y con el indicador del porcentaje en que la metodología de enseñanza aprendizaje aplicada por los docentes propició el desarrollo de su capacidad crítica, capacidad creativa y su capacidad de ofrecer soluciones a los problemas del medio de acuerdo a su disciplina.

Los resultados obtenidos con los egresados son los siguientes:

Criterio	100%	75%	50%	25%	0%
Pertinencia	16.23	43.36	22.58	8.61	4.91
Promedio	16.23	43.36	22.58	8.61	4.91

La tabla anterior muestra que el 59.59% de los egresados opinan que la docencia fue pertinente en más del 75% en tanto que 40.41% opinan que esta pertinencia estuvo por debajo del 50%. Es decir que a criterio de los egresados la docencia no es pertinente en los indicadores requeridos puesto que el comparador es que si el 70% de los egresados está de acuerdo en que se cumple más del 75% entonces sí se considera como una ponderación alta para este criterio.

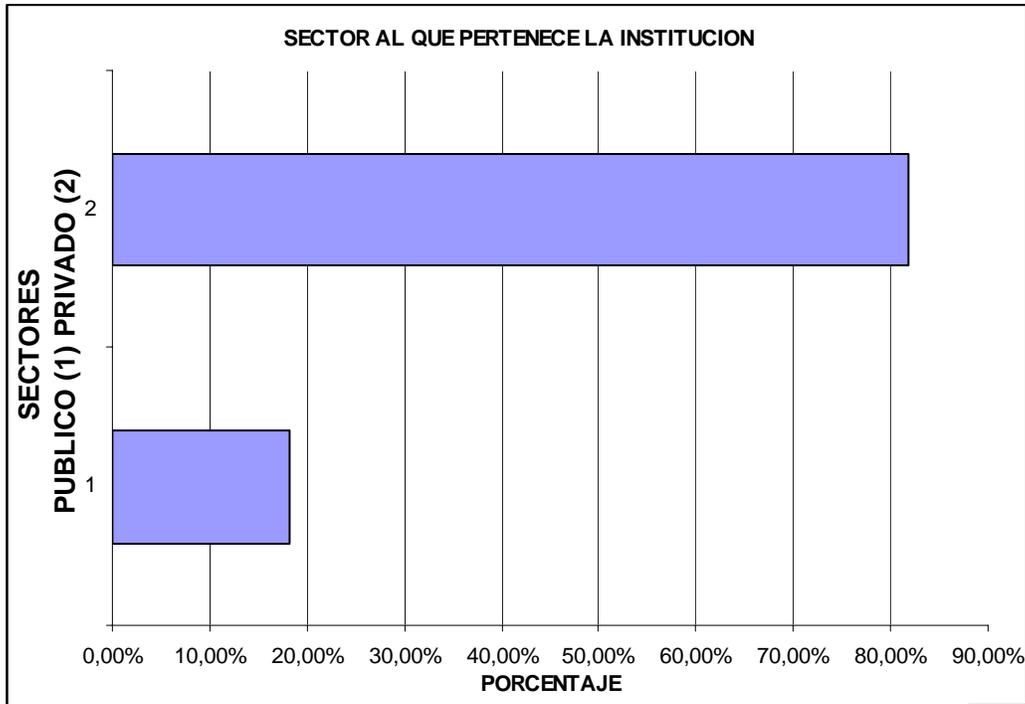
SECTOR DE EMPLEADORES:

En el proceso de evaluación de la oferta educativa en el departamento de Quetzaltenango se tomó en cuenta la opinión de los empleadores, debido a que constituyen una fuente de información para la formulación del programa curricular. Los empleadores pueden ser personas individuales, colectivas o instituciones públicas o privadas. Los intereses de los empleadores son muy variados en cuanto a la cantidad y calidad del recurso humano que requieren. Es importante hacer notar que a nivel departamental se observa una fuerte tendencia a la tercerización de la economía, lo que significa que se está produciendo un crecimiento del tercer sector de ésta que es el sector servicios. Este fenómeno, que se considera negativo para el futuro del departamento, debe llamar la atención en el sentido de propiciar el desarrollo del sector productivo, lo que implica también reflexionar sobre el tipo de especialidades de nivel medio que deben favorecerse.

Los empleadores tienen una opinión sobre sus empleados y sobre el sistema educativo y aunque no tengan conocimientos específicos sobre temas puntuales como el programa curricular, pueden aportar importantes datos para la construcción de este programa curricular.

A los empleadores se les solicitó información sobre la institución o empresa a la que pertenecen en cuanto al sector público o privado, el tipo de organización y el área de cobertura.

La siguiente gráfica muestra la distribución de los empleadores por sector:



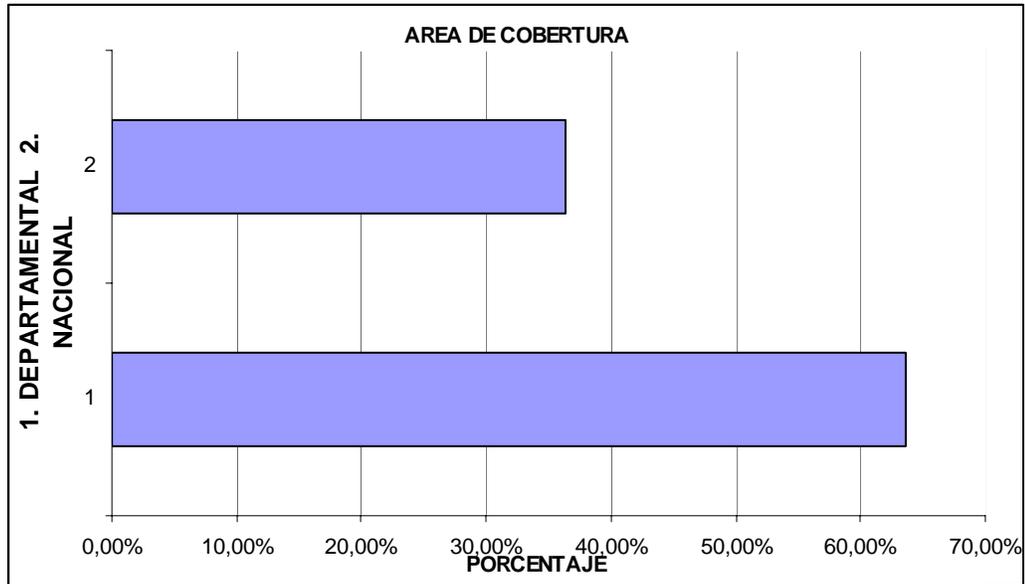
Como se puede apreciar los empleadores pertenecen en un 82% al sector privado y en un 18% al sector público. Se evidencia la importancia que tiene el sector privado en su calidad de empleadores.

En lo que corresponde al área de cobertura de la institución, la siguiente gráfica muestra que el 37% de los empleadores tienen una cobertura departamental en tanto que el 63% tienen una cobertura nacional.

Al respecto de esta distribución de los empleadores por su área de cobertura se puede deducir en cierta medida el tamaño de las empresas. Aunque en este estudio no se formuló esta pregunta se observa que los empleadores cuya empresa tiene cobertura departamental tienen un mercado limitado y por tanto será una mediana, pequeña o microempresa.

Los empleadores que indican que la cobertura es nacional tienen un mercado más amplio y por tanto se puede tratar de medianas o grandes empresas.

Como se observa, ninguno de los empleadores indicó que la cobertura de su empresa fuera internacional, lo cual no implica que en el departamento no existan dichas empresas, y las que hay son pocas.



Se preguntó a los empleadores que informaran las carreras a las que pertenecen los profesionales de nivel medio a los que da empleo y sobre los que da información. La respuesta se muestra en la siguiente tabla.

CARRERA	%
BACHILLER EN CIENCIAS Y LETRAS	4.34%
PERITO Y BACHILLER EN DIBUJO EN CONSTRUCCIÓN	4.34%
BACHILLER EN COMPUTACIÓN CON ORIENTACIÓN CIENTÍFICA	8.64%
ENFERMERA AUXILIAR,	4.34%
PERITO CONTADOR	26.08%
MAESTROS	8.64%
PERITO EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	13.04%
SECRETARIADO Y OFICINISTA	17.39%
PERITO EN ELECTROMECAÁNICA	4.34%
PERITO EN MECÁNICA AUTOMOTRIZ	4.34%
TÉCNICO LABORATORISTA	4.34%

Analizando la tabla se observa que el 82.47% son profesionales de servicios en tanto que el restante 17.53% son profesionales del sector de la producción. Esto es coherente con lo que se señalaba anteriormente con respecto a la tercerización de la economía. Este elemento debe tomarse en cuenta en un análisis integral de las tendencias a futuro de la economía departamental y nacional. Si esta tendencia se mantiene se correrá el riesgo de depender de la producción externa, lo que repercutirá en la ampliación del desempleo y la pobreza.

A los empleadores se les plantearon preguntas sobre el factor plan curricular y el factor actualización, referidos a lo que, desde su criterio, el sistema educativo está formando en cuanto a la calidad de los egresados.

a) Factor Plan curricular.

El factor plan curricular fue evaluado por los empleadores bajo el criterio de pertinencia y el de eficacia.

El criterio de pertinencia se evaluó a través de la pregunta del porcentaje en que la formación del profesional del nivel medio responde a los requerimientos del puesto de trabajo.

En el criterio de eficacia se planteó la pregunta del porcentaje en que es satisfactorio el desempeño de los profesionales del nivel medio con respecto a sus conocimientos científicos, técnicos, del contexto nacional, del contexto centroamericano e internacional, el manejo de la tecnología, el manejo de metodologías, habilidades profesionales en general, la habilidad en la comunicación oral, la comunicación escrita, la capacidad administrativa en general, la capacidad de iniciativa en la ejecución del trabajo, la capacidad en la toma de decisiones, la capacidad de estructurar y presentar informes, la aplicación de valores humanos, el compromiso ético y moral en el desempeño profesional, la responsabilidad en el trabajo, las relaciones interpersonales positivas, las actitudes positivas en general, la actitud para trabajar en equipo y su creatividad.

Los resultados obtenidos de los empleadores con respecto al plan curricular son los siguientes:

Criterio	100%	75%	50%	25%	0%
Pertinencia	9.10	54.50	36.40	0.00	0.00
Eficacia	27.86	30.93	28.66	21.23	11.37
Promedio	18.48%	42.72%	32.53%	10.62%	5.69%

Al observar estos resultados se tiene que el 61.20% de los empleadores opinan que el factor plan curricular es pertinente y eficaz en más del 75% en tanto que el 49.80%

opinan que el plan curricular es pertinente y eficaz en menos del 50%. El comparador es: si el 70% o más de los informantes están de acuerdo con que se cumplen los criterios en más del 75%, entonces la ponderación es aceptable. Aquí se observa que el porcentaje de empleadores no llega a este 70% por lo que se concluye que la ponderación del plan curricular es baja.

b) Factor actualización

En el factor actualización se evaluó el criterio de pertinencia a través del indicador del porcentaje en que el personal que requiere la empresa deba tener conocimientos generales y específicos sobre el TLC CAUSA-RD así como el porcentaje en que la empresa esta inserta o se insertará en el TLC CAUSA-RD.

Los resultados promedio obtenidos en este factor se muestran en la siguiente tabla:

Criterio	100%	75%	50%	25%	0%
Pertinencia	21.23	34.12	27.30	9.10	15.92
Promedio	21.23	34.12	27.30	9.10	15.92

En la tabla se observa que el 55.35% de los empleadores consideran que el factor actualización es pertinente en más del 75% en tanto que el 44.65% restante opinan que es pertinente en menos del 50%. Este resultado refleja el hecho de la reciente firma del TLC- CAUSA-RD, y que muchos empleadores aún no tienen la suficiente información al respecto. La ponderación concedida a este factor por parte de los empleadores también es baja debido a que el comparador que se utiliza es que si el 70% de los informantes dicen que se cumple el criterio en más del 75% entonces dicha ponderación es aceptable.

El anterior análisis permite concluir que en el caso de la oferta de servicios educativos realizada en el Departamento de Quetzaltenango, a pesar de que goza de buena reputación en la región y que los padres de familia hacen esfuerzos por inscribir a sus hijos en establecimientos públicos o privados de la cabecera departamental, dicha oferta tiene una ponderación de bajo nivel en todos los factores y criterios analizados. Esta baja ponderación tiene como una de sus causas la inexistencia de un currículum nacional base para el nivel medio y de los meso y micro currículum, que de acuerdo a la teoría, deberían existir.

De igual manera se concluye que en relación al TLC-CAUSA-RD, en los establecimientos públicos y privados existe poco conocimiento sobre el mismo, lo que se refleja en el hecho de que las carreras ofrecidas no incluyen esta temática que tiene que ver con contenidos y con la creación de competencias que permitan hacer frente a este reto, además que no se ha analizado adecuadamente este tratado, ya que desde el punto de vista laboral, que es el campo que debería interesar a la educación, este tratado no presenta una perspectiva de desarrollo real para los trabajadores y profesionales de la región.

PRECIOS:

El estudio de mercado contiene un análisis de los precios. En estos precios debe incluirse una serie de pagos que los usuarios (padres de familia y/o estudiantes) deben hacer para acceder a los servicios educativos; estos pagos se describen así:

En los establecimientos públicos:

- a) pago de inscripción
- b) cuotas extraordinarias aprobadas por el MINEDUC, el establecimiento y padres de familia para cubrir determinados rubros en los establecimientos.

En los establecimientos privados:

- a) pago de la inscripción
- b) pago de colegiatura
- c) pago de cuotas extraordinarias aprobadas por la administración
- d) otros pagos.

En los establecimientos por cooperativa:

- a) pago de inscripción
- b) pago de colegiatura
- c) pago de cuotas extraordinarias aprobadas por la administración.

El MINEDUC ejerce control sobre los diferentes precios del sistema educativo, sin embargo este control es deficiente y se observan anomalías en la supervisión de este aspecto.

En lo que respecta a la inscripción el rango de pago va de Q 100.00 a Q3,000.00. El promedio de pago por inscripción es de Q 350.00; el 25% de los padres de familia pagan entre Q 100.00 y Q 400.00; el 50% de los padres de familia pagan entre Q400.00 y Q700.28; y el otro 25% pagan entre Q700.28 y Q3,000.00.

En lo que corresponde a las cuotas mensuales, estas no existen en los establecimientos públicos sino que únicamente en los establecimientos por cooperativa y en los privados.

El promedio de la Colegiatura es de Q 300.00; el 25% de los padres de familia pagan de Q0.00 a Q165.29%; el 50% de los padres de familia pagan entre Q 165.29 y Q 323.93 en tanto que el restante 25% paga entre Q 323.93 y Q800.00

A los pagos anteriores se puede agregar en el caso de los establecimientos privados el pago de otros servicios que el establecimiento presta, tales como la renta de libros, pago de laboratorio de computación, servicio de Internet, etc., lo que encarece este rubro. De igual manera puede haber una contribución por aniversario, teletón, compra de uniformes y accesorios, materiales, libros, cuadernos, etc.

En la educación privada en el departamento es regular que el establecimiento se convierta en una institución de negocio lucrativo: se venden los uniformes, los cuadernos, equipo, la tienda escolar, el transporte, etc.

A estos gastos se debe agregar el transporte de los estudiantes. En general, en el caso de los jóvenes que estudian en establecimientos públicos el gasto mensual en transporte es de Q80.00. En el caso del transporte privado escolar, el monto puede ascender hasta Q 300.00.

En conclusión, el análisis de precios muestra que en la educación pública un padre de familia puede hacer un gasto de inscripción que oscila entre los Q100.00 y Q 400.00; en tanto que en la educación privada este gasto oscila entre Q 500.00 y Q3,000.00. En lo que corresponde a un promedio de gasto mensual, en la educación pública un padre de familia debe destinar entre Q200.00 y Q 600.00 en tanto que un padre de familia que tenga a su hijo en un establecimiento privado, este gasto oscila entre Q500.00 y Q1,000.00.

En algunos casos estos gastos se elevan considerablemente cuando los jóvenes provienen de los municipios vecinos o de los departamentos vecinos, cuando su estancia en Quetzaltenango implica el pago de pensionado o de internado en algún colegio.

En conclusión, el precio de la educación media no es accesible a cualquiera. A pesar de que la educación pública es gratuita implica gastos a los que muchos padres no tienen acceso. Esto se refleja en el índice de cobertura general en el nivel medio del Departamento que es del 19%⁸⁹, porcentaje que indica que de cada 100 jóvenes egresados de la escuela primaria únicamente 19 se inscriben en el nivel medio; y en el grado de privatización de la educación en cuanto a la cantidad de jóvenes inscritos en el nivel medio que es del 69%, lo que indica que de cada 100 jóvenes que estudian en el nivel, 69 están inscritos en el sector privado y 31 en el sector público.⁹⁰

DEMANDA:

La demanda de los servicios educativos del nivel diversificado en el departamento se conforma por todos aquellos jóvenes que egresan del ciclo básico. Según las estadísticas del MINEDUC, para el año 2006 el egreso del ciclo básico fue de 36,803 estudiantes. El 16.32% de ellos eligen carreras técnicas en tanto que el 83.68% optan por las diversas carreras orientadas a los servicios y la preparación para la universidad. El marco de la oferta es tan amplio que los demandantes tienen muchas opciones para elegir. Existen establecimientos que ofrecen hasta 16 especialidades de formación en el nivel diversificado y todos anuncian la preparación preuniversitaria.

No todos los estudiantes que egresan del ciclo básico continúan estudios del ciclo diversificado. Para determinar la demanda insatisfecha en el departamento para el año 2006 para el ciclo diversificado obsérvese la siguiente tabla.

⁸⁹ Vital Peralta, Eduardo, et.al. Problemática de Educación en el Nivel Medio de Quetzaltenango. Pp. 19.

⁹⁰ Op. Cit. Pp. 20.

Ciclo	Inscripción inicial	Promovidos	Diferencia	% de aprobación
Básico	36,803	18,261	20542	49.61
Diversificado	23,568	14,527	9041	61.64%

La cantidad de estudiantes egresados del ciclo básico en el departamento es menor que la cantidad de inscritos en el ciclo diversificado debido a la gran cantidad de jóvenes que provienen de otros departamentos, lo que no ha sido posible cuantificar en este estudio. Sin embargo, al final del año 2006 se quedaron en el ciclo básico 20,542 estudiantes no promovidos y en el ciclo diversificado 9,041. A pesar de esto, egresa en el año 2006 un total de 14,527 estudiantes del ciclo diversificado. De estos, en el CUNOC se inscriben en el año 2007 un total de 1,800 estudiantes que aprobaron todas las pruebas que se realizaron a través del SUN del CUNOC. El total de estudiantes que participaron en las pruebas fue de 7,538 lo que significa un 24% de aprobación frente a un 76% de desaprobación, lo que indica que hay un sector amplio de la población de egresados del ciclo diversificado que por diversas causas no acceden al nivel superior. No se cuenta con los datos de los estudiantes que se inscriben en las universidades privadas, pero de los 7,538 que se examinaron en el CUNOC es de suponer que una gran mayoría de los que no ingresaron no tienen los recursos para pagar una universidad privada.

A nivel nacional los datos con los que se cuentan son del año 2005 para el campus Central, en los que están comprendidos todas las facultades y las escuelas no facultativas: de 52,025 estudiantes que aplicaron las pruebas, aprobaron 30,251 y reprobaron 21,774, lo que indica un porcentaje de 58% de satisfactorios y 42% de no satisfactorios. Se observa la diferencia entre la ciudad capital y Quetzaltenango en el porcentaje de aprobación, la que se explica a través de una diferencia en el nivel académico entre ambas regiones.

En conclusión, con respecto al objetivo planteado en este estudio de mercado, en la actualidad los elementos analizados indican que el ciclo diversificado tiene una baja ponderación en cuanto a la preparación de los futuros profesionales en los temas del conocimiento, las aptitudes, las habilidades y destrezas, así como los valores que implica la inserción en el mercado globalizado, especialmente en lo que respecta al TLC- CAUSA-RD.

En lo que corresponde al TLC-CAUSA-RD es importante que se realice un análisis crítico de sus potencialidades especialmente en cuanto a la generación de empleo ya que es desde esta perspectiva que interesaría a los egresados y egresadas del ciclo diversificado. Tal y como se perfila esta relación comercial, fundamentalmente se trata de allanar el camino para abrir el mercado centroamericano y de la República Dominicana a las grandes empresas transnacionales de los Estados Unidos. Dicho de otro modo, ampliar el mercado de estas empresas a costa de la desaparición de las empresas nacionales de los países de Centroamérica y República Dominicana. Dados los niveles tecnológicos de las empresas nacionales, muy pocas sobrevivirían al embate de las transnacionales y en la actualidad el único sector que saldría beneficiado sería el

de los comerciantes importadores, que incluso ya forman parte de las transnacionales del comercio de bienes, pero también a costa de la desaparición de los pequeños y medianos empresarios de cada país. Además de lo anterior, las implicaciones que el Tratado tiene en materia de relaciones laborales, manifestándose la tendencia a la desregulación, es decir, a eliminar las leyes laborales que en cada país son tutelares de los derechos de los trabajadores.

Por lo anterior es importante que el currículum del nivel medio incorpore los elementos del TLC-CAUSA-RD pero desde una perspectiva crítica, de tal manera que los estudiantes de este nivel pasen a formar parte de la lucha en contra de esta imposición gubernamental.

g) Elaborar una propuesta curricular del nivel medio que disminuya la incongruencia con el nivel superior.

Este objetivo se alcanzó haciendo la propuesta que se plantea luego de las conclusiones en el presente informe.

13.2. PRUEBA DE HIPÓTESIS

LA PRUEBA DE LA HIPÓTESIS 1.

La incongruencia existente entre los niveles medio y superior se mantiene como parte de una conducta intencional del Estado, del que forma parte la USAC.

La primera hipótesis se prueba a través de la identificación del grupo en el poder y del papel que juega la universidad como parte del Estado; esto se hizo a través de la revisión de la teoría del Estado, la categoría hegemonía y de bloque histórico incluido en el marco teórico de esta investigación y a través de la descripción de las acciones concretas realizadas por el Estado y por la USAC para disminuir la incongruencia entre los currículum de los niveles medio y superior, que es el punto de partida para realizar las abstracciones necesarias que permitieron tomar la decisión entre aceptar o rechazar la hipótesis planteada.

a) La teoría del Estado, la categoría hegemonía y la categoría de bloque histórico.

Al presentar como parte del marco teórico los conceptos claves vinculados a la teoría del Estado, la categoría hegemonía y de bloque histórico, y haber realizado la caracterización del actual bloque histórico, queda ubicada la USAC como parte de la superestructura y que de 1980 para la actualidad, ha jugado un papel que es congruente con la ideología de los grupos dominantes y en sus distintos momentos, afín a los distintos bloques de poder que han transcurrido por el gobierno. No es difícil probar la filiación de los gobiernos rectorales a los partidos políticos que en sus distintas oportunidades han accedido al poder del Gobierno. De aquí se deriva la conclusión que la USAC como institución y como parte del aparato superestructural del Estado ha jugado un papel común al del

Estado y que, con o sin conocimiento, impulsa la ideología neoliberal que tiene como eje fundamental la propiedad privada y el mercado y en consecuencia, el problema de la incongruencia entre el currículum del nivel medio y del nivel superior no es un problema prioritario y su abordaje no forma parte de las políticas generales de la USAC.

b) Acciones concretas realizadas por el Estado y por la USAC para disminuir la incongruencia entre los currículas del nivel medio y superior.

Para tener elementos de juicio acerca de las acciones concretas realizadas por el Estado y por la USAC para disminuir la incongruencia entre los currículas del nivel medio y del nivel superior se recurrió a analizar en primer lugar, las acciones del Estado y en segundo lugar las acciones de la USAC.

En el primer caso se hizo una revisión de los programas de gobierno en los que sobresale el proceso de la Reforma Educativa que comprende los niveles que el MINEDUC dirige en sus sectores oficial, privado y por cooperativa. En el sector privado existe poca o nula apropiación del Proceso de Reforma Educativa y las autoridades ministeriales no supervisan su aplicación. Se comprobó que es hasta este año 2007 cuando se inicia la propuesta del currículum del nivel medio, en medio de un debate entre las autoridades del MINEDUC y la dirigencia magisterial, debido fundamentalmente a las divergencias existentes con relación a la forma como se desarrolla e implementa la Reforma Educativa. Se observa que el discurso oficial del MINEDUC va por el camino de la participación y el consenso, pero en la práctica, se desconoce a la comisión paritaria para la reforma educativa al dejar de convocarla y se inicia la implementación de la reforma en el nivel primario y el nivel medio, especialmente en la carrera de magisterio, de un currículo no consensuado, lo que contradice los principios de la misma reforma educativa.

Se continúa con el fortalecimiento del PRONADE y la implementación de una serie de medidas que son congruentes con la propuesta neoliberal hacia el sector educación, que privilegia la educación privada. Se favorece a sectores afines al gobierno y de los grupos dominantes con el traslado de fondos destinados a la educación y que lo que menos se hace es desarrollar trabajo efectivo con respecto al currículum. Las ISES, que son organizaciones privadas prestadoras de servicios educativos para el nivel primario, son simples operadores financieros de los recursos del Estado (servicios que cobran), y no están en la capacidad de desarrollar el trabajo académico necesario para el proceso de la transformación curricular.

Esto refleja que, a tono con los intereses de los grupos dominantes, el Estado a través del MINEDUC, no tiene ningún interés en desarrollar una Reforma Educativa que incluya la reducción de la incongruencia entre los currícula del nivel medio y el nivel superior. Este no es un tema prioritario, porque la teoría curricular moderna obliga a la participación y el consenso y la “democracia” guatemalteca, desde la perspectiva de los funcionarios del Estado, aún no trasciende a dicha participación.

En lo que respecta a la USAC, en la página 90, inciso c) se presentan los resultados de la entrevista con informantes clave de la Dirección General de Docencia, de la Dirección General de Investigación, de la EFPEM, de la División de Desarrollo Académico, de la División de Evaluación Académica y del Sistema de Ubicación y Nivelación, a quienes se les solicitó información del período 1997-2006. Al final de estos resultados se concluye:

“El análisis que se deriva de las respuestas dadas por los informantes clave es el siguiente: En lo que corresponde a investigaciones, actividades académicas, iniciativas de ley que permitan reducir la incongruencia entre los currículos del nivel medio y el superior la USAC ha mantenido un perfil muy bajo de interés; se debe rescatar la época de 1967 a 1978 en que se formuló y ejecutó los proyectos PEMEP y PEMEM a los que ya se hizo referencia en los que la USAC tuvo una participación decisiva, especialmente en el PEMEM, y a través de los cuales, quizá sin pensar directamente en la incongruencia entre el currículum del nivel medio y del superior, se avanzó en esta perspectiva. De los años 80 para esta parte, ese interés decayó y no se ha puesto de manifiesto una política orientada a ese fin.

Es hasta en el proceso de formulación del Plan Estratégico 2002 en donde aparece como una línea estratégica que muestra esta preocupación, sin embargo, hasta la fecha no existe la instancia específica dentro de la USAC que tenga a su cargo la operativización de esta estrategia”.

Por lo que se concluye que en relación a la hipótesis formulada en los siguientes términos:

La incongruencia existente entre los niveles medio y superior se mantiene como parte de una conducta intencional del Estado, del que forma parte la USAC

Se demuestra parcialmente puesto que de parte de la USAC si ha habido en los últimos años algunas contribuciones que se orientan a reducir la incongruencia entre ambos niveles. Sin embargo, el Estado, a través del MINEDUC únicamente ha generado un discurso que tiende a confundir a la opinión pública en torno a sus verdaderas realizaciones, que en la práctica, son realizaciones ligadas a la privatización de la educación y a utilizarla como instrumento de dominación.

PRUEBA DE LA HIPÓTESIS 2

H2: La incongruencia existente entre el nivel medio y superior favorece la exclusión de amplios sectores de la población.

Al observar la cantidad de egresados del nivel medio, la cantidad de estudiantes que participan en los exámenes de admisión y la cantidad de alumnos inscritos puede apreciarse cómo la incongruencia entre los niveles medio y superior favorece la exclusión. A esto debe agregarse el ahorcamiento presupuestario a que ha sido sometida la USAC que impide un desarrollo que esté de acuerdo a la demanda de los

servicios educativos de nivel superior. La opción de las carreras autofinanciables genera la discriminación hacia los estudiantes del interior de la República, mecanismo que ha sido implementado como política de la USAC ante la escasez de recursos.

La incongruencia provoca la reprobación de las pruebas básicas, ya que los contenidos y la metodología empleada en la educación media no tienen como referencia los perfiles de ingreso, en caso que haya, de las carreras de la universidad. Además de lo anterior otro elemento importante a señalar es la homogenización de las pruebas a nivel nacional. Esta práctica omite la diferencia que existe en cuanto a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje entre la capital y el resto del país. Se puede observar que los estudiantes que pasan las pruebas de conocimientos básicos y las específicas de cada carrera provienen generalmente de establecimientos privados en donde por el nivel de las cuotas de colegiatura pueden emplear a docentes calificados que desarrollan una buena labor con los estudiantes. Esto también es exclusión, ya que están ingresando jóvenes que pertenecen a las capas medias de medianos y altos ingresos, marginando a los egresados del nivel medio de los establecimientos públicos y provenientes de aquellos colegios, que independientemente de las cuotas que cobren, lucran con la educación y de lo que menos se preocupan es de la calidad.

Con esta argumentación se demuestra la hipótesis 2.

14. CONCLUSIONES

1. En el terreno de los discursos, concepciones y prácticas educativas en el nivel medio y en la universidad se ha debatido una postura técnica y otra socio cognitiva lo que ocasionan en el momento actual una crisis en el terreno curricular, en el cual se observan dos tendencias; una la superación cualitativa que requiere la generación y el análisis de nuevos paradigmas y prácticas, y otra hacia la reiteración circular y copia por tendencia de otros países; acción paralizante en este momento crítico de la educación del país.
2. Debe señalarse que el tema sobre currículum ha tomado importancia en los últimos años y ha llevado a acepciones del término mucho más amplias e integradoras que las que tradicionalmente se manejaba. Esto significa que antiguamente el currículo era entendido como un plan de cursos que debía organizarse de forma lógica y ordenada en la que el papel del estudiante se reducía a ser sujeto pasivo y recipiendario de lo que estaba planificado. Hoy en día el currículum se visualiza como un todo integrado en donde los elementos que lo conforman forma parte activa de los planteamientos, cambios y decisiones acerca de la temática a abordar. Bajo esta perspectiva en base al análisis efectuado para efectos de esta investigación se pudo determinar que en el nivel medio se maneja todavía un concepto de currículum que se circunscribe a tomarlo como el plan de estudio, es más el MINEDUC plantea su currículum oficial bajo esta perspectiva, no ha habido modernización acerca de la temática, con excepción de la propuesta de currículo para la formación de docentes de nivel pre-primario y primario y la construcción e implementación en ambos niveles del Currículo Nacional Base.
3. A nivel superior existe un manejo del término en función de plan de estudios, esto significa que la mayoría de docentes universitarios maneja el término currículo como sinónimo de plan y pensum de estudios, aunque debe señalarse que hay algunas carreras que han avanzado en esta materia y cuentan con un currículum integrado y validado tal es el caso de Agronomía y Agrimensura en el CUNOC. En cuanto a la carrera de Pedagogía, el currículum se desarrolla en dos facetas desintegradas, una, la manifiesta, bajo una tendencia holista, y la oficial o escrita, bajo un enfoque social crítico. Es válido hacer mención que todas las carreras del CUNOC que no cuentan con un currículum integrado se encuentra en proceso de Evaluación y Readecuación curricular y que este hecho se vislumbra como una oportunidad para realizar avances cualitativos en materia curricular, de tal manera que las carreras respondan a las necesidades sociales de la época y del contexto donde se desarrollan.
4. La carencia de currículo nacional que oriente y guíe el proceso formativo en cada nivel y que se establezca y desarrolle como un sistema curricular integral del país, se traduce en un sistema nacional educativo desorientado, desfasado e

incongruente en sus subsistemas y elementos que lo conforman, afectando el desarrollo de la formación del ciudadano guatemalteco.

5. El crecimiento exacerbado de carreras surgidas sin estudios de diagnóstico previos, y sin el desarrollo de un currículo que dé respuesta a las necesidades educativas del contexto y del nivel superior, se percibe como uno de los problemas sustanciales de la incongruencia educativa entre niveles. No es usual que exista correspondencia entre las carreras técnicas del nivel medio y el nivel superior, y aunque se hayan proliferado bachilleratos con apellidos de las carreras universitarias no llenan los requerimientos necesarios para satisfacer las demandas en este nivel subsiguiente.
6. La pseudo evaluación curricular, el diseño y el control se deja en manos de tecnólogos, especialistas o personas ajenas al sector educativo del país en todos los niveles. Contribuyendo esto a perder de vista lo siguiente:
 - valores y metas humanísticas
 - necesidades locales, regionales y nacionales.
 - descontextualización del conocimiento.
 - standarización de la metodología didáctica.
 - desvinculación en los procesos de formación docente con las necesidades sentidas y a lo que exige el campo didáctico pedagógico.
 - las dimensiones estéticas, éticas y espirituales de la experiencia educativa.

De esta manera se está engañando y dañando a muchos de los estudiantes y futuros profesionales y particularmente a los jóvenes del país.

7. La evaluación, diseño y control de currículo sigue estando en unas cuantas manos, así como por ausencia de investigación, análisis y reflexión sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, generada en torno a la ejecución del pensum, plan o el currículo. De tal forma, nos encontramos con instituciones educativas a nivel medio y superior a travessadas por prácticas educativas en estrecha o nula relación con el plan o el currículo.
8. La incongruencia existente entre los niveles medio y superior trae consigo diversidad de problemas académicos que se afrontan en la cotidianidad de la educación institucionalizada. Dentro de esta diversidad de problemas se puede mencionar las limitaciones de los estudiantes para razonar y emitir juicios, habilidad de suma importancia para el aporte de soluciones a la problemática de la realidad social del medio. Asimismo se observa la poca habilidad desarrollada para el trabajo en equipo. Limitantes en la habilidad de aportar soluciones creativas, resolver problemas y ser propositivos. Como resultado de la investigación de campo realizada con docentes del CUNOC, se puede señalar que el rendimiento académico estudiantil es causado por poca capacidad para la lectura analítica, hábitos de lectura insuficiente para el nivel que se requiere; poca habilidad para resolver problemas etc.

9. Las Políticas Educativas propuestas por el MINEDUC y las Políticas Académicas propuestas por la USAC ambas con definiciones y realización de tareas diferentes no contribuyen a disminuir la incongruencia entre el nivel medio y superior, ya que son componentes muy generales, que más bien se constituyen en simples actividades administrativas en atención a las posturas elitistas de gobierno y rectoría, según sea el caso, por lo que en vez de disminuir la incongruencia la acentúan aun más dentro de la educación en los dos niveles.
10. Al hablar acerca de la problemática educativa en Guatemala se debe considerar a nivel superior, entre otros hechos, las pruebas de conocimientos básicos que según las estadísticas del SUN reflejan un porcentaje significativo de estudiantes que reprueban éstas, lo que impide el acceso a la educación superior en la USAC. En relación a la problemática académica universitaria, se ha determinado que los estudiantes que egresan del nivel medio y aspiran ingresar a la universidad enfrentan serios problemas en pruebas de matemáticas y lenguaje, este hecho ha sido corroborado por pruebas realizadas por Ministerio de Educación que al evaluar a los graduandos, ha manifestado que los resultados obtenidos reflejan la misma tendencia.
11. No existen perfiles del nivel medio ni de las carreras de la USAC. Únicamente las facultades de Arquitectura y de Odontología tienen diseñado y publicado un perfil de ingreso. De esto se deriva que los exámenes de admisión que ha establecido la USAC únicamente han constituido un mecanismo de exclusión, que se inserta en el marco de las políticas neoliberales que se aplican en Latinoamérica y en el contexto del ahorcamiento presupuestario que el Estado ejerce sobre la universidad estatal, que ha inducido a las autoridades universitarias a utilizar estos exámenes como elemento para disminuir la masificación, pero con el agravante de que el nivel medio no tiene vínculos ni directos ni indirectos con la Universidad para orientar la formación de los estudiantes de acuerdo a los perfiles requeridos.
12. Se ha comprobado empíricamente que entre los factores que inciden negativamente en la formación académica de los estudiantes del nivel medio y superior del Departamento de Quetzaltenango
 - a) La falta de congruencia entre los niveles
 - b) La falta de una cultura de lectura en los diferentes niveles educativos
 - a) Falta de una cultura de evaluación institucional que permita la reestructura curricular
 - b) La falta de un currículo que integre el ciclo básico, el diversificado y el superior, convirtiéndose solo en agregados sin las vinculaciones necesarias
 - c) La formación deficiente de los docentes en el aspecto pedagógico, en el aspecto psicológico y en el aspecto específico de las materias que imparten.
 - d) La ausencia de un sistema de control de calidad para garantizar el logro de objetivos de- cada nivel.

- e) La inexistencia de una planificación estatal de largo plazo que permita definir desde el proceso educativo las alternativas de formación especializada de la fuerza de trabajo en su conjunto.
 - f) La diversificación de los bachilleratos sin sustento académico y carreras técnicas creadas a ex-novo. más tendiente al mercantilismo de la educación que a la formación integral de los educandos
13. No se estableció la congruencia entre los perfiles de egreso de los estudiantes del nivel medio con el perfil de ingreso requerido por las carreras universitarias, porque, el caso de Quetzaltenango, no existen los perfiles de egreso de las carreras del ciclo diversificado ni en el sector oficial ni en el sector privado y respecto al nivel universitario solo el 17 % tiene los perfiles de ingreso formulados pero con la grave deficiencia de no socializarlos con la sociedad, no se conocen publicaciones que permitan que los Directores del nivel medio los conozcan para orientar adecuadamente la formación de los estudiantes.
14. Los problemas académicos detectados en el CUNOC revelan grandes deficiencias en cuanto a cálculo matemático, lectura comprensiva, redacción y capacidad analítica en los estudiantes; lo cual pone en evidencia los bajos niveles de lectura que imperan en el medio local y nacional, así como las deficiencias en el razonamiento lógico.
15. La falta de análisis y juicio crítico constituyen un factor a considerar en la problemática académica, pues sugiere la continuidad de un sistema educativo asentado en bases tradicionales y mecanicistas que no desarrolla en los educandos las capacidades que les permitan ser propositivos.
16. Asimismo en relación al aspecto vocacional se puede decir que los resultados del estudio reflejan que un alto porcentaje de estudiantes basan su elección de carrera de acuerdo a su vocación tomando en cuenta las sugerencias que hace el departamento de Bienestar Universitario, sin embargo existe un alto porcentaje que cambia de carrera por lo que se infiere que esta problemática de cambio de carrera amerita otros estudios que puedan establecer las razones de este hecho. De forma muy general, se puede decir que el cambio de carrera se debe a que la carrera elegida no llena las expectativas del estudiante, la metodología docente no es apropiada, el currículo no responde a los requerimientos académicos y sociales por lo que el estudiante se desmotiva y busca en otra (s) carreras, la que pueda responder a lo que demanda.
17. El estudio de mercado realizado en Quetzaltenango con autoridades, estudiantes, egresados y empleadores permite arribar a las siguientes conclusiones:
- h) Que la oferta de servicios educativos, a pesar de gozar de buena reputación en la región y que los padres de familia hacen esfuerzos por inscribir a sus hijos en la cabecera departamental de Quetzaltenango, éstos servicios en todos sus factores componentes no llenan los mínimos de calidad a la luz de la evaluación realizada,

siendo una de las causas de este bajo perfil la inexistencia de un currículum nacional base para el nivel medio así como la inexistencia de meso y micro currículum como lo indica la teoría curricular.

- i) Con relación a los precios de los servicios educativos se concluye que tanto en el sector público como en el privado, los gastos que se deben hacer por parte de los padres de familia obligan a que un alto porcentaje de los mismos no tengan acceso al nivel medio en sus dos ciclos, mostrándose además de lo anterior un alto índice de privatización del nivel.
 - j) En lo que corresponde a la demanda, existe una demanda no satisfecha ya que la cantidad de jóvenes que egresan del ciclo básico supera a los que ingresan al diversificado; de igual manera, la cantidad de jóvenes que egresan del diversificado con relación a los que optan por los exámenes de conocimientos básicos y a los que aprueban muestra esta demanda insatisfecha.
18. La hipótesis 1: **La incongruencia existente entre los niveles medio y superior se mantiene como parte de una conducta intencional del Estado, del que forma parte la USAC;** se comprobó parcialmente, debido a que de parte de la USAC sí se han realizado algunas acciones para reducir la incongruencia. Es probable que estas acciones no sean pensadas intencionalmente para reducir la incongruencia y quizá constituyan acciones aisladas a las que no se les ha
19. La hipótesis 2: **La incongruencia existente entre el nivel medio y superior favorece la exclusión de amplios sectores de la población,** quedó demostrada.

15. RECOMENDACIONES

Lineamientos Generales Para lograr la congruencia entre los niveles

1. El currículo se debe establecer en el medio, como una propuesta cultural democrática, donde todos participen en la toma de decisiones. En tal sentido se diseña un currículo inclusivo y útil para nuestras necesidades
2. La elaboración de un macro currículo donde puedan retomar los lineamientos generales todos lo niveles del sistema educativo nacional
3. Para superar la incongruencia entre los niveles se requiere organizar sistemáticamente procesos de análisis y discusión, con integrantes del MINIDUC y del Centro Universitario de Occidente. Estos procesos deben incluir a las autoridades de la Dirección Departamental, a los Directores y subdirectores y docentes, autoridades del Cunoc y docentes, y representantes de la sociedad civil para evaluar los procesos y elaborar propuestas conjuntas que permitan articular los procesos
4. Acercamiento del Centro Universitario de Occidente a través de equipos interdisciplinarios con los docentes del nivel medio, ofreciendo programas de formación permanente entre ellos: Cursos de especialización, diplomados, seminarios, congresos, jornadas académicas.
5. El Mineduc debe poner mayor atención y ejercer mayor control en las instituciones privadas, sobre todo en relación a la creación de carreras, de tan manera que las que surjan sean las necesarias y que llenen las calidades y poder responder a lo requerido por el nivel superior y a las necesidades sociales
6. En lo que corresponde a la inexistencia de perfiles, es necesario que el CUNOC construya y publique los perfiles de ingreso de cada una de las carreras que actualmente se imparten en esta unidad académica, y que se sometan a conocimiento publico para que estos sean asimilados y tomados en cuenta
7. Que se implemente la orientación vocacional desde el nivel primario, para establecer desde temprana edad un acompañamiento psicopedagógico, que permita detectar habilidades, destrezas, intereses, aptitudes, inclinaciones y potencialidades del estudiante y en base a ello orientar su formación hasta un nivel superior.
8. Propiciar la formación permanente de los docentes Universitarios en aspectos psicopedagógicos y en áreas específicas.
9. Retomar y validar los perfiles de egreso del nivel primario , medio y diversificado propuestos en el estudio PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN EN EL NIVEL MEDIO DE QUETZALTENANGO **“PERFIL DE EGRESO DEL ESTUDIANTE DEL NIVEL PRIMARIO:**

16. PROPUESTA

La minimización de la incongruencia entre el nivel medio y superior requiere de la configuración de un currículo macro para el nivel diversificado y un currículo global sustentado en la interdisciplinariedad en el nivel superior.

La construcción del currículum debería ser pensada con un carácter **procesual, abierto y colectivo** evitando la idea de instalar algo para que anule todo lo anterior. La construcción del currículum supone un análisis y una deliberación continua de lo que sucede en los establecimientos educativos del nivel diversificado y los problemas que enfrenta el nivel superior, así como de las prácticas concretas.

La deliberación es compleja y ardua; trata tanto de los fines como de los medios y modos de encararlos como si se determinaran mutuamente. Hay que esforzarse por rastrear las consecuencias de cada alternativa en cada una de sus ramificaciones, sopesando costos, alternativas y eligiendo, tal vez no la correcta, pero sí la mejor de todas ellas. Efectivamente, cada alternativa puede observarse desde muchos puntos de vista diferentes, y en todos los puntos pueden rastrearse consecuencias y ramificaciones.

La legitimidad de la propuesta curricular se centra en:

1. Dar potenciales respuestas a los problemas educacionales de la gente
2. La participación en su construcción.
3. La transparencia por estar abierto a la discusión pública
4. La eficacia, su capacidad para ser trasladado efectivamente a la práctica

Pensar de afuera hacia adentro

Preguntarse para qué están los establecimientos educativos del nivel medio y la universidad, en este contexto y para que queremos que sirva, es la base de la selección y organización del conocimiento, de los métodos y prácticas. Debe prestar atención a las características de nuestra sociedad.

Siguiendo a Zabalza, hablar de diseño del producto significa hacer un diagnóstico y evaluación de “necesidades”.

Al plantearnos el diseño de un programa nos podemos encontrar con tres situaciones:

1. Que haya un Programa Oficial establecido para ese asunto;
2. Que se trate de un tema que no se aborda en ese programa;

3. Que se trate de un programa con vistas a la habilitación para desempeñar algún tipo de tarea específica o profesión.

Qué es lo que necesitamos

El concepto de necesidad es polisémico, sin embargo, podemos identificar diferentes tipos:

Tipos de necesidades según Bradshaw:

1. Normativa: las carencias que un sujeto o grupo padece si lo consideramos con respecto a un determinado estándar. Ej.: menos calorías, menos salario;
2. Sentida: ¿Qué necesitas? ¿Qué querrías tener?
3. Expresada o demandada: La demanda como indicador de la necesidad;
4. Comparativa: basada en la justicia distributiva. Unos poseen otros no;
5. Prospectiva: aquellas que con toda probabilidad se presentarán en el futuro.

El concepto de necesidad es amplio y con diferentes acepciones, en educación el tema de las necesidades desde las que se justifica y da cuerpo a un programa adquiere una importancia fundamental. Los distintos modelos educativos que han ido surgiendo en la historia de la pedagogía han sido diferentes interpretaciones de lo que en cada momento se entendió que constituían las necesidades de afrontar a través de la educación.

- 1, Necesidad normativa: Los Programas Oficiales, programas de mínimos obligados son el reflejo principal de esos niveles de maduración, conocimientos, experiencias “necesarios” para todos los niños de una determinada edad. ¿Para quién hacer un programa?
2. Necesidad sentida: los sujetos dirán desear aquello que pueden lograr o que han visto que este bien desear. La educación debe alumbrar nuevos deseos ¿La escuela debe hacer sólo lo que le interesa al niño o debe asumir el compromiso con cara al futuro combinando temas deseados con otros que no lo son?
3. Necesidad expresada: ¿Cómo establecer una conexión correcta entre la demanda objetiva y la necesidad social? ¿Cómo demandar si previamente no se conoce?
4. Necesidad comparativa: La educación adquiere un beneficio social imprescindible. En condiciones de igualdad, cualesquiera sean las condiciones sociales, culturales, geográficas, personales.

5. Necesidad prospectiva: La educación indefectiblemente tiene que estar pensada con vistas al mañana que le permitan al sujeto ser un ciudadano de su tiempo.

Dimensiones de la necesidad

1. Necesidades **prescriptivas o exigencias**: todos los componentes del desarrollo intelectual, afectivo, social, psicomotor. A este tipo de necesidades responde la escuela y se genera en la interacción del sujeto infantil y la enseñanza a través de la figura de un profesor responsable de la instrucción.

2. Necesidades **individualizadoras, idiosincrásicas**: los componentes del desarrollo que constituye lo que los sujetos o grupos querrían ser o saber o poder hacer y que sin ello padecerían un déficit en su desarrollo. Aquí, la función de la escuela es potenciar el desarrollo de los intereses, apetencias y necesidades de cada sujeto.

3. Necesidades relacionadas con el **progreso y cualificación** permanente de la enseñanza y de mejora constante de nivel de vida y de medios disponibles en el sistema educativo.

4. Necesidades **sociales del medio ambiente** en que se encuentra la escuela. La escuela ha de abrirse a él y dar pie a un intercambio mutuo de influencias e intervenciones optimizadoras.

Una necesidad viene constituida por esa diferencia que se produce entre la forma en que las cosas deberían ser (exigencias), podrían ser (necesidades de desarrollo) o nos gustaría que fueran (necesidades individualizadas) y la forma en que esas cosas son de hecho.

Así, se busca la forma de que la enseñanza no parta de arriba sino que den cabida a la propia situación como marco de definición de las condiciones y propósitos orientadores de la acción escolar.

La propuesta curricular debería partir de la evaluación de las necesidades

Evaluación de las necesidades

1. Necesidades prescriptivas: aclarando el marco de expectativas para ese nivel o curso; analizando y clarificando lo que se pretende a través de la programación a realizar.

2. Necesidades individualizadas: constatando los deseos de los participantes del curso; hipotetizando sobre qué les vendría bien y discutir con ellos las propuestas.

3. Necesidades de desarrollo: qué se podría hacer más allá de los mínimos previstos; qué experiencias colaterales podrían optimizar el proceso y los resultados.

Supuesto práctico:

Supuesto curricular: un tema concreto del programa.

Deseamos ver qué tal nos funciona la forma interdisciplinar de enseñanza ¿Qué hacer para evaluar las necesidades? Deberíamos revisar cuáles son las exigencias con respecto a ese tema en el programa oficial y desde allí ver las ventajas que puede aportar a los distintos niveles, se toman notas, se hacen hipótesis se incorporan las nuevas tecnologías, nos preguntamos que propósitos colaterales podemos plantearnos a través o durante o en ocasión de ese programa.

Recuperar la heterogeneidad y suspender la homogeneización

Pensar el afuera, el contexto y los alumnos, no debe tener la intencionalidad de homogeneizar a la gente sino la de reconocer la diversidad cultural y reconocer las situaciones de desigualdad. La desigualdad, sí debe ser atendida en las escuelas dando oportunidades de superación a los que fuera de la escuela se hallan en desventaja.

Rearticular el contexto y las normas

El análisis del contexto debe recuperar a otro actor político de peso en las instituciones. Cabría preguntarse entonces cuáles son las prioridades de la política curricular, las prioridades reales de la gente, sobre los signos de diversidad/ desigualdad y cuáles son los sentidos de nuestras prácticas.

Integrar y producir interacciones entre lo subjetivo y lo objetivo

El ejercicio supone una relación entre sujetos y representa una red de intercambios en los modos de pensar y valorar.

Schein ha elaborado un modelo acerca de la dinámica subjetiva en los procesos de cambio que sigue las siguientes fases:

1. Desestructuración de las creencias previas, a partir del acceso a la información
2. Desarrollo de nuevas concepciones y actitudes como resultado de la reflexión crítica del nuevo conocimiento proveniente de diversas fuentes de información y redefinición conceptual
3. Reestructuración de las concepciones, estabilizando e integrando nuevos valores y comportamientos.

Vialidad y potenciación: articulaciones de conocimiento

Anclar el conocimiento exclusivamente desde la gramática escolar, representa un problema. Es necesario articular el conocimiento curricular con el contexto.El

conocimiento circula por diversos medios y la escuela debe integrarse a dicha circulación del saber.

Transparencia

Como objeto pedagógico, el currículum es un documento público y atañe a toda la comunidad. Por ello debe estar disponible y abierto a la discusión.

Carácter recursivo

La construcción del currículum tiene dimensiones de riesgo e incertidumbre, no importa mucho cuan bien diseñado esté. Es, por ello, una **hipótesis** de trabajo que puede requerir ajustes.

Se considera además de interesante aporte los perfiles propuestos en el estudio PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN EN EL NIVEL MEDIO DE QUETZALTENANGO, para su análisis y validación.

“PERFIL DE EGRESO DEL ESTUDIANTE DEL NIVEL PRIMARIO:

- Comprende las lecturas que realiza
- Aplica principios básicos de la ciencia y la tecnología en la resolución de problemas de su entorno.
- Aplica conocimientos de las ciencias básicas y de las ciencias sociales en la comprensión de su entorno.
- Expresa sus ideas correctamente en forma oral y escrita.
- Practica apropiados hábitos higiénicos de salud personal.
- Valora el respeto a la dignidad de la persona humana, la familia, los pueblos, las culturas y el cumplimiento efectivo de los derechos humanos.
- Tiene conciencia que Guatemala es un país multicultural, pluriétnico y plurilingüe que aspira a la democracia y al pluralismo como sistema de vida.

PERFIL DE EGRESO DEL ESTUDIANTE DEL CICLO BASICO

- Comprende las lecturas que realiza
- Posee habilidades y destrezas que le permiten iniciarse en el desempeño de alguna actividad productiva o de servicios que le puedan generar ingresos.
- Aplica conocimientos, técnicas y prácticas de las ciencias básicas y las ciencias sociales en la comprensión de su entorno y en la propuesta de soluciones a los problemas de dicho entorno.
- Posee conocimientos para realizar análisis crítico de la realidad local y nacional.
- Consulta e interpreta diferentes fuentes de información.
- Participa activamente en distintas esferas del trabajo, en el ámbito familiar, escolar y comunitario.
- Valora las condiciones que mantienen el equilibrio de la relación hombre-ambiente.

- Manifiesta actitudes positivas hacia sí mismo, otras personas y culturas, con respeto, autodisciplina, tolerancia y apelando a la razón.
- Valora su identidad familiar y cultural por medio de la identificación de la esencia pluriétnica y multilingüe del país y hacia otras manifestaciones culturales.

PERFIL DE EGRESO DEL ESTUDIANTE DEL CICLO DIVERSIFICADO:

- Posee habilidades y destrezas que le permiten incorporarse en el desempeño de alguna profesión a nivel medio y/o alguna actividad productiva o de servicios que le pueden generar ingresos.
- Aplica conocimientos teóricos y prácticos sobre las ciencias básicas y las ciencias sociales en la comprensión y solución de problemas de su entorno.
- Explica la realidad socioeconómica y cultural de la región y del país y participa en su desarrollo.
- Analiza en forma crítica la realidad para la solución de problemas que conlleven al mejoramiento de la calidad de vida humana.
- Posee una sólida formación técnica, científica y humanística.
- Posee una actitud crítica, creativa, propositiva y de sensibilidad social.
- Desarrolla procesos de lectura comprensiva (análisis, síntesis, generalizaciones, abstracciones).
- Toma decisiones basadas en el examen crítico de cualquier situación.
- Utiliza en forma sistemática y creativa procedimientos cuantitativos y cualitativos de resolución de problemas.
- Identifica acciones que pueda llevar a cabo para contribuir al desarrollo de su comunidad.
- Participa en la prevención y solución de los problemas de salud, nutrición, ambiente, población y trabajo de la comunidad.
- Aplica procesos y procedimientos técnico-ocupacionales que le permiten satisfacer sus necesidades básicas.
- Organiza su tiempo adecuadamente, distribuyéndolo en actividades educativas y productivas a nivel familiar, escolar y comunitario.
- Comprende aspectos de la Legislación vigente del país, relacionándolo con la vida escolar, familiar y comunitaria.
- Posee las capacidades y aptitudes exigidas por la carrera universitaria que elige.”⁹¹

Como se puede apreciar, la propuesta del equipo no es un currículo sino la propuesta de un proceso a través del cual se debe formular el currículo. De aquí debe derivarse una propuesta de ley a través de la cual el Congreso de la República instituya el proceso de formulación del currículum como una ley nacional que tenga como características principales la democratización, la descentralización, la participación y la evaluación permanente del currículum, a efecto de evitar que, a tono con la democracia participativa, sean las clases dominantes las que decidan el futuro de la juventud del país de acuerdo a sus intereses particulares de acumular capital a costa de la mano de obra barata y del silencio de la población. El currículum debe ser uno de los

⁹¹ PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN EN EL NIVEL MEDIO DE QUETZALTENANGO,, Digi-Dies Cunoc 2,002

instrumentos de formación de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que permitan transformar esta sociedad excluyente y convertirla en una sociedad incluyente, justa y humana.

Lo importante de la coyuntura es que no hay que partir de cero. Se debe exigir al Gobierno que propicie una apertura para trabajar en el proceso de la formulación del currículum, convocando a la COPARE y complementándola para que integre en el currículum nacional base los niveles de pre-primaria, primaria, y el nivel medio, incluyendo también al nivel superior. A partir de esta formulación se debe continuar con la formulación de meso y micro currículum en sintonía con el proceso de descentralización que ya está legislado. Todo esto acompañado de la creación de capacidades en el magisterio y la población en general, especialmente los padres de familia y los mismos estudiantes que deben ser protagonistas de la transformación curricular.

En el estudio de mercado por el lado de la oferta se comprobó que los establecimientos de diversificado, especialmente del sector privado, ofrecen una gran variedad de bachilleratos “con orientación a...”, lo que no satisface las expectativas de los estudiantes que desean ingresar a la educación superior, pues como se ha comprobado en los resultados del SUN, el porcentaje de “satisfactorio” en los exámenes de admisión, es muy bajo. Por tal circunstancia se recomienda que exista un solo bachillerato en Ciencias y Letras, eliminando todas esas opciones que únicamente confunden a los usuarios del nivel medio. Es conveniente que el MINEDUC planifique la producción de profesionales y técnicos para el mercado laboral y que la distinga de la preparación para la educación superior.

17. BIBLIOGRAFÍA

1. **Álvarez, J. M. 2006.** “Dos perspectivas contrapuestas sobre el curriculum y su desarrollo”. Revista de Educación.
2. **Apple, Michael W. 1986.** “Ideología y Currículo” Madrid, España. AKal.
3. **Arredondo Galván, M.; Ma. Teresa Wuest Silva y otros.1979.** “Notas para un Modelo de Docencia”. México, CISE-UNAM.
4. **Ayerbe Echeverría. .** “El curriculum en la Enseñanza Superior”. Instituto de investigaciones y mejoramiento educativo. IIME. Universidad de San Carlos de Guatemala
5. **Barrón Tirado, Concepción; Ángel Díaz Barriga y Blanca Rosa Bautista (compiladores).1983.** Encuentro Curricular” México, ENEP-Aragón, UNAM.
6. **Cáceres, Marisa. 2004.** “Una reflexión teórica del curriculum”
7. **Curricula de carreras del CUNOC: Trabajo Social, Agrimensura y Pedagogía.** CUNOC
8. **De Alba, Alicia. 1983.** “Encuentro sobre Diseño Curricular” México, ENEP-Áragón, UNAM .
9. **De Alba, Alicia.** “Las Perspectivas. En torno a la noción del currículo. (Documento en fotocopia)
10. **Díaz Barriga, Ángel y Concepción Barrón Tirado. 1984.** “El curriculum de Pedagogía: un estudio exploratorio, perspectiva estudiantil”. México ENEP-Aragón, UNAM.
11. **Díaz Barriga, Ángel, Dolores Martínez D., Rafael Reygadas y Guillermo Villaseñor. 1989.** “Práctica Docente y Diseño Curricular”. México, CESU-UNAM-Xochimilco.
12. **Díaz Barriga, Ángel.1997.** “Didáctica y Curriculum”
13. **J. Ruffinelli. 2004.** “Comprensión de la lectura” Eco, U.. Barcelona, España.
14. **Freire, P. 2005.** “La importancia de leer”
15. **Freire, P. 1979.** “La Pedagogía Emancipadora”
16. **García Otero, Julia.** “Diseño Curricular”. Etapas y Modelos. Material de estudio. (en disco) s/f
17. **Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez. 1985.** “La Enseñanza su teoría y su práctica”. Madrid, Akal.
18. **Gómez Gutiérrez, Luis Ignacio. 1996.** “Ponencia del Ministerio de Educación a los estudiantes de práctica de los Institutos Superiores Pedagógicos”. La habana.
19. **Gruppi, Luciano. 1988.** El concepto de hegemonía en Gramsci. Ediciones de cultura popular, México D.F. pp. 7.
20. **Idóneos.** “La teoría curricular” Página web.
21. **<http://www.monografias.com>.** Descentralización y desarrollo regional
22. **Jackson, P. W. 1997.** “El curriculum y sus descontentos”, México CESU-UNAM.

23. **Lasky, Harold J.** La naturaleza del Estado. En El Estado. Selección de Nicolás Mariscal, Rubén Zamora y Edgar Jiménez Cabrera. UCA editores. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, San Salvador, El Salvador. Pp. 11.
24. **López Jiménez, N. E. 1995.** “La reestructuración curricular de la Educación Superior” Hacia una investigación del saber. Colombia.
25. **Ley General de Educación. Buenos Aires.** (Artículo 76)
26. **Martínez Peláez, Severo. 1970.** La Patria del Criollo. Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala.
27. **MINEDUC.** “Políticas Educativas 2005-2008
28. **MINEDUC, “Recopilación de Pensa”.** 1998. Carreras de Educación Media y Diversificado, 1998
29. **Panza, Margarita. 1986.** “Pedagogía y Curriculum”
30. **Pérez Díaz, E. 2005.** “La Aventura del autor ante el mito del niño creador” .
31. **Pérez, Jesús Ignacio. 1994.** Revista iberoamericana de Educación. No. 4 Enero-Abril 1994. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Biblioteca digital de la OEI
32. Pensa de Estudios de carreras del CUNOC: Psicología, Ingeniería, Derecho, Agronomía
33. Planes de Estudios de carreras del CUNOC: Ciencias Médicas, Arquitectura, Ciencias Económicas 1995
34. Plan Estratégico de la USAC, 2022
35. **PREAL.** “Reformas Educativas” .Informe 2001
36. **Robles Tello, Ingleberto Salvador. 1979** “Contribución de la escuela del ciclo de educación básica a la formación integral del adolescente”
37. **Sacristán, José Gimeno. 1992.** “Comprender y transformar la Enseñanza”. Ediciones Morata S. A., Madrid..
38. S. Orden Tecnología Educativa, 1981
39. **Stenhouse, Lawrence. 1984.** “Investigación y Desarrollo del Curriculum”, Madrid, Morata.
40. **Taba, Hilda. 1982.** “Elaboración del Curriculum” Buenos Aires, Troquel.
41. **Tyler, Ralph W. 1982.** “Principios Básicos del Curriculum” Buenos Aires, Troquel.
42. **Vital, Eduardo. et. Al. 2002.** “Problemática de la Educación en el Nivel Medio de Quetzaltenango. USAC, DIGI, PUIE, CUNOC, DIES, Ed. Proyecto 2000, Guatemala.
43. **Vital Peralta, Eduardo Rafael. Et.al. 2004.** EVALUACIÓN DEL IMPACTO SOCIAL Y ECONÓMICO DEL PRONADE EN EL DEPARTAMENTO DE QUETZALTENANGO. **DIGI, USAC.** inédito.

18. ANEXOS

18.1. EJEMPLO DEL ANALISIS EFECTUADO A LOS CURRICULA: CURRICULUM DE PEDAGOGIA:

Características Generales:

Año de Aprobación: 1999

Diseño Curricular: El principio que subyace a la elaboración y diseño curricular de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en la Formulación de Proyectos Educativos no es el técnico, en tanto que la configuración de este plan curricular deviene de la participación de docentes de la carrera interesada y no de especialistas externos a la misma. No obstante, que la participación estudiantil en el proceso fue inexistente, lo cual limita mucho la objetividad del diseño.

Enfoque Curricular:

El currículum oficial de Pedagogía, se ubica dentro del enfoque curricular crítico en tanto que integra el proceso educativo al desarrollo social. En teoría, este currículum está dirigido a la construcción del conocimiento en una tarea conjunta de los docentes y estudiantes mediante la confrontación teórica a los problemas de la realidad objetiva en el que viven y se desarrollan.

Paradigma Curricular:

Por sus características y su respectivo enfoque, el currículum de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en la Formulación de Proyectos Educativos responde al paradigma **socio cognitivo**.

Tipo de Curriculum:

Por su organización el currículum objeto de análisis responde al tipo por Areas. El mismo se configura a partir de las siguientes áreas:

Por su articulación teoría/práctica:

En teoría el currículum demanda de la integración teoría práctica en el proceso de formación estudiantil, por lo que en relación a esta forma de configuración curricular se responde al paradigma en espiral o constructivista en tanto que entretiene el conocimiento básico con la práctica a lo largo de la carrera.

Con el objeto de tener una visión global de los paradigmas más relevantes que tienen incidencia en el campo de la educación y el currículum, se presenta a continuación un esquema comparativo, que contiene las diferentes categorías que los estructuran, las

que pueden servir de marcos de referencia, para cualquier análisis de una realidad curricular.

SÍNTESIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PARADIGMAS

DIMENSIÓN	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	SOCIOCRÍTICO
Fundamentos	Positivismo lógico. Empirismo	Fenomenología. Teoría interpretativa	Teoría crítica
Naturaleza de la Realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente
Finalidad de la Investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad
Teoría-Práctica	Disociadas, constituyen entidades distintas	Relacionadas. Retroalimentación mutua	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría
Propósito	Generalizaciones libres del contexto y del tiempo, leyes, explicaciones: -Deductivas -Cuantitativas -Centradas sobre semejanzas	Hipótesis de trabajo en un contexto y en un tiempo dado, explicaciones ideográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias	Hipótesis de trabajo en un contexto y en un tiempo dado, explicaciones ideográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias
Explicación	Causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas	Interacción de factores	Indistinta
Relación sujeto/objeto	Independiente, neutral. No se afectan. Posición externa de la investigación. Los sujetos "objeto" de investigación	Dependiente, se afectan. Implicación del investigador. Interrelación	Relación influenciada por el fuerte compromiso para el cambio. El investigador es un sujeto más
Valores	Neutro. Libre de valores. El método es	Explícitos. Influyen en el proceso de	Compartidos. Ideología implicada

Objetivo	garantía de objetividad Capacitación laboral de los sujetos para su incorporación al mundo laboral	investigación Autoaprendizaje. Reflexión. Cultiva visiones personales. Aprender a aprender	Participación social crítica y constructiva. Transformación social en colaboración Organización sociopolítica. Conformación social de roles y funciones. Organización para la comunicación y la liberación Profesores, alumnos, comunidad y administración en interdependencia.
Organización	Estructural	Cultural. Definición informal de roles y funciones. Débil articulación.	Estructura participativa para la toma de decisiones. Los órganos de poder tienen límites formales Grupos de habilidad combinada. Organización informal para proyectos. Organización abierta a la comunidad para abordar temas sociales con propósito crítico
Dinámica escolar	Profesor como recurso operativo. Decisiones desde arriba. Participación especializada. Estructura de control	Profesor profesional independiente y autónomo. Decisiones en base a la comunidad de intereses en el marco cultural	Organización informal para proyectos. Organización abierta a la comunidad para abordar temas sociales con propósito crítico
Organización de la clase	Agrupamiento homogéneo, graduación para actividad colectiva	Individualización, agrupamiento heterogéneo flexible. Acción tutorial. Organización informal para el trabajo grupal, proyectos centros de recursos Abierto. Informal. Diferenciación por áreas de trabajo. Integración de recursos y espacios para tareas individuales de trabajo. Separación tenue entre escuela y entorno	Fronteras débiles entre recursos y tareas, entre escuela y entorno. Recursos para actividades grupales y tareas de aprendizaje
Recursos y espacios	Cerrado, formal, diferenciado por materias. Jerarquía. Separación entre recursos escolares y no escolares	Abierto. Informal. Diferenciación por áreas de trabajo. Integración de recursos y espacios para tareas individuales de trabajo. Separación tenue entre escuela y entorno	Fronteras débiles entre recursos y tareas, entre escuela y entorno. Recursos para actividades grupales y tareas de aprendizaje
Servicios de apoyo	Expertos externos. Puentes curriculares (difusión de conocimientos, prescripción control).	Respeto a la autonomía de los profesores como profesionales. Basados más en los	Externos, llamados a colaborar a nivel escolar y/o comunitario. Desarrollo y

	Jerarquización. Asistencia técnico prescriptiva	profesores que en la escuela. Proceso práctico. Supervisión clínica	evaluación curricular como negociación. Escuela como comunidad reflexiva
Organización curricular	Diferenciación rígida de materias. Separación de alumnos según ejecución	Tendencia e integración. Selección y organización de alumnos según intereses, disposición, ...	Negociación entre comunidad, profesores y alumnos sobre el currículo como un todo
Alumno	Receptor de conocimientos más o menos motivado para aprender en el marco de lo enseñado	Constructor activo a través de experiencias: Reconstruye su propia experiencia y conocimiento	Coaprendiz en interacción social con otros en tareas significativas socialmente hablando. Crítica y trabajo colaborativo
Profesor	Transmisor de conocimientos y habilidades. Técnico y ejecutor	Profesional facilitador. Cooperador crítico	Organizador de proyectos y actividades críticas y colaborativas. Intelectual crítico. Agente de cambio social
Padres	Clientes	Consultores, apoyo. Implicación sobre todo a nivel de alumnos individuales	Participación y negociación a todos los niveles, la escuela como globalidad Coordinador para metas emancipadoras. Implicación de los alumnos en negociaciones sobre tareas. Énfasis en problemas que remiten a cuestiones de justicia social.
Relación profesor-alumno	Autoridad, jerarquía. Relaciones de uno a muchos	Lider cognitivo. Autocontrol de los alumnos. Relación de uno a uno	Relaciones entre comunidad, profesores y alumnos
Investigación	Ciencia Social como réplica de Ciencia Natural en métodos y propósitos. Obviar intrusión de	Acción social intencional. Gobernada por reglas. Construir modelos	Participativa. Sociocrítica. Reciprocidad y negociación. Respeto de la capacidad

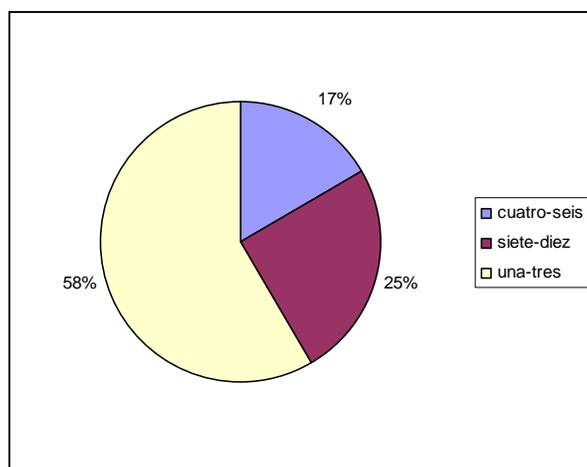
	<p>subjetividad, prejuicios y sesgos. Descripción, explicación, obtención de leyes. Conocimiento "sobre" y "para". Externa. Teórica</p>	<p>interpretativos que capten la inteligibilidad de acción social revelando los significados de actores. Contextual. Conocimiento "sobre" pero de práctica construida "por". Conocimiento comprensivo, no prescriptivo. Externa, aunque participante. Teórico-práctica</p>	<p>humana. Escéptica frente a experiencias, sentido común, interpretaciones e intenciones de actores. Comprometida en la lucha ideológica. "En" y "desde" la praxis. Orientada a la acción. Emancipadora</p>
Evaluación	<p>Tests para valorar lo que se ha aprendido. Dominio de destrezas y conocimiento proposicional</p>	<p>Valoración descriptiva. Trabajo de proyectos. Medios de Evaluación informal. El profesor busca evidencias del desarrollo individual en el marco social y cultural</p>	<p>Valoración consensuada, de padres y compañeros, basada en la consecución exitosa de las tareas escolares. El profesor y los coaprendices buscan evidencias de contribución a la acción e intentan dar respuesta crítica al contexto politico-social en que se haya inmersa la escuela y la comunidad</p>
Criterios de calidad	<p>Validez, fiabilidad, objetividad</p>	<p>Credibilidad, confirmación, transferibilidad</p>	<p>Intersubjetividad, validez consensuada</p>
Técnicas e instrumentos	<p>Cuantitativos. Medición por medio de tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación</p>	<p>Cualitativos. Descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva de los participantes</p>	<p>Estudios de casos. Técnicas dialécticas</p>
Análisis de datos	<p>Cuantitativo. Estadística Descriptiva e Inferencial</p>	<p>Cualitativo: inducción analítica, triangulación</p>	<p>Intersubjetivo. Dialéctico</p>
Innovación	<p>Planes producto.</p>	<p>Proceso de</p>	<p>Contexto de poder.</p>

<p>Procesos centro-periferia, arriba-abajo. Prioridad al diseño. Difusión. Realización "fiel". Supone consenso sobre qué y cómo. Evaluación de resultados. Profesor ejecutor. Estrategias y materiales a prueba de profesor</p>	<p>comunicación entre culturas. Influencia de contextos. Reconstrucción por el profesor. Necesidad de apoyo sucesivo. Importancia del desarrollo. Unidad de cambio base. Cambio evolutivo. Evaluación de procesos y resultados. Profesor árbitro</p>	<p>Simbología de afiliación. Credibilidad profesional. Mejora por definición. Propuesta negociadora curricular</p>
---	--	--

18.2. ANEXO DE GRÁFICAS

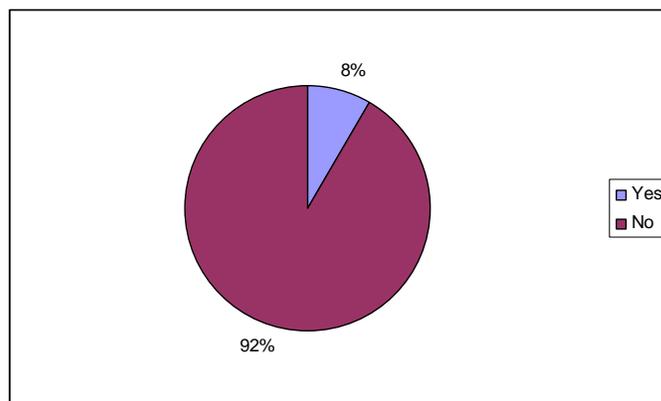
GRAFICAS SOBRE LA ENTREVISTA REALIZADA A DIRECTORES DE NIVEL MEDIO.

GRÁFICA No. I
CANTIDAD DE CARRERAS
EXISTENTES



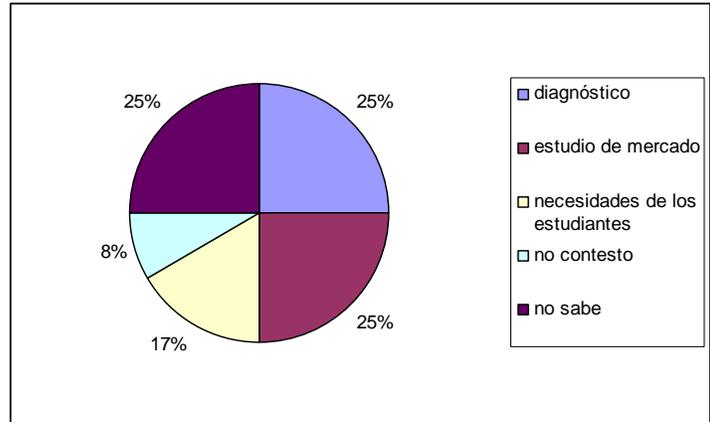
Fuente: Investigación de campo

GRÁFICA No. II
Proporcionó el Currículo



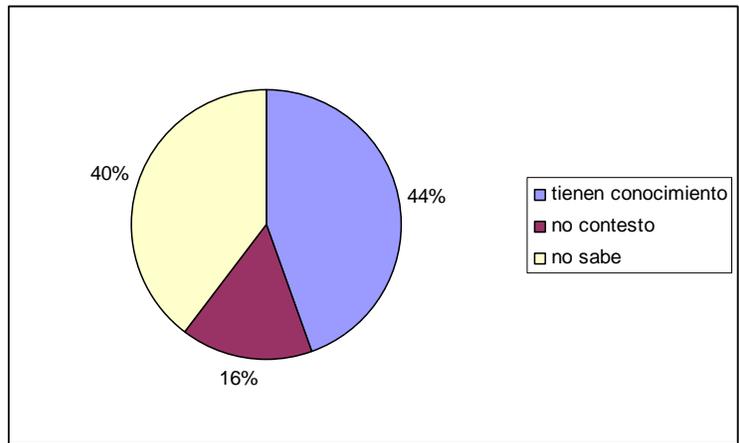
Fuente: Investigación de Campo

GRÁFICA No. III
ESTUDIOS PRELIMINARES
PARA LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULUM



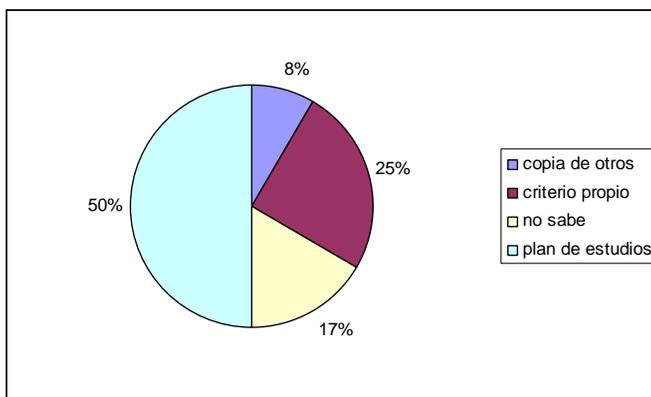
Fuente: Investigación de campo

GRÁFICA No. IV
ELEMENTOS QUE INTEGRAN EL CURRÍCULUM



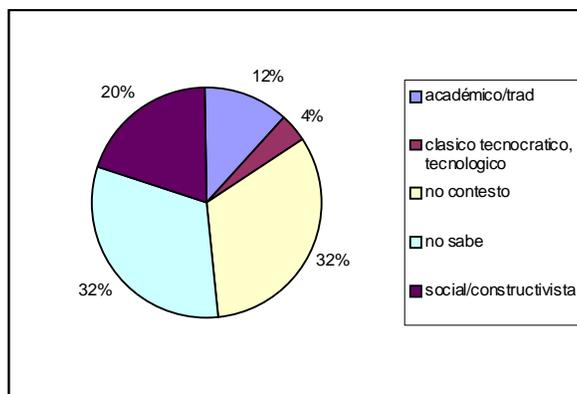
Fuente: Investigación de campo

**GRÀFICA No.V
DERIVACION DE LOS
CONTENIDOS**



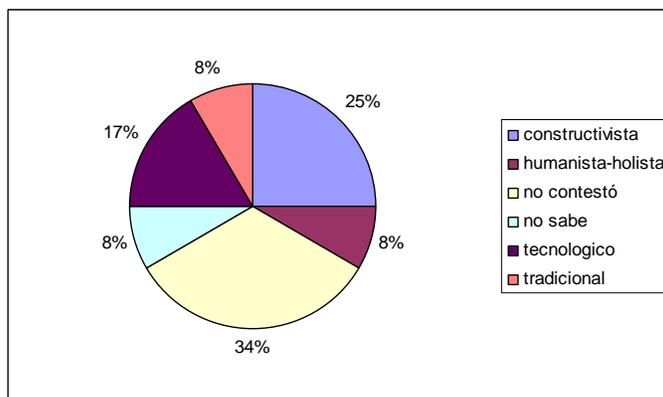
Fuente: Investigación de campo

**GRÀFICA No. VI
MODELO CURRICULAR A QUE RESPONDE**



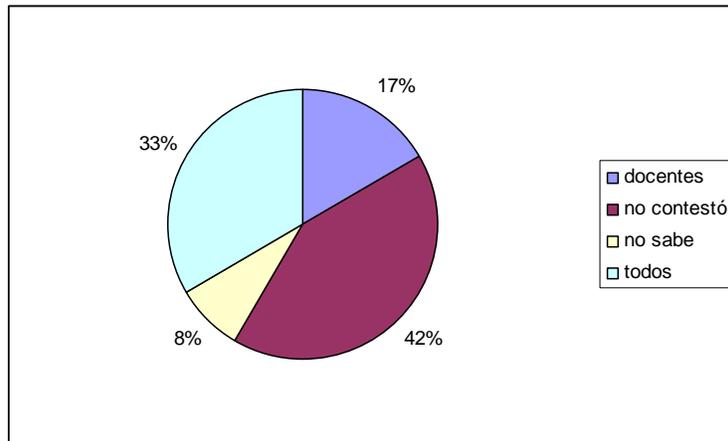
Fuente: Investigación de campo

**GRÀFICA No. VII
POR SU ORGANIZACIÓN
A QUE MODELO CORRESPONDE EL CURRICULUM**



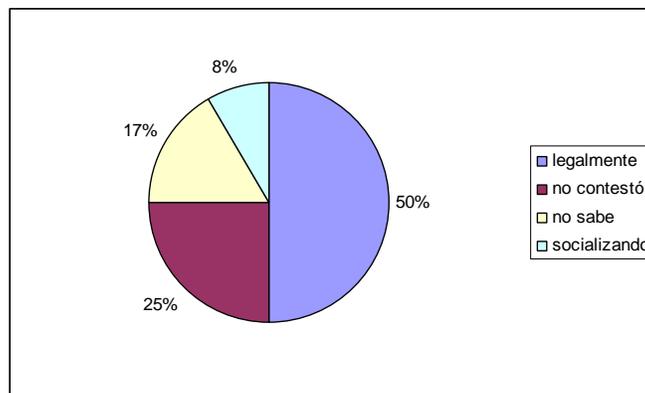
Fuente: Investigación de campo

GRÀFICA No. VIII
PERSONAS QUE PARTICIPARON
EN LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM



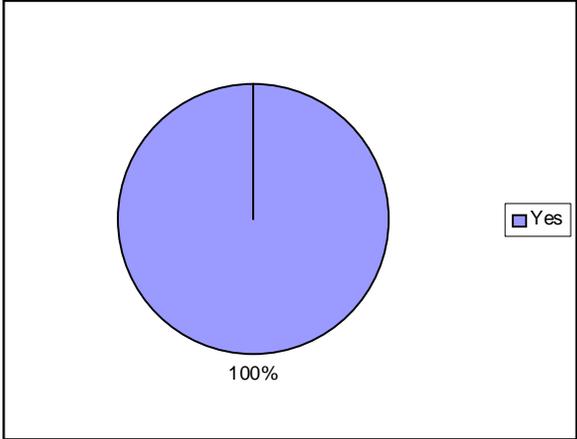
Fuente: Investigación de campo

GRÀFICA No.IX
VALIDACION DEL CURRÍCULUM



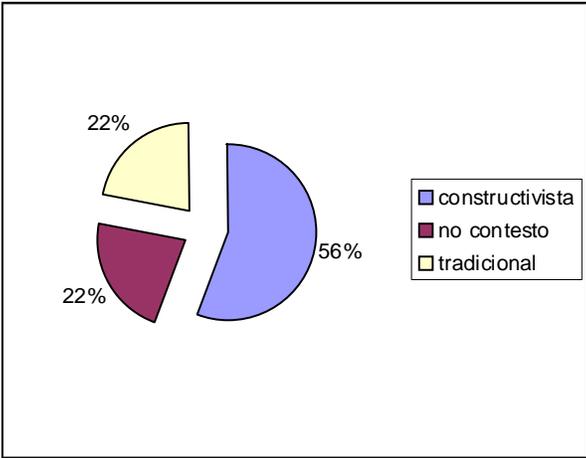
Fuente: Investigación de campo

GRÁFICA No. X
APROBACIÓN DEL CURRÍCULUM POR EL MINEDUC



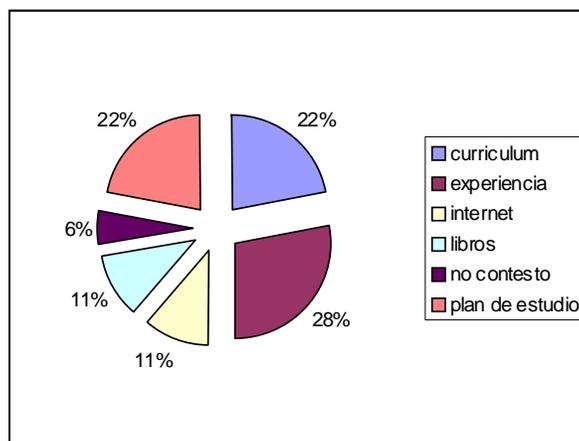
Fuente: Investigación de campo

GRÁFICA No. XI
METODOLOGÍA APLICADA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULUM



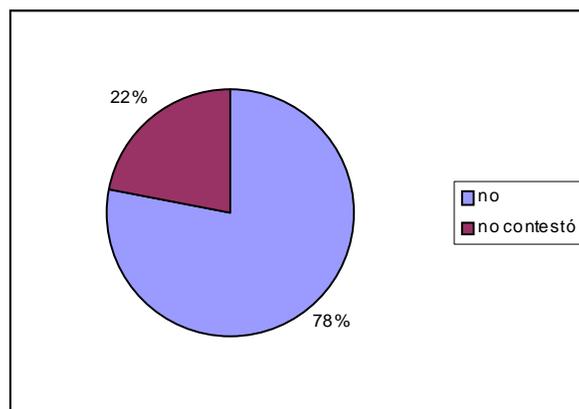
Fuente: Investigación de campo

**GRÁFICA No. XII
DERIVACION DE LAS PLANIFICACIONES
DE LOS DOCENTES**



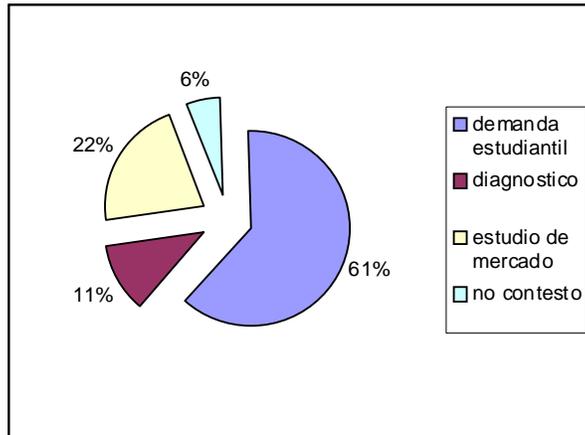
Fuente: Investigación de campo

**GRÁFICA No. XIII
EXISTENCIA DE MACRO CURRICULUM**



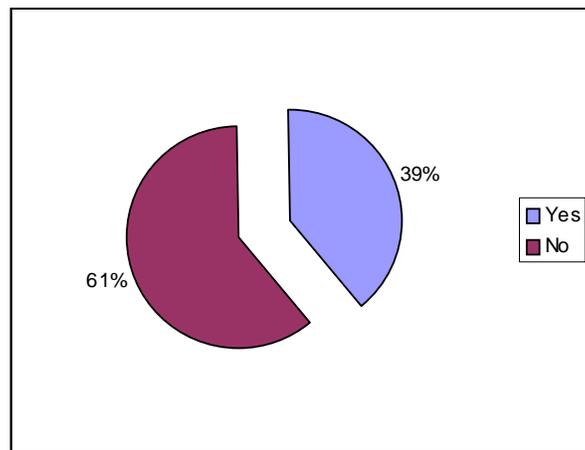
Fuente: Investigación de campo

GRÁFICA No.XIV
ORIGEN DE LA CARRERAS



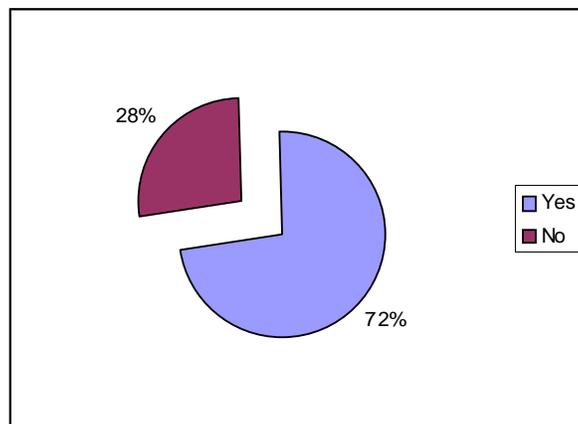
Fuente: Investigación de Campo

GRÁFICA No. XV
MENCIÓN DE LOS PERFILES DE EGRESO



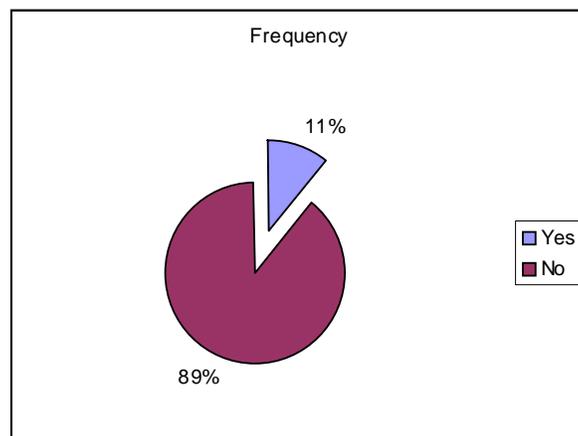
Fuente: Investigación de Campo

GRÁFICA No. XVI
CORRESPONDENCIA DE CARRERAS AL PERFIL DE INGRESO
DE LA UNIVERSIDAD



Fuente: investigación de Campo.

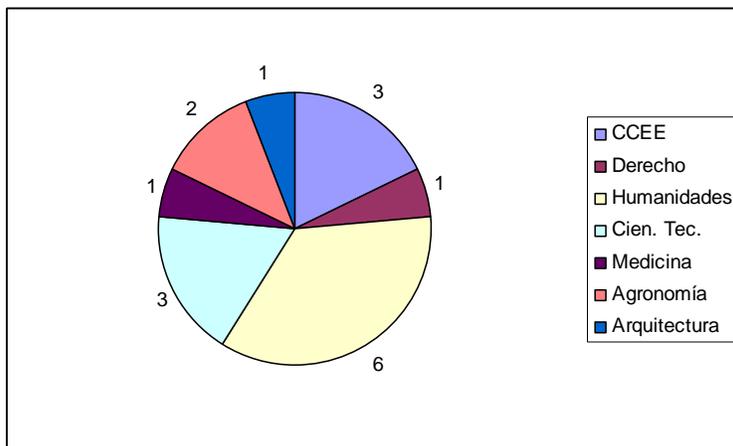
GRÁFICA No. XVII
CORRESPONDENCIA DEL PERFIL DE EGRESO
DEL NIVEL PRIMARIO CON EL NIVEL MEDIO



Fuente: Investigación de Campo.

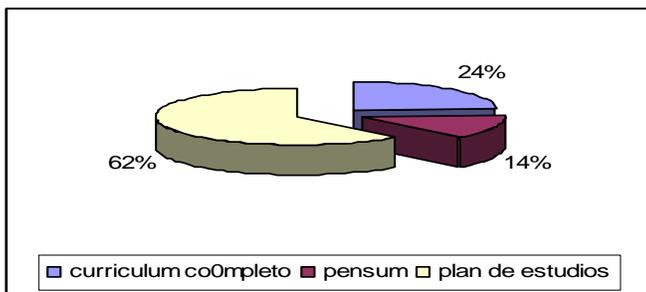
18.3. GRÁFICAS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS DOCENTES DEL CUNOC

GRÁFICA No. XVIII
CARRERAS EXISTENTES EN LAS
DIVISIONES ACADÉMICAS EN EL CUNOC



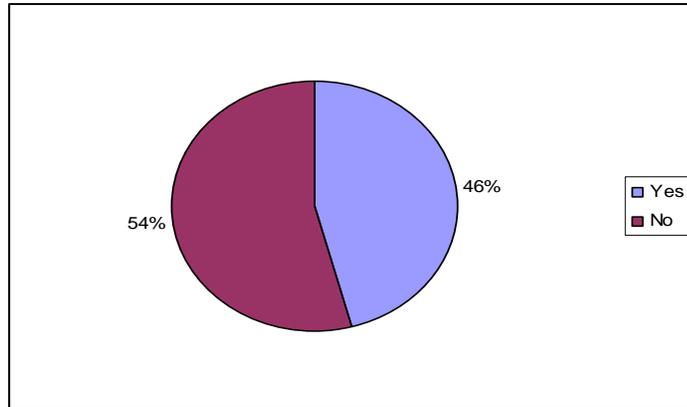
Fuente de Investigación de campo

GRÁFICA. XIX
EXISTENCIA DE CURRICULUM, PENSUM, PLAN DE ESTUDIOS



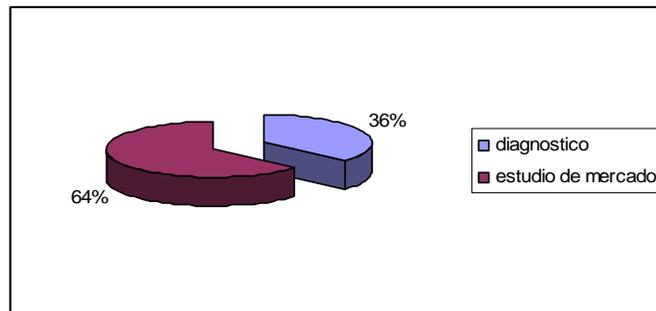
Fuente. Investigación de campo

GRÀFICA No. XX
SE EFECTUARON ESTUDIOS PARA ELABORAR EL CURRÍCULUM



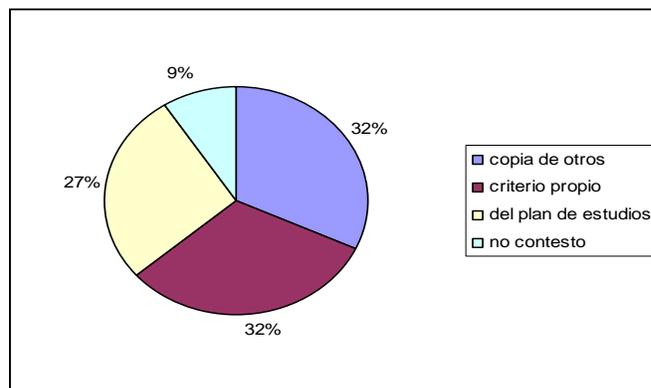
Fuente: Investigación de campo.

GRÀFICA. XXI
TIPOS DE ESTUDIOS REALIZADOS PARA ELABORAR EL CURRÍCULUM



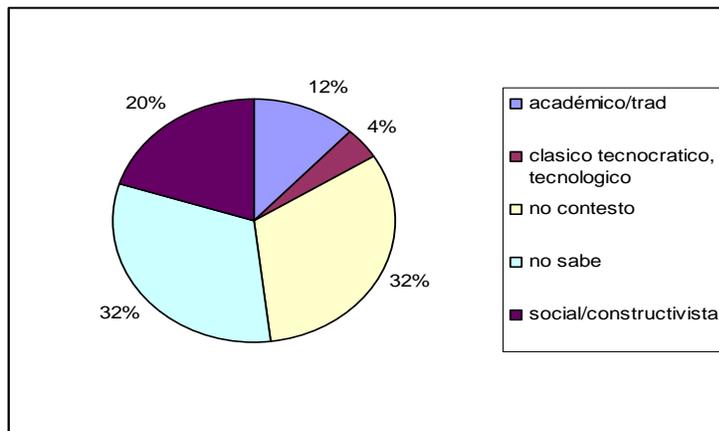
Fuente: Investigación de Campo

GRÀFICA No. XXII
DERIVACION DE CONTENIDOS



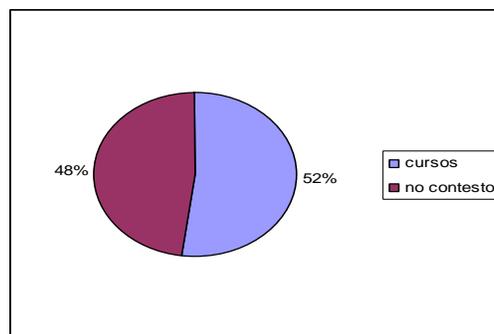
Fuente: Investigación de campo

**GRÁFICA No. XXIII
MODELO CURRICULAR**



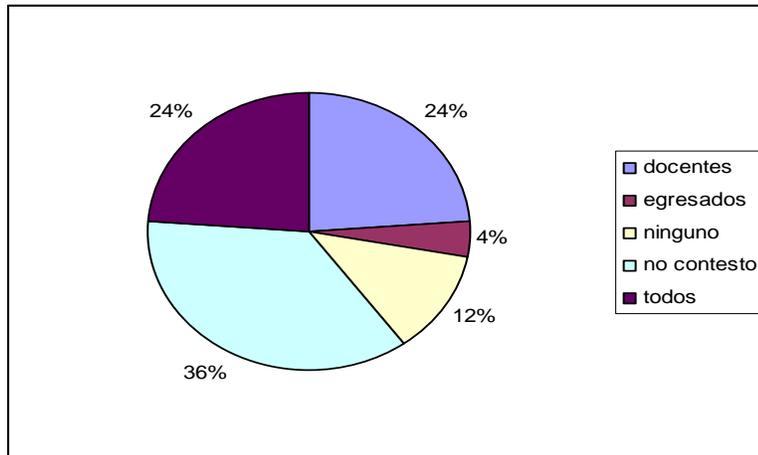
Fuente: Investigación de campo

**GRÁFICA No. XXIV
POR SU ORGANIZACIÓN A QUE MODELO CORRESPONDE
EL CURRICULUM**



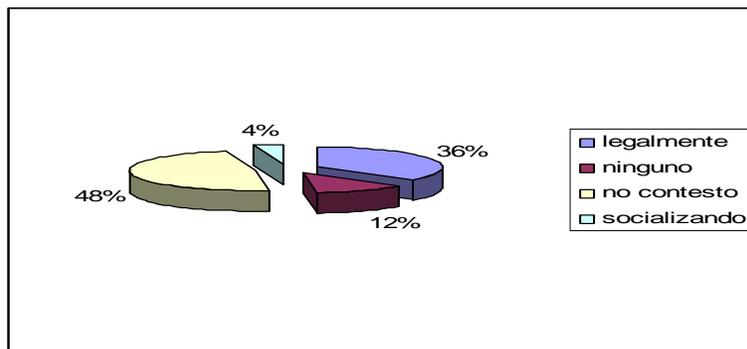
Fuente: Investigación de Campo.

GRÁFICA No. XXV
PARTICIPACION EN LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM



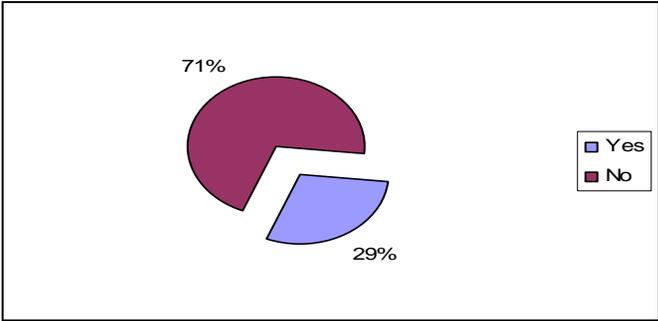
Fuente: investigación de campo

GRÁFICA No. XXVI
VALIDACION DEL CURRÍCULUM



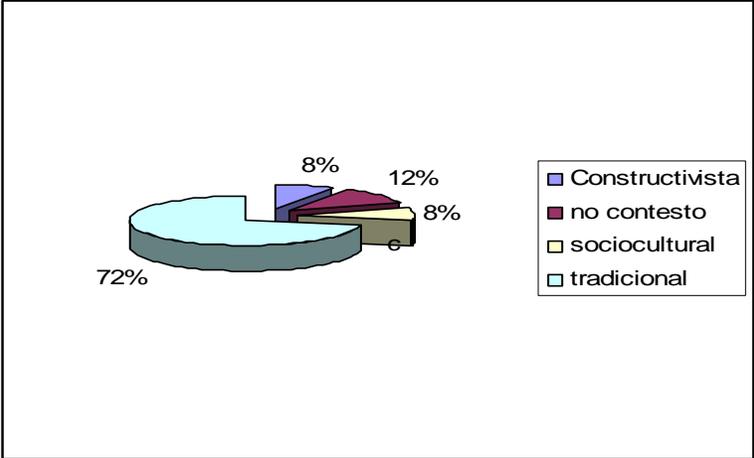
Fuente: Investigación de campo

**GRÁFICA NO. XXVII
ACCESO AL CURRÍCULUM**



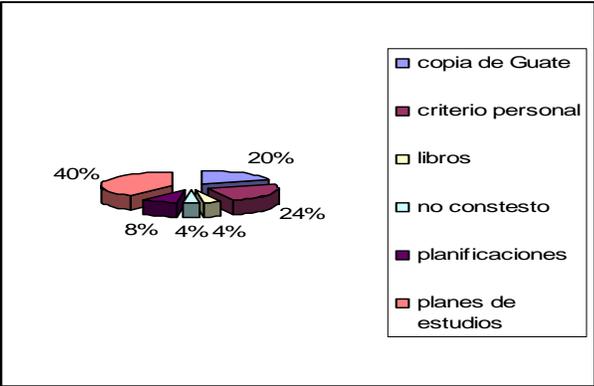
Fuente: Investigación de campo

**GRÁFICA NO. XXVIII
METODOLOGÍA APLICADA PARA LA IMPLEMENTACIÓN
DEL CURRÍCULUM**



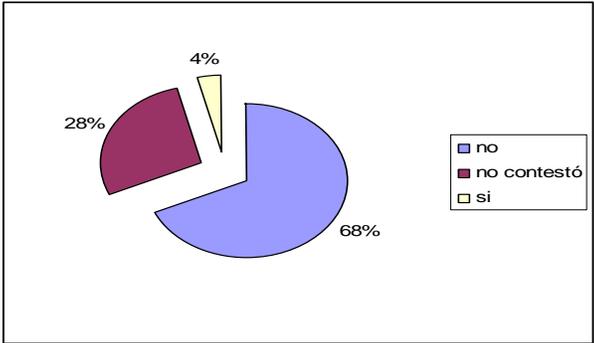
Fuente: Investigación de campo

**GRÁFICA NO. XXIX
 DERIVACION DE LAS PLANIFICACIONES DE LOS DOCENTES**



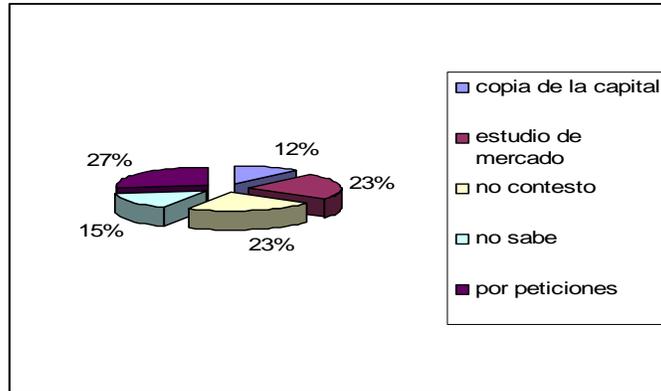
Fuente: Investigación de campo

**GRÁFICA NO. XXX
 EXISTENCIA DE MACRO-CURRÍCULO DEL NIVEL SUPERIOR**



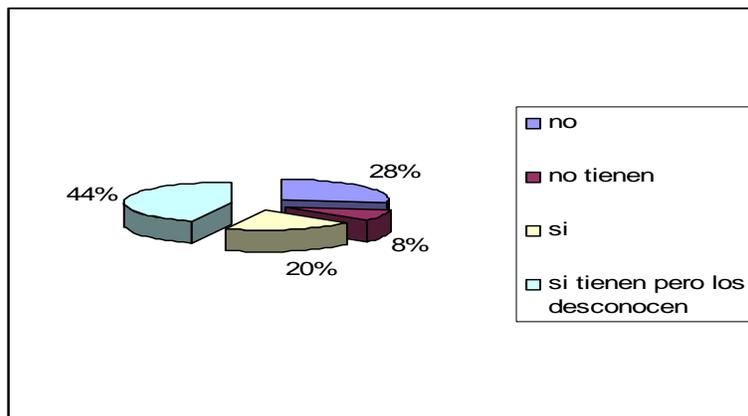
Fuente: Investigación de campo

GRÁFICA NO. XXXI
ORIGEN DE LAS CARRERAS



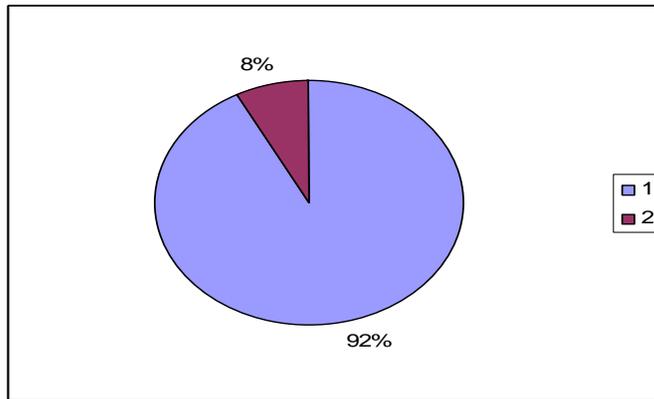
Fuente: Investigación de campo

GRÁFICA NO. XXXII
CONOCIMIENTO DE LOS PERFILES DE EGRESO



Fuente: Investigación de campo

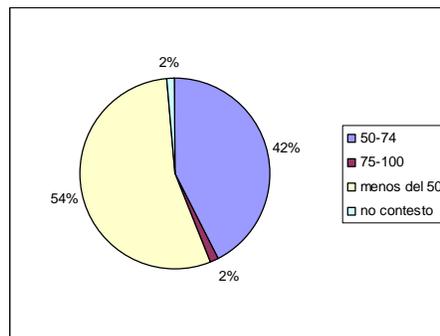
**GRÁFICA NO. XXXIII
CORRESPONDENCIA DEL PERFIL DE EGRESO
DEL NIVEL DIVERSIFICADO AL NIVEL SUPERIOR
DEL CUNOC**



Fuente: Investigación de campo 1=no, 2 = si

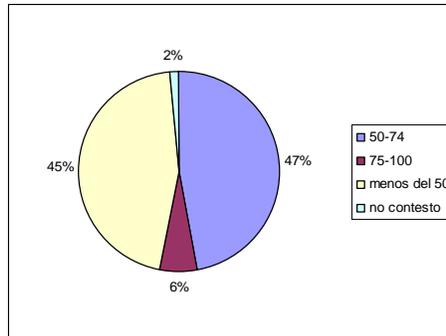
18.4. GRÁFICA SOBRE LOS PROBLEMAS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES DEL CUNOC, DERIVADOS DE LA INCONGRUENCIA ENTRE LOS NIVELES MEDIO Y SUPERIOR DE EDUCACIÓN

**GRAFICA No XXXIV
PORCENTAJES DE ESTUDIANTES DEL CUNOC
QUE ESCRIBEN DISCURSOS COHERENTES**



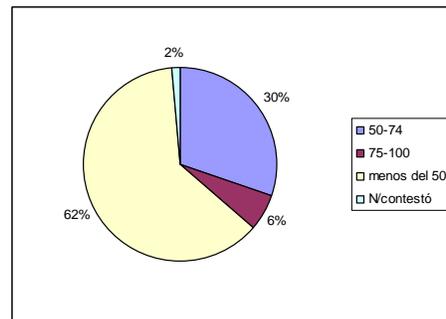
Fuente: Investigación de campo

GRÀFICA No. XXXV
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL CUNOC QUE
INTEGRAN PARRAFOS ADECUADAMENTE



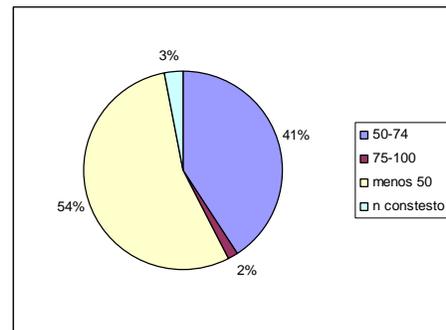
Fuente: Investigación de campo

GRÀFICA No. XXXVI
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL CUNOC
QUE UTILIZAN LENGUAJE ACADÈMICO



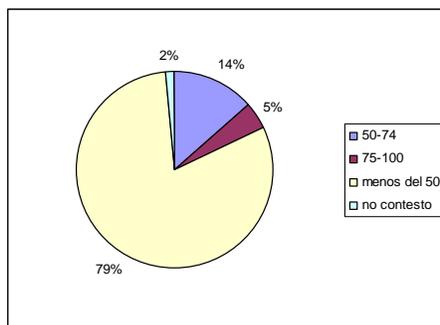
Fuente: Investigación de campo

GRÀFICA No. XXXVII
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL CUNOC
QUE UTILIZAN ADECUADAMENTE REGLAS ORTOGRÀFICAS



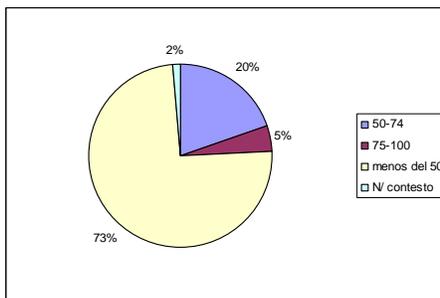
Fuente: Investigación de campo

GRÀFICA No. XXXVIII
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL CUNOC
QUE CITAN A LOS AUTORES QUE CONSULTAN



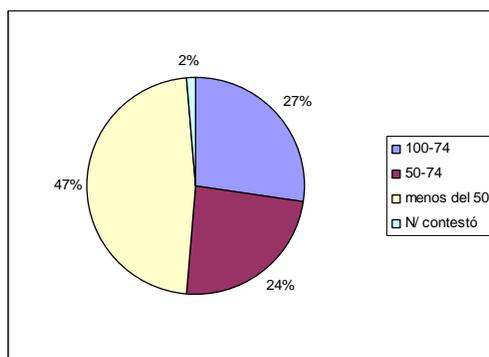
Fuente: Investigación de campo

GRÀFICA No. XXXIX
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL CUNOC
QUE EMITEN JUICIOS PROPIOS EN LA REDACCIÓN DE TRABAJOS



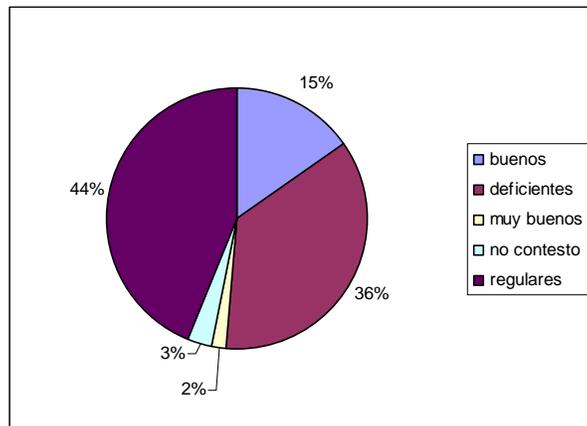
Fuente: Investigación de campo

GRÀFICA No. XL
PORCENTAJE DE ESTUDIANTE DEL CUNOC
EMITEN JUICIOS DE OTROS AUTORES
SIN HACER LA CITA BIBLIOGRÀFICA



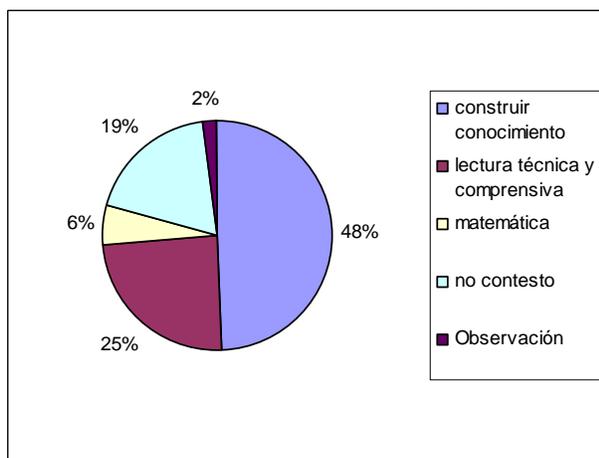
Fuente: Investigación de campo

GRÀFICA No. XLI
CAPACIDADES DE LOS ESTUDIANTES DEL CUNOC
EN BASE A CONOCIMIENTOS
ADQUIRIDOS EN EL NIVEL MEDIO



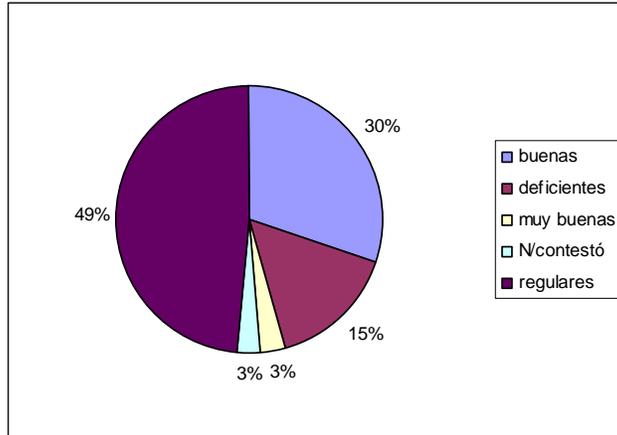
Fuente: Investigación de campo

GRÀFICA No. XLII
HABILIDADES QUE DEBEN TENER LOS ESTUDIANTES DEL CUNOC
PARA QUE EL PROCESO DE
APRENDIZAJE DEL CURSO SEA EFECTIVO



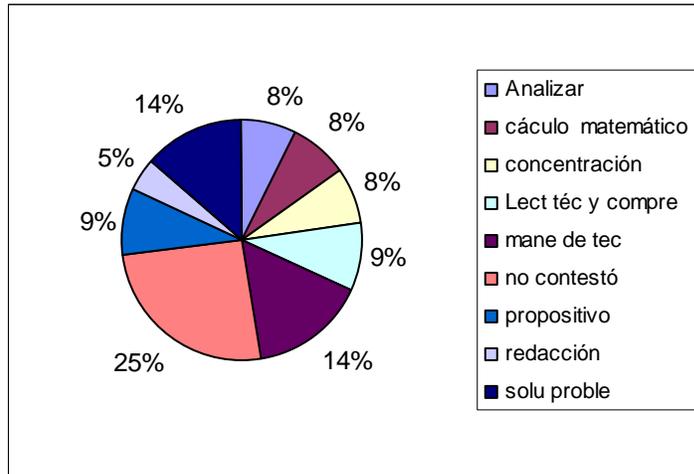
Fuente: Investigación de campo

GRÁFICA No. XLIII
HABILIDADES QUE DEBEN POSEER LOS ESTUDIANTES DEL CUNOC CON RELACIÓN A EL CURSO

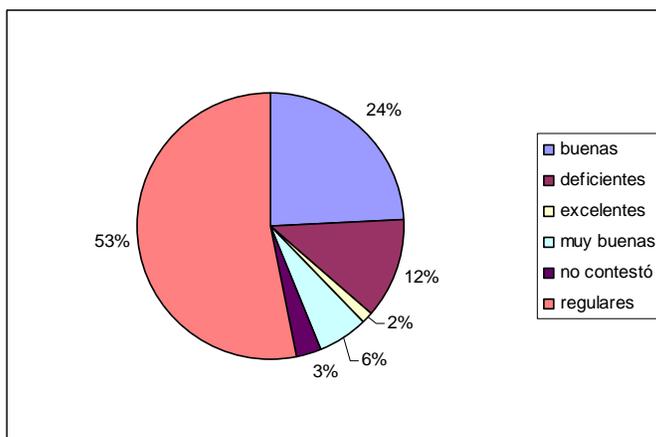


Fuente: Investigación de campo

GRÁFICA No. XLIV
DESTREZAS QUE DEBE TENER UN ESTUDIANTE DEL CUNOC PARA QUE EL APRENDIZAJE SEA EFECTIVO



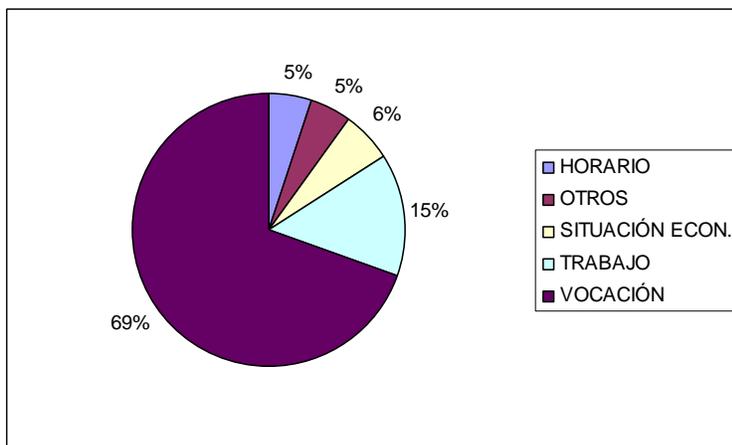
GRÁFICA No. XLV
DESTREZAS QUE DEBEN POSEER LOS ESTUDIANTES DEL CUNOC CON RELACIÓN A EL CURSO



Fuente: Investigación de campo

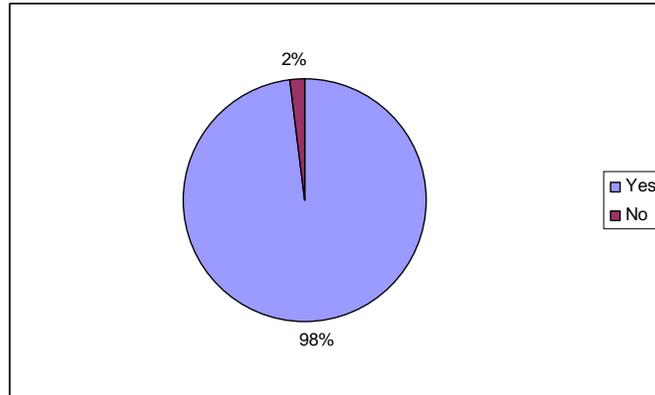
18.5. BOLETA SOBRE ELECCIÓN DE CARRERAS, ESTUDIANTES DEL CUNOC.

GRÁFICA No. XLVI
RAZÓN DE LA ELECCIÓN DE CARRERA ESTUDIANTES DEL CUNOC



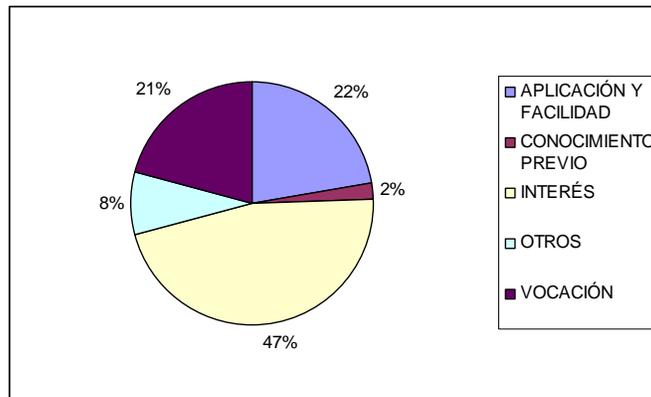
Fuente: Investigación de campo.

GRAFICA No. XLVII
SATISFACCION CON LA CARRERA ELEGIDA



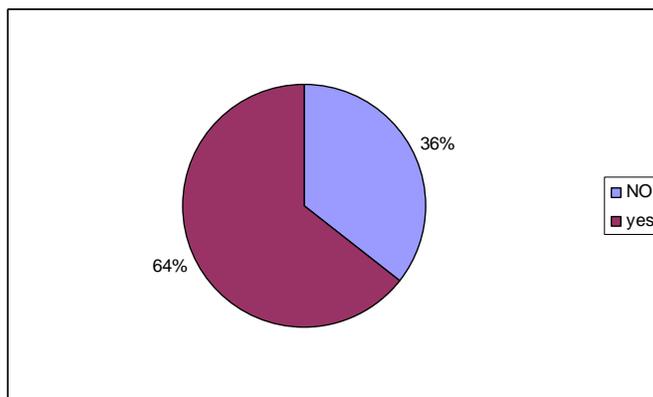
Fuente: Investigación de campo

GRÁFICA No. XLVIII
RAZONES POR SATISFACCION CON LA CARRERA ELEGIDA



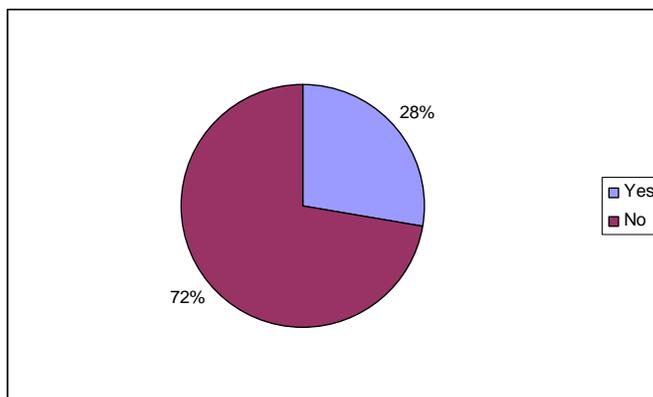
Fuente: Investigación de campo

GRÁFICA No. XLIX
CONOCIMIENTO GENERAL PREVIO
DE LA CARRERA ELEGIDA



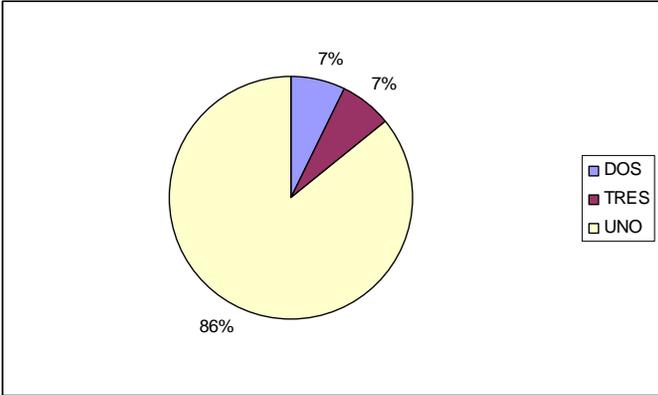
Fuente: Investigación de campo.

GRÁFICA No. L
CAMBIO DE CARRERA UNIVERSITARIA



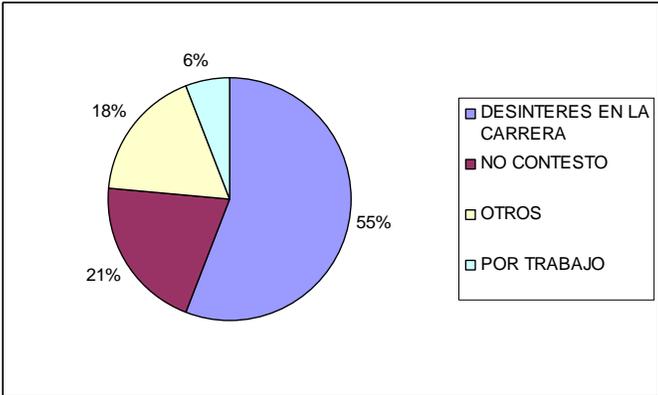
Fuente: Investigación de campo

GRAFICA No. LI
No. DE VECES QUE CAMBIO CARRERA



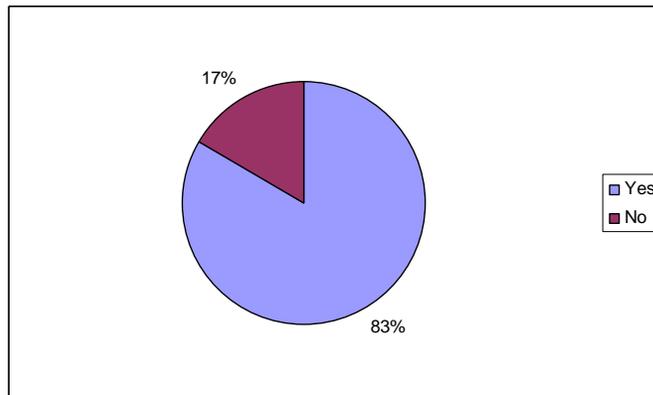
Fuente: Investigación de Campo

GRÁFICA No. LII
MOTIVOS DEL CAMBIO DE CARRERA



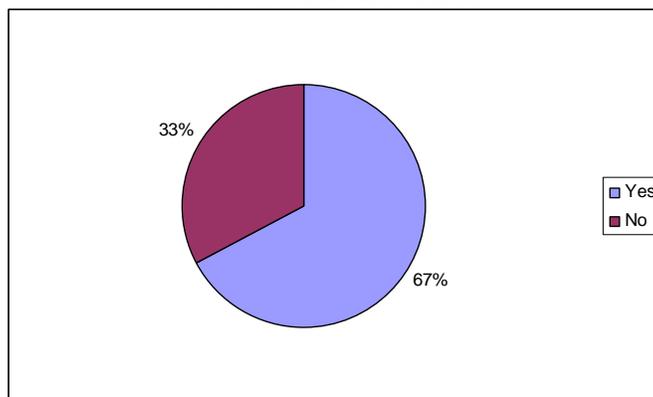
Fuente: Investigación de campo

**GRÁFICA No. LIII
CORRESPONDENCIA ENTRE CAMBIO DE CARRERA
Y FACILITACION DE ESTUDIOS**



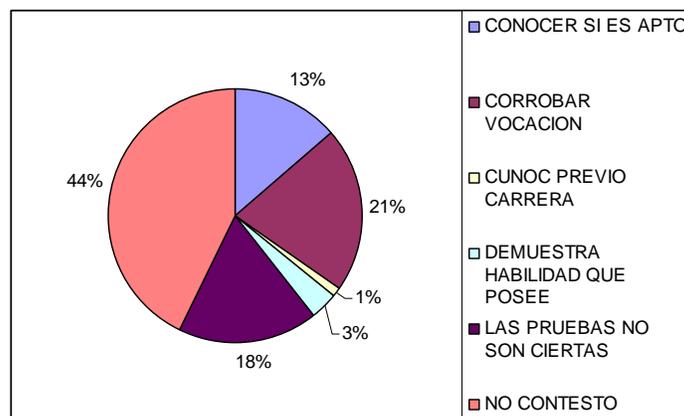
Fuente: Investigación de campo

**GRÁFICA No. LIV
SUGERENCIAS DEL EXAMEN
VOCACIONAL RETOMADAS**



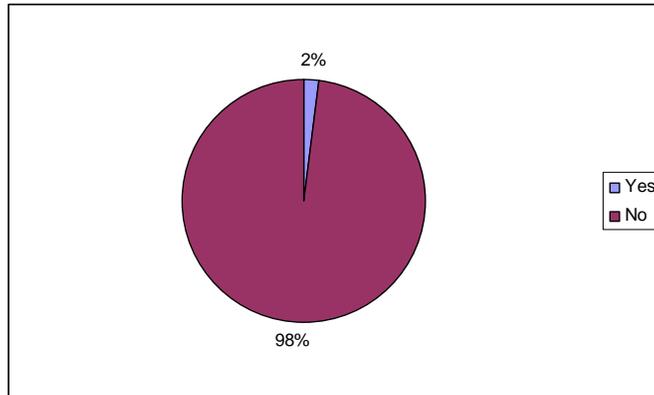
Fuente: Investigación de campo

**GRÁFICA No. LV
RAZONES POR LAS QUE SE RETOMARON
SUGERENCIAS DEL EXAMEN VOCACIONAL**



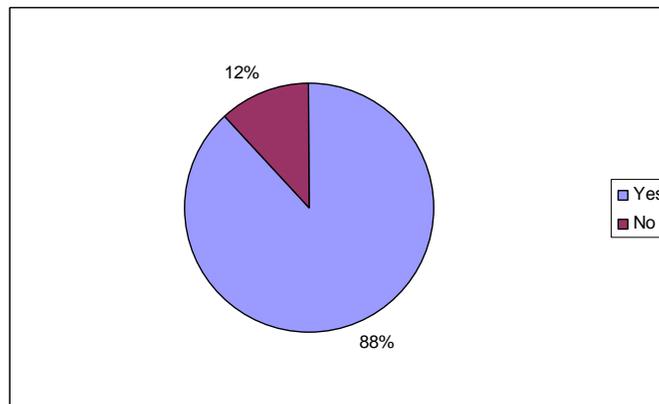
Fuente: Investigación de campo

GRÁFICA No. LVI
PRESION PARA DECIDIR CARRERA UNIVERSITARIA



Fuente: Investigación de Campo.

GRAFICA No. LVII
CORRESPONDENCIA ENTRE CARRERA UNIVERSITARIA ELEGIDA Y ESPECTATIVAS



Fuente: Investigación de campo