

DESAFÍOS DE LAS REFORMAS CURRICULARES FRENTE AL IMPERATIVO DE LA COHESIÓN SOCIAL

Cecilia Braslavsky

1. INTRODUCCIÓN

Como todos probablemente sabemos, el siglo XXI se ha iniciado bajo el impacto de las paradojas de la globalización (UNESCO-IBE, 2003a). Las sociedades humanas nunca antes experimentaron un crecimiento tan grande del conocimiento científico y tecnológico al mismo tiempo que una dificultad tan significativa para la implementación del mismo en beneficio de toda la población. Las poblaciones más afectadas por problemas de agua, salud, ambientales y económicos – entre otros— se encuentran en la parte sur del mundo y pertenecen a los más diversos grupos culturales. A su vez, son las mismas que se encuentran amenazadas por agresiones culturales y privaciones de lo más diversas.

Todas estas paradojas están en el origen de algunos fenómenos que se están reforzando en las últimas décadas. Los movimientos poblacionales están creciendo. Hoy existen al menos 175 millones de "expatriados" en el mundo, dos veces más que en 1975 (IOM, 2002a). De éstos, un porcentaje importante se está moviendo por el mundo, sin ninguna dirección exacta: del Sur para el Norte, pero también del Norte para el Sur. Algunos de ellos pueden ser llamados inmigrantes genuinos, pues intentan integrarse en los países de destino. Pero muchos otros se encuentran en una situación de "nomadismo laboral" (Englisch, 2001), buscando ganarse la vida en países de condiciones climáticas extremas, tan distintos como Finlandia y Arabia Saudita. Estos inmigrantes se encuentran estimulados para cambiar su lugar de residencia por la promesa de situaciones económicas más favorables y nuevas oportunidades, pero permanecen interesados en mantener un fuerte contacto con su país de origen donde dejaron a sus familias y para las cuales llegan a enviar hasta 100 mil millones de dólares por año, (OIM, 2002b). Estas personas están buscando vivir junto a los habitantes de los países donde emigraron, sea por un corto período de tiempo o sea por mucho tiempo, pero también buscan mantener las prácticas culturales que traen consigo. Esta idea de conexión con más de una cultura o lugar ha sido definida por Ulrich Beck (1993) como "topopoligamia", siendo *topoi* el plural en griego para lugar y poligamia, un término que sugiere matrimonios o conexiones múltiples.

Esta nueva realidad ha creado un desafío para la educación, que se ha desarrollado fundamental y originalmente para la promoción de un sentido de religiosidad o de identidad nacional en las sociedades (Anderson, 1991), entre otras razones. En el pasado, la finalidad de la educación no era la promoción de la multiculturalidad, sino la invención y la promoción de la homogeneidad nacional: una tierra, una religión, una lengua, una historia. Como resultado de aquello, se sucedieron guerras y conflictos frecuentes no sólo en Europa sino en Asia, África, América Latina y en el mundo árabe durante todo el siglo XX. La historia del Holocausto y de la Segunda Guerra Mundial, el doble papel de la educación durante el colonialismo, las recientes 200.000 muertes en Bosnia entre 1992 y

1995, y el medio millón de personas muertas en Ruanda por una guerra "étnicamente legitimada" son algunos ejemplos.

¿Cómo puede ser todavía posible transformar la necesidad de emigración de uno en una potencialidad real para el beneficio mutuo de los países de origen y de los países de residencia? ¿Cómo evitar el riesgo de una nueva Edad Media? ¿Cómo evitar la profundización de huecos de comunicación? ¿Cómo el mundo podría realmente aceptar e integrar a los trabajadores nómades, en lugar de perseguirlos? Para responder a estos interrogantes, uno de los caminos podría ser la construcción de identidades "glocales" en un mundo multi-étnico y en una sociedad multicultural: la sociedad global.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que el éxito de esta iniciativa dependerá de las características de estas identidades glocales y de los accesorios topopoligámicos, es decir, experiencias de culturas diferentes que permitirán el enriquecimiento personal de cada individuo y el desarrollo de una identidad glocal y multi-local. A su vez, la construcción de identidades glocales por todo el mundo exige la creación de un nuevo concepto mundial de educación multicultural y multi-étnica, promovido a través de un currículo capaz de tratar desafíos globales y locales al mismo tiempo (Braslavsky, 2003, inspirada en Beck, 1993).

En las páginas siguientes, intentaremos abordar: las razones para el cambio curricular apuntadas por gobiernos de diferentes países; algunas de las características necesarias para el desarrollo de un currículo global; y algunas tendencias preliminares observadas en la manera en que los currículos existentes se organizan o no alrededor de estas necesidades. Finalmente, intentaremos plantear algunas cuestiones con respecto a la promoción de este currículo glocal.

2. ALGUNAS TENDENCIAS PARA EL DESARROLLO CULTURAL Y SOCIOECONÓMICO Y LA NECESIDAD DE CONTENIDOS MULTIÉTNICOS Y MULTICULTURALES

A mediados del siglo XIX, el propósito de la educación era "la transmisión de la cultura de las generaciones adultas para las generaciones más jóvenes" y, de este modo, la construcción de cohesión social a través de la promoción de la homogeneidad cultural y de la fijación de la estratificación socioeconómica y política. Detrás de estos objetivos están algunas hipótesis ya ultrapasadas, pero que todavía merecen ser mencionadas.

Una de éstas es la hipótesis de la estabilidad y homogeneidad cultural. La idea involucraba todas las generaciones de todas las culturas y estaba articulada con la creencia en la concepción del "Estado nación" como un "conjunto de imágenes compartidas" por lo cual valdría la pena luchar y morir (Anderson, 1991; Hobsbawn, 1962), y con la representación del conocimiento como paquete objetivo y perfecto, independiente de la cultura que lo hubiera desarrollado.

En cuanto al aspecto socioeconómico, la pirámide creada en el siglo XIX y desarrollada en el siglo XX se está remplazando por una nueva organización socioeconómica. Esta nueva organización se asemeja a la idea de dos círculos interconectados: el de las familias integradas y el de los trabajadores excluidos de este nuevo orden y de todos los beneficios que aquel pueda proporcionar. El primer círculo puede ser "localizado" o "de-localizado", mientras que el segundo suele ocurrir solamente en la forma "localizada". Un importante porcentaje de las 175.000.000 de personas moviéndose alrededor del mundo es parte del "nuevo orden económico" de-localizado, aunque la mayor parte de estas personas sean representantes de los componentes más débiles de este grupo.

Este "nuevo orden económico" parece ser fuertemente monocultural e intercultural al mismo tiempo. De hecho, el nuevo orden económico termina por promover fuertemente la imagen de una sociedad mono-cultural, con elementos predominantemente anglo-sajones y con una fuerte influencia de la cultura norteamericana. La lengua de este nuevo orden es un inglés de nivel medio, sus lugares son aeropuertos, puertos y oficinas de migración y su comida es, sobre todo, la del *McDonald's* y *Pizza Hut* (Lesourne, 1993). A pesar de esto, este mismo nuevo orden tiene también un fuerte carácter "intercultural", ya que depende de su propia capacidad de incorporar productos y procesos avanzados de otras culturas, como el *Nokia*, la *Ikea* y el *African Blues*.

Nos centraremos en dos casos para ejemplificar lo anterior. En los países árabes de la región del Golfo, el proceso de inclusión en este nuevo orden económico depende fuertemente de la capacidad de estos países para atraer a sus "expatriados" —que representan un 50% de la población total de algunos de estos países—. Aunque sus políticas educacionales no suelen tener como prioridad la incorporación de estas personas —y tampoco los llamados "expatriados" desean ser incorporados— la presencia de tan distintas nacionalidades en un mismo lugar tiene un sensible impacto en los procesos socioeconómicos y culturales e impone nuevas demandas a los pueblos, tanto por parte de los países de origen como de los países de residencia de los nuevos nómades. Recuerdo, por ejemplo, una charla con un camarero en Kuwait que había cambiado de trabajo. Cuando pregunté por qué, me dijo que "porque en este hotel trabajo con personas de solamente seis nacionalidades diferentes, mientras en el otro trabajaba con personas de más de veinte países diferentes. Me resultaba muy difícil comprender cómo cada uno de ellos se comunicaba y lo que cada uno quería decir". Él hablaba el idioma inglés, pero no el árabe. Su lengua materna no era necesariamente una cuestión relevante. Él me explicó también que su religión había cambiado después del cambio de país; en Kuwait, él era un musulmán; pero en las Filipinas era cristiano.

Un segundo ejemplo es el de los países andinos de América Latina, especialmente Perú y Bolivia, donde la posibilidad de inclusión en sectores más dinámicos de la economía o de la producción local articulada dentro del mercado nacional o internacional depende fuertemente de la capacidad de hablar la lengua nacional —el español— y también la lengua internacional —el inglés. Pese a esto, la reforma educacional en Bolivia ha otorgado especial atención a la enseñanza de lenguas indígenas: el Quechua, el Aymara y el Guaraní. Una nueva tensión emergió desde ahí. Ella resulta de la tentativa de armonización de dos necesidades: de un lado, la necesidad de promover la diversidad en el sentido de respetar el derecho pedagógico y cultural de uno de aprender su propia lengua; del otro, la demanda por el aprendizaje de conocimientos-clave, de habilidades lingüísticas que permitan integrarse en los sectores más dinámicos de la sociedad o adaptar prácticas tradicionales a nuevas realidades de mercado. Desde el punto de vista de las comunidades indígenas, aprender español e inglés significa hacerse multicultural. Sin embargo, el proceso parece ser unilateral y el riesgo de terminar por dañar culturas existentes y promover la homogeneidad es muy grande, ya que muy pocos hispano-hablantes se proponen aprender una lengua indígena.

Lo que parece evidente hoy es que la necesidad de una educación multicultural tiene por lo menos tres fuentes y dos riesgos. Las tres fuentes son: (i) el reconocimiento de la necesidad de respetarse, es decir, el derecho de cada individuo a la diversidad, (ii) la existencia de una variedad de culturas que deberían ser comprendidas y estudiadas de manera de enriquecer la humanidad y (iii) el hecho de que la integración o la articulación con los sectores más dinámicos de la economía mundial demanda conocimiento, habilidades y valores interculturales. Los dos riesgos de la educación multicultural serían la promoción paradójica de la "occidentalización" o de la "norte-americanización"

del mundo o, su contra cara, la devoción de mucho tiempo a un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado por una idea "romántica de la cultura popular", a través de la incorporación superficial de canciones populares, comidas regionales y otros elementos similares.

La educación puede ser un instrumento poderoso para la exploración de las oportunidades y para que se eviten los eventuales escollos de este nuevo escenario. Pero eso no se logrará si la educación sigue basándose en los paradigmas del siglo XIX, sin capacidad de integrar componentes locales y, solamente en algunos pocos casos, capaz de promover visiones, valores, contenidos y habilidades más cosmopolitas.

3. RAZONES HETEROGÉNEAS PARA EL CAMBIO CURRICULAR Y RESULTADOS ISOMÓRFICOS

Actualmente, la conceptualización y la realidad de los currículos están cambiando muy rápido. Pero, ¿por qué y hacia dónde están cambiando? Las razones apuntadas por diferentes Ministerios de Educación para el cambio curricular son variadas, pero no toman ni la globalización ni la complejidad como elementos de consideración. El análisis de los informes de los países presentados en el marco de la 46ª Conferencia Internacional de Educación de 2001 demuestra, por ejemplo, que solamente 12 países, de una muestra de 52, se refieren simultáneamente a razones pedagógicas y razones sociopolíticas y económicas internacionales e internas para legitimar el cambio. Además, se advierte que solamente 16 de estos países aluden claramente a la existencia de procesos de globalización, mientras los otros 36 no incluyen esta dimensión en los procesos de cambio curricular. La mayoría absoluta no toma en consideración los crecientes conflictos interétnicos e interculturales (Ver Tabla 1, Rosemund, 2003).

No obstante, resulta llamativo observar que aunque la manera de pensar el cambio curricular sea relativamente diversa, la estructura, los contenidos y los métodos de este nuevo currículo emergente son muy semejantes. Meyer (1999) afirma que así como las sociedades del mundo presentan variados sistemas de organización cultural y variados recursos económicos, deberían contar también con una variedad de sistemas educativos. Algunas investigaciones ya han demostrado pronunciadas semejanzas (y cambios isomórficos) entre diferentes países y parece que los sistemas educativos son construidos más para sociedades imaginadas que para sociedades reales y que esas formas de progreso imaginadas son similares en todo el mundo. En las décadas más recientes se ha presenciado el impacto de la globalización en el desarrollo de nuevos currículos basados en la imagen de una sociedad de carácter global. En diversos países, el abordaje del desarrollo curricular dejó de centrarse en la idea de construcción de la nacionalidad para acercarse más a la construcción de un abordaje global de la cultura, de las lenguas, de la historia, del arte y hasta de la ciencia. Además, los nuevos modelos curriculares celebran los derechos humanos globales, los principios ecológicos y nociones de un mundo de culturas igualitarias y de sociedades interdependientes (Meyer, 1999).

En este contexto, parecen existir nuevas oportunidades para la educación multicultural e interétnica, a través de la promoción de algunas características específicas de un nuevo currículo "glocal" emergente. A esto nos dedicaremos en las próximas secciones de este artículo.

TABLA. 1. MOTIVOS PARA EL CAMBIO CURRICULAR EN UNA PERSPECTIVA COMPARATIVA (EN 2001)

País	I.1	I.2	I.3	I.4	II.1	II.2	II.3	II.4	III.1	III.2	III.3	Cambio secular	Total
África													-
Alemania			x		x		x		x	x	x	x	7
Andorra													
Argelia													
Argentina							x						1
Australia							x			x		x	3
Austria						x							1
Barbados			x	x		x		x	x			x	6
Bela Rusia													
Benin				x		x		x				x	4
Bolivia													
Brasil													
Bulgaria			x	x			x	x		x	x	x	7
Canadá				x							x	x	3
Chad	x	x	x	x	x	x		x					7
Colombia						x					x		2
Congo		x	x		x								3
Congo					x		x					x	3
Corea	x	x			x								3
Croacia			x										1
Cuba					1			x	x			x	3
Chipre		x		x			x	x	x	x	x	x	8
Dinamarca	x	x		x		x					x	x	6
Egipto				x			x					x	3
Eslovaquia	x	x					x						3
Eslovenia	x	x	x	x	x	x	x			x	x		9
Etiopía	x	x	x	x	x	x	x						7
Finlandia		x					x						2
Guatemala							x						1
Honduras				x				x			x		3
Hungría	x		x			x	x		x	x	x	x	8
Irlanda													
Kirgyzia													
Liberia													
Libia	x					x						x	3
Madagascar	x				x	x	x				x		5
Malasia	x			x									2
Mali													
Mauricio				x		x		x	x			x	5
Moldavia													
Namibia						x							1
Noruega	x	x		x			x					x	5
Perú		x	x					x	x	x		x	6
Portugal													
Rusia													
Rumania													
Rwanda							x	x					3
Sudan			x	x					x			x	4
Surinam		x				x	x						3
Swazilandia			x										1
Suecia			x			x	x	x		x		x	6
Suiza		x		x			x		x		x	x	6
Total razones de	10	13	13	17	8	11	22	12	10	8	8		
Total niveles de	53				53				26			18	

Fuente: Rosenmund, 2003.

Las categorías que organizan el cuadro son: I.1 defectos de los currículos existentes, I.2 incongruencias entre el currículo y las demandas / necesidades de los estudiantes o los abordajes de los docentes; I.3 incongruencias del currículo y del sistema educativo; I.4 desempeño del sistema educativo. II.1 incongruencias entre los contenidos educativos y la realidad social, II.2 problemas sociales, II.3 adaptación de la sociedad a las transformaciones sociales, II.4 apoyo al desarrollo social; III.1 globalización / internacionalización, III.2 adaptación al desarrollo global, III.3 intercambio con / integración en el sistema internacional; IV cambio secular (rasgos de los cambios sociales generales relacionados a I, II o III).

4. PILARES DEL CURRÍCULO "GLOCAL" PARA LA EDUCACIÓN INTERÉTNICA Y MULTICULTURAL

De hecho, el nuevo currículo emergente parece estar fundado en cinco pilares para la educación interétnica y multicultural: comprehensividad global (1), apertura a necesidades locales (2), nuevos abordajes a disciplinas específicas (3), algunos nuevos temas y metodologías transversales emergentes (4) y, por último, apropiación (5). Los primeros cuatro pilares hacen referencia a la estructura y a los contenidos del currículo en cuanto documento, mientras el último se refiere a características del proceso de desarrollo curricular.

4.1. Comprehensividad global

En el siglo XIX, el objetivo del currículo era diferenciar grupos poblacionales lo más temprano posible, de manera de prepararlos para realizar diferentes tipos de trabajo y para promover una idea de unidad nacional y no necesariamente una identidad "glocal" para todos.

Hoy en día, una combinación de educación general que incluya un amplio equilibrio entre aspectos culturales, estéticos, óticos y espirituales (Diene, 2001), así como componentes humanísticos, científicos y tecnológicos, con metodologías de enseñanza que posibiliten la adaptación de contenidos a contextos variados, representa la alternativa más frecuentemente elegida. Esto permitirá a niños, niñas, adolescentes y jóvenes el acceso al multiculturalismo "glocal", que —a su vez— puede garantizar una mejor calidad de vida, incluso en lo que se refiere al acceso a empleos que exigen capacidades de acción y de reflexión.

Por eso, todos los caminos educacionales posibles deberían involucrar componentes humanísticos y tecnológicos que puedan ser utilizados en una red de contextos, en la cual —movilizando recursos de diferentes culturas— puedan ser desarrolladas capacidades para la resolución de problemas. Esta combinación ayudará a todos los estudiantes a alcanzar competencias del hacer y del pensar, mientras buscan alcanzar el objetivo de vivir juntos y en paz. De hecho, evidencias empíricas de todo el mundo parecen sugerir que las prácticas de enseñanza que combinan experiencias de aprendizaje práctico y cognitivo presentan mejores resultados en ambas áreas, permitiendo que nuevas soluciones para problemas aún no resueltos sean identificadas.

Sin embargo, estas experiencias prácticas y cognitivas pueden existir sin necesariamente promover la educación para vivir juntos y para la paz. De la misma forma, valores para vivir juntos en paz pueden ser promovidos sin el desarrollo de las experiencias prácticas y cognitivas que permiten la resolución de problemas conocidos y desconocidos.

El currículo isomórfico global que emerge trata de ser comprensivo. Por todo el mundo, las lenguas, la matemática, el arte, las ciencias sociales, la educación de valores a través de la religión y de la educación moral y cívica y las ciencias naturales están siendo promovidas para todos. Una nueva tendencia en el marco de esta comprensividad es la extensión de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Cha, 2003).

Como plantea Yun-Kyung Cha, (2003), el inglés emergió como una disciplina curricular regular a comienzos del siglo XX. A pesar de esto, la proporción de países que incorporaron de hecho el inglés como primera lengua extranjera en el currículo de la educación primaria durante 1900-19, fue de solamente un 5.4% (2 de los 37 países en la muestra). Mientras tanto, para el período de 1970 a 1980, la proporción fue de 62,4% (68 de los 109 países). Ya en el período de 1990-02, la proporción alcanza al 79,3% (en una muestra de 116 países). Un análisis detallado del proceso de inclusión del inglés parece sugerir que la enseñanza de este idioma en escuelas primarias se está haciendo más y más una rutina institucionalizada que no depende de características idiosincráticas nacionales (Cha, 2003) y de una reflexión más profunda sobre los procesos de globalización y de la efectividad de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera, desarrollados —muchas veces— en detrimento de lenguas nacionales, oficiales o locales.

Otros aspectos de los cambios en la estructura curricular hacia la globalización y, al mismo tiempo, a la localización son la apertura y la inclusión de disciplinas o temas transversales relacionados con cuestiones mundiales, como la educación ambiental y el interés creciente en el desarrollo sustentable. Una revisión del tiempo dedicado a algunas disciplinas escolares en algunos casos seleccionados demuestra que, por lo menos, 9 de los 24 casos considerados dedican tiempo a la enseñanza de temáticas interdisciplinarias que intentan abordar cuestiones humanísticas y globales. En Alemania, por ejemplo, cerca de 24% del tiempo de las clases de 1° a 9° está dedicado a "descubrir el mundo". En algunos estados españoles, como en Valencia, cerca de 10% del tiempo total está dedicado a la "comprensión del ambiente"; y en Ghana, Japón, Finlandia, Sudan y México, la palabra "ambiente" es mencionada en un área en algunos o en todos los años de la educación primaria.

4.2. Apertura local

En muchos países se puede observar el surgimiento y el desarrollo de subculturas juveniles, basadas en identidades comunitarias y en hábitos de producción y consumo utilizados dentro y fuera del ambiente escolar. El modelo de escuela uniforme ya no se adecua a las características de los nuevos grupos culturales que frecuentan las escuelas. Dada la escasa consideración de las necesidades y demandas particulares de cada grupo, esta situación constituye una de las principales razones del abandono escolar y de los bajos resultados del aprendizaje. Por lo tanto, si niños, niñas y jóvenes de diferentes culturas tienen que frecuentar escuelas, quedarse dentro de ellas y aprender alguna cosa válida, ellos tendrán que encontrar oportunidades para representar un papel de liderazgo y participar de una amplia variedad de prácticas que les permitan considerar sus escuelas como ambientes donde pueden vivir (UNESCO-IBE, 2001a; UNESCO-IBE, 2001b).

Por otra parte, la revolución en las comunicaciones ha preparado el camino para el desarrollo de nuevos sistemas que generan y distribuyen informaciones de una manera más eficaz que la empleada en el sistema educativo a través de las escuelas (Brunner, 2001; Harasim, Hiltz y Turoff, 1998; Pallof y Pratt, 1999).

Por todo eso, las instituciones educacionales tienen que considerar los riesgos y las oportunidades ofrecidas tanto por las comunidades locales como por estos nuevos sistemas, estar

abiertas a ellos y promover su utilización inteligente. De hecho, la estructura del nuevo currículo emergente promueve oportunidades para la toma de decisiones de base local y escolar. Una revisión reciente de 23 estructuras horarias de diferentes regiones del mundo señala que 15 países incluyen una parcela de tiempo dedicada a opciones, disciplinas electivas y al planeamiento de actividades escolares (UNESCO-BIE, 2002). Estos países son tan distintos como Canadá, República de Corea, Egipto y México, y el total de tiempo que cada uno dedica a esas decisiones de base local y escolar varía de un 17.9% en Canadá a un 1.2% en México (ver Tabla 2). Algunos de los países que todavía no incluyen este tipo de prescripción de tiempo ya demuestran un interés en hacerlo.

Sin embargo, la efectividad de esta estrategia de inclusión para la promoción de la educación multicultural e interétnica no resulta todavía tan evidente. En algunos países, por ejemplo en Francia, el tiempo dedicado a las decisiones de base escolar es frecuentemente utilizado para ofrecer el reforzamiento de la lengua nacional y para la promoción de lenguas de algunos grupos de inmigrantes seleccionados.

TABLA 2. TOTAL DE HORAS Y PORCENTAJE MEDIO DE TIEMPO DEDICADO A OPCIONES, DISCIPLINAS ELECTIVAS O TIEMPO DESIGNADO POR LA ESCUELA EN LAS CLASES DE 1 A 9

País	Total de horas	Porcentaje medio de tiempo	Descripción
Canadá (Quebec)	1,584	17.9	Tiempo no distribuido y opciones
República de Corea	927	14.2	Actividades autónomas, actividades extra-curriculares
Australia (Queensland)	1,000	13.6	Tiempo designado por la escuela
Indonesia	1,172	13.2	Contenido local
Finlandia	570	9.0	Disciplinas electivas
Suecia	382	5.7	Disciplinas electivas (opciones de los estudiantes)
República Checa	371	5.7	Disciplinas opcionales y clases adicionales
Noruega	337	5.3	Disciplinas compulsorias adicionales y actividades libres
Japón	350	5.2	Disciplinas electivas
Hungría	320	5.2	Disciplinas electivas
Egipto	383	4.4	Disciplinas adicionales
España	210	2.7	Disciplinas electivas
Dinamarca	120	1.7	Disciplinas opcionales
Alemania (Berlín)	84	1.3	Opciones
México	100	1.2	Disciplinas adicionales

4.3. Nuevos abordajes de disciplinas individuales

Algunos cambios incluidos en el nuevo currículo se refieren a nuevos abordajes de enseñanza de disciplinas individuales. Por ejemplo, muchos países en todos los continentes han avanzado en la enseñanza de lenguas a través de abordajes comunicativos. En el campo de la matemática, las viejas propuestas que enfatizaban el algoritmo dieron espacio a la inclusión de tópicos como la probabilidad, la estadística, la resolución de problemas en contexto real y el uso de la matemática para la construcción de modelos científicos.

Debido a la importancia de la educación religiosa y de la historia en la promoción u obstrucción de la educación multicultural y multiétnica, intentaremos ofrecer algunos ejemplos de estas dos disciplinas con más detalle.

Educación religiosa

La presencia de la educación religiosa en las cargas horarias de diferentes países alrededor del mundo parece haber aumentado y está en proceso de análisis. Según informaciones presentadas en la cuarta edición del "World data on education" (UNESCO-IBE, 2001c), la serie del año 2001 de informes nacionales sobre el desarrollo de la educación, así como diversos documentos e informes recientes publicados por varios Ministerios de Educación, instituciones nacionales, departamentos y servicios responsables del currículo, Jean-Francois Rivard y Massimo Amadio establecieron que "... en 73 de los países considerados (51.4%), la educación religiosa aparece en las cargas horarias en por lo menos una ocasión durante los primeros nueve años de escuela, tanto en cursos obligatorios como en cursos optativos. En la mayor parte de estos países, la educación religiosa aparece como una disciplina obligatoria o como una disciplina opcional en la carga horaria oficial.

Tabla 3. Tiempo destinado a la educación religiosa (nueve primeros años de la educación)

Pais	Total de horas (nueve años)	Promedio de tiempo
Arabia Saudita	1755	28.2
Yemen	1671	25.7
Omán	981	16.5
Qatar	630	14.9
Iraque	999	12.5
Malasia	988	11.9
Libano áraba Jamahiriya	767	11.9
Moroco	858	9.9
Jordania	770	9.8
Autoridades palestinas	709	9.1
Kuwait	559	9.1
Polonia	627	9.0
Emiratos Arabes Unidos	608	8.8
Irlanda	683	8.7
Ghana	720	8.5
Malta	624	8.5
Noruega	522	8.3
Bahrain	567	8.2
Austria	570	7.6
República Árabe de la Siria	544	7.4
Egipto	612	7.1
Mauritania	720	7.0
Chile	513	6.3
Panamá	432	6.0
España (Valencia)	455	5.7
Tunisia	420	5.5
Grecia	368	5.2
Indonesia	450	5.1
Islandia	328	5.0
Finlandia	314	5.0
Nambia	416	4.9
Brasil	360	4.9
Argelia	360	4.6
Dinamarca	300	4.3
Canadá	360	4.1
Turquía	264	4.0
Lituania	248	3.9
Nigeria	243	3.5
Suecia	221	3.1
Rwanda	198	2.7
Burundi	217	2.6

Chipre	162	2.1
Eslovaquia	143	2.1
Croacia	68	1.0
Medio	553.7	7.7
Desviación estándar	345.8	5.4
Nigeria y Chipre empiezan en el séptimo año y Croacia desde el noveno año		

Para los otros 69 países (48.6%), la educación religiosa no aparece en la grade horaria ni como disciplina compulsoria, ni como opcional. Hay que considerar, sin embargo, el hecho de que no encontrar educación religiosa en las grades horarias no significa necesariamente que contenidos religiosos no sean enseñados a través del currículo escolar de otras maneras". (Rivard y Amadio, 2003). (Ver Tabla 3.)

Los sistemas educativos listados dedican un promedio de 553.7 horas a la educación religiosa, lo que representa 7.7% del tiempo total de enseñanza durante los primeros 9 años de la escuela (educación primaria y secundaria inferior, o educación comprensiva, según las estructuras educativas específicas de cada país).

Cuando Cha, Wong y Meyer (1992) analizaron el total de tiempo dedicado a la enseñanza de educación religiosa en la educación primaria, observaron que en una muestra de países que habían sido comparados durante el período de 1920-44 y de 1945-69, la proporción media de tiempo dedicado a la educación religiosa decreció de 5.4% a 4.3%. La proporción también decreció entre los períodos de 1945-69 y 1970-86, pasando de 5.2% a 4.2%. A diferencia de aquello, según datos recientes de la OIE-UNESCO, a fines de 1990 la proporción media de tiempo dedicado a esta disciplina llegó a los 8.1%.

Como ya se ha mencionado, la ausencia de dedicación de un tiempo específico a la educación religiosa no significa que la religión no esté presente en la escuela. Al contrario, muchos países laicos empiezan a introducir Historia de la Religión y otros abordajes en sus currículos de Ciencias Sociales (Estivalézes, 2003). Además, hay que resaltar que en países federativos —como Suiza, Alemania, Canadá o Brasil— los procesos de toma de decisiones en el campo de la educación son descentralizados y, por lo tanto, la educación religiosa puede aparecer en las cargas horarias oficiales de algunas de las regiones administrativas de estos países pero no necesariamente en todas. Los ejemplos seleccionados para Suiza y Alemania no incluyen la educación religiosa en las cargas horarias de las clases, aunque algunos cantones o estados en estos mismos países la incluyan.

A pesar de que hasta ahora no haya sido posible analizar una muestra representativa de programas de educación religiosa, existen algunos indicadores de esfuerzos de diferentes países, de diversas confesiones, en el sentido de ampliar la visión sobre la religión más allá de la suya propia y para supervisar más atentamente la calidad de estos docentes, especialmente en algunos países musulmanes, como Pakistán (Zia, 2003).

Historia

Lamentablemente, no tenemos todavía conocimiento de ningún análisis histórico comparativo sobre el tiempo dedicado en las cargas horarias a la enseñanza de Historia. Sin embargo, datos recientes recogidos por la Oficina Internacional de Educación revelan la existencia de una gran variación en el porcentaje de tiempo dedicado a la enseñanza de Historia (ver Tabla 4) en la actualidad.

En Historia, los procesos de enseñanza basados en el uso efectivo de fuentes de información prevalecen sobre aquellos fundados en la mera transmisión y memorización de informaciones. A su vez, se suman dos nuevos e importantes principios conductores: las perspectivas múltiples y la controversia. Asimismo, la historia nacional parece hacerse al mismo tiempo más global y local, y menos nacional.

Tabla 4. Total de horas y promedio del tiempo dedicado a la enseñanza de historia (o Ciencias Sociales incluyendo Historia) en las clases de 1 a 9

País	Total de horas	Promedio de tiempo	Notas
Suecia	885	13.3	Se refiere a Geografía, Historia, Ciencias Sociales
Noruega	547	8.7	Se refiere a Ciencias Sociales en las clases 1-9
Japón	550	8.3	Se refiere a Ciencias Sociales en las clases 3-9
República de Corea	527	8.1	Se refiere a Ciencias Sociales en las clases 3-9
Bahrain	554	7.4	Se refiere a Ciencias Sociales en las clases 1-9
Omán	405	7.1	Se refiere a Ciencias Sociales en las clases 1-9
Brasil (promedio)	490	6.7	Se refiere a Historia a las clases 1-9
México	540	6.5	Se refiere a Historia en las clases 3-8 (440 horas o 5.3%) y a la Historia de México en la clase 9 (100 horas o 1.2%)
Qatar	387	6.1	Se refiere a Ciencias Sociales en las clases 3-9
Dinamarca	420	5.9	Se refiere a Historia en las clases 3-8 (270 horas o 3.8%) y Ciencias Sociales en la clase 9 (150 horas o 2.1%)
Alemania (Berlín)	309	4.7	Se refiere a Historia/Ciencias Sociales en las clases 5-9
Hungría	278	4.6	Se refiere a Historia y Educación Cívica en las clases 5-9
Marruecos	396	4.5	Historia, geografía y Educación Cívica son enseñadas en las clases 5-9 (99 horas o 1.1%). Incluye Ciencias Sociales en las clases 7-9 (171 horas o 2.7%)
Kuwait	299	4.4	Se refiere a Ciencias Sociales en las clases in cargar 4-9
Finlandia	257	4.1	Se refiere a Historia en las clases 1-6 (86 horas o 1.4%) y a Historia y Ciencias Sociales en las clases 7-9 (171 horas o 2.7%)
España (Valencia)	315	3.9	Se refiere a Ciencias Sociales, Historia, Geografía en las clases 7-9
Emirados Árabes Unidos	270	3.8	Se refiere a Ciencias Sociales en las clases 4-6 (135 horas o 1.9%) y a Historia en las clases 7-9 (135 horas o 1.9%)
Yemen	240	3.7	Se refiere a Historia en las clases 5-9
Líbano A.J.	233	3.6	Se refiere a Historia en las clases 4-9
Arabia Saudita	203	3.3	Se refiere a Historia en las clases 4-9
Canadá (Quebec)	288	3.2	Se refiere a Historia General en la clase 8 (144 horas o 1.6%) y Ciencias Sociales en las clases 5 y 6 (144 horas o 1.6%)
Malasia	228	2.8	Se refiere a Historia en las clases 7-9
Tunisia	198	2.6	Se refiere a Historia en las clases 4-9
República Checa	228	2.6	Se refiere a Historia en las clases 7-9
Ghana	203	2.4	Se refiere a Ciencias Sociales en las clases 7-9
Sudán	164	2.1	Incluye el mundo islámico, en la clase 7 (47 horas o 0.6%), Mundo contemporáneo en la clase 8 (47 horas o 0.6%)
Argelia	135	1.8	Se refiere a Historia en las clases 5-9
Jordania	114	1.4	Se refiere a Historia en las clases 6-9

Notas: Análisis preliminar conducida a partir de los datos incluidos en el Banco de Datos sobre el currículo 2003, en proceso de conclusión por la OEI-UNESCO.

Lo que resta indagar en futuros análisis es la importancia de diferentes modelos curriculares en los procesos de educación intercultural. Esto se puede observar en los ejemplos de Austria y Guatemala, donde valores y habilidades interculturales han sido incorporados como objetivos de la educación religiosa y de las ciencias sociales respectivamente.

De hecho, modelos bastante distintos han sido encontrados en Finlandia, Suecia y Noruega, tres países escandinavos donde los jóvenes parecen tener modos de pensar semejantes y una actitud más abierta con respecto a extranjeros. Un estudio comparativo reciente conducido por la OECD y por la Comisión Europea mostró que en Finlandia y en Suecia, entre 30% y 45% de la población joven está de acuerdo con la expresión "estoy contento con el hecho de que haya extranjeros viviendo en nuestro país" y menos de 5% está de acuerdo con la expresión "todos los extranjeros deberían ser enviados a sus países de origen" (European Commission, 2000). Comparando las tablas de tiempo dedicado a la enseñanza de Historia y de educación religiosa, se puede notar que Suecia dedica más tiempo a la enseñanza de Historia y de educación religiosa, mientras Finlandia y Noruega dedican un poco más de tiempo a la educación religiosa. La situación escandinava debe ser vista como el resultado de políticas exitosas, de prácticas fundadas en la educación intercultural y en el desarrollo político y económico. Sin embargo, es también un indicador de la necesidad de ampliación de esfuerzos y de renovación en las estrategias de promoción de la educación inter-cultural.

4.4. Temas transversales y metodologías

En adición a la nueva tendencia de organización curricular y asignación de tiempo y de cambios relacionados con disciplinas específicas, la educación multicultural está emergiendo en muchos países como un "tema transversal". Es decir, se reconoce la necesidad de abordar el tema por medio de algunas o de todas las disciplinas del currículo. En algunos casos puede ser abordada dentro del marco de las disciplinas optativas o puede, incluso, tener algún tiempo formalmente designado para su enseñanza.

Un caso típico de introducción de educación multicultural como un tema transversal es el de Bolivia, donde las poblaciones indígenas representan una importante y variada parcela de la sociedad. La cuestión de la educación multicultural como un tema transversal fue el segundo cambio más significativo en la reforma curricular del país. El desafío posterior fue el de formar a los docentes, lo que se hizo a través del programa "educación intercultural y bilingüe". Aparentemente, la implementación de esta reforma enfrenta ahora algunos problemas. Esto demuestra, una vez más, las dificultades de combinar los componentes locales con la educación orientada hacia lo global, lo multicultural y lo multiétnico.

Por otro lado, muchos de los nuevos currículos emergentes están abriendo alternativas a la iniciación de los estudiantes en prácticas de negociación y al manejo pacífico de conflictos, ambos basados en abordajes de múltiples perspectivas. En algunos países del Sur esto se hace en el marco de la transferencia de algunas metodologías producidas en los EEUU o en otros países ricos y desarrollados, lo cual parece presentar algunos problemas con respecto a su aplicación universal. En este sentido, también existen diferentes proyectos y programas desarrollados y promovidos por distintas ONGs, pero el alcance de estos programas llega solamente a una docena de escuelas sin alcanzar a los ambientes que más los necesitan.

Además, la mayor parte de estos programas y proyectos parece estar ligada a "... la celebración rápida, tanto en la educación de masa cuanto en la de la élite, de formas y métodos de conocimiento individualistas y participativos, (que)...reflejan la predominancia de líneas de pensamiento más progresistas en sociedades más individualistas" (Meyer, 2002), lo que puede ser completamente ineficiente en sociedades de base más comunitaria, con diferentes religiones y tradiciones culturales.

Por todo eso, una vez más, creemos que no se trata simplemente de analizar lo que se está introduciendo en el currículo propuesto, sino también de observar cómo se están enseñando esos

contenidos y cómo se están promoviendo los procesos de desarrollo curricular, de manera de garantizar un currículo "glocal" apropiado para la educación multicultural y multiétnica.

4.5. Apropiación

Los programas de estudio solían ser producidos por pequeños equipos de expertos. La idea subyacente era que el proceso era legítimo, pues los expertos habían sido seleccionados por autoridades políticas y, además, porque poseían conocimientos específicos sobre las disciplinas académicas y sobre las metodologías de enseñanza.

Pero la creciente ampliación del alcance de la educación y la también creciente insatisfacción con la correspondencia entre la educación existente y las necesidades y demandas educativas llevó a las autoridades encargadas de los procesos de desarrollo curricular a diseñar nuevas estrategias para el establecimiento de orientaciones. Los nuevos currículos intentan, entonces, abordar los diversos desafíos de la actualidad. Entre ellos es posible mencionar, por ejemplo, el hecho de que muchas formas de conocimiento sean —hoy en día— resultado de materiales o de producción simbólica de entidades como corporaciones comerciales, grupos espirituales o movimientos musicales, considerando que todos ellos se encuentran dentro del universo académico.

A su vez, con relación a la educación multicultural, la sensibilidad cultural puede ser mejor formada si todos los grupos étnicos tienen derecho a participar del proceso de desarrollo curricular. Este tipo de proceso participativo para la producción y actualización del currículo es más frecuente cuando la legitimidad política es demasiado débil para apoyar equipos de expertos escogidos por autoridades políticas, o donde la necesidad de abandonar antiguas tradiciones educativas es más fuertemente sentida. El punto de vista dominante es que las decisiones educativas de alta importancia no pueden ser tomadas por docentes solamente.

Por estas razones, un cierto número de "países en transición", recién salidos de regímenes autoritarios o totalitarios —como Argentina (Braslavsky, 1998) y Eslovenia (Strajn, 2000), por ejemplo— han dibujado complejos procesos de consulta, incluyendo a empresarios, estudiantes y líderes religiosos, entre otros. Los resultados de estos procesos de desarrollo curricular son frecuentemente estables, incorporando un equilibrio atractivo entre actualizaciones del conocimiento y la inclusión de valores sociales. Sin embargo, no se sabe todavía qué pueden efectivamente hacer estos procesos por la promoción de la educación intercultural en la vida cotidiana de las escuelas.

Por motivos semejantes, algunas sociedades recién salidas de un contexto de guerras civiles han promovido también la participación de representantes de diferentes culturas y grupos minoritarios en el proceso de desarrollo curricular. Los compromisos de los grupos minoritarios de los antiguos líderes hegemónicos parecen ser difíciles y frágiles. En el proceso de desarrollo curricular en Kosovo, por ejemplo, las autoridades de transición de las Naciones Unidas (UNMIK), el UNICEF y la OIP-UNESCO han promovido la participación de todos los grupos minoritarios. En otros casos de sociedades recién salidas de largos conflictos internos, como Irlanda del Norte, Líbano, Guatemala, Mozambique, Bosnia y Herzegovina, Rwanda y Sri Lanka, procesos de participación promisorios han ocurrido durante los procesos de desarrollo curricular (UNESCO-BIE, 2003b).

No obstante, en muchos casos los procesos de renovación de los contenidos y métodos educativos para la promoción de la educación multicultural e interétnica han ocurrido sin la participación de grupos minoritarios, teniendo —aún así— algún impacto sobre las escuelas, debido a

las características de los procesos de desarrollo curricular. Algunos ejemplos parecen ser los casos de Austria, Bolivia, Alemania y otros países europeos.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Los procesos de desarrollo curricular son aquellos ligados a la utilización real de un currículo o de un programa. Su importancia es tan significativa que no se la puede reflejar en unos pocos párrafos. Incluye la relación entre políticas curriculares, productores de libros didácticos, docentes, estudiantes y familias. La consulta a expertos en el campo de la educación es también muy importante, especialmente para que se perciba que el currículo propuesto es un contrato que los actores implicados deben respetar.

A partir de lo dicho es posible advertir que la educación multicultural e interétnica no podrá florecer si no existen leyes o si las leyes tienen expresiones de xenofobia. Un currículo multicultural e interétnico no es garantía de que la apropiación, la capacidad y las condiciones políticas para la promoción de la educación multicultural e interétnica florezcan, pero sí será capaz de garantizar, por lo menos, que estas cuestiones salgan del limbo de la marginalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Braslavsky, C. (1990). La educación en el proceso de transición democrática en América del Sur. *Perspectivas*, 80.
- Braslavsky, C., y Tiramonti, G. (1990). *Conducción Educativa y Calidad de la Enseñanza Media*. Buenos Aires: FLACSO/Miño y Dávila editores.
- Braslavsky, C. (1996). *La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericana contemporáneas*. Ponencia presentada en el II Seminario Internacional: Educación escolar en el marco de las nuevas políticas educacionales, PUC-San Pablo, 2 al 4 de septiembre (Mimeo).
- Briones, G.; Frohman, A; Gómez, S.; Sunkel, G. y Valdés, T. (1993). *Usos de la investigación social en Chile*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Brunner, J.J., y Sunkel, G. (1993). *Conocimiento, sociedad y política*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Carnoy, M. y de Moura Castro, C. (1996). *Improving Education in Latin America: where to now? A background paper for the Inter-American Development Bank*. BID (Mimeo).
- Coll, C. (1995). Posibilidades críticas en el desarrollo de la reforma curricular. *Propuesta Educativa*, 10.
- Coraggio, J.L. (1995). *Las propuestas del Banco Mundial para la Educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?*. Ponencia presentada en el Seminario "O Banco Mundial e as Políticas de Educacao no Brasil", Acao Educativa, San Pablo (Mimeo).
- Cosse, G. (1991). *Agro, burocracia y régimen político. Un análisis de los casos de Ecuador, Nicaragua, Argentina y Uruguay*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Cosse, G. (1994). Estado, democracia y mercado en América Latina. *Realidad Económica*, 127.
- Cox, C. (1994). *Las políticas de los años noventa para el sistema escolar*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Crozier, M., (1988). *Cómo reformar al Estado*. México: FCE.

- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema*. Buenos Aires: Ed. Alianza.
- Devries, O. et al. (1996). *¿Es posible mejorar la educación? Fundamentos y experiencia de una gestión educativa*. Buenos Aires: Troquel.
- FLACSO et al. (1995). *¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gurrieri, A. (1987). El papel del Estado en la concepción de la CEPAL. *Revista de la CEPAL*, 31.
- Matus, C. (1987). Planificación y gobierno. *Revista de la CEPAL*, 31.
- Pérez, J.I. (1994). La crisis política del Estado como quiebra de la legitimidad democrática en América Latina: la descentralización educativa entre la eficacia democrática, la retórica, la imitación y la legitimación. Algunas categorías y tipologías para la comparación y la discusión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4.
- Popkewitz, Th. (1995). La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. *Propuesta Educativa*.
- Reimers, F. y Tiburcio, L. (1994). *Educación, ajuste y reconstrucción: opciones para el cambio*. París: UNESCO.
- Sander, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina*. Buenos Aires: Troquel.
- Tedesco, J.C. (1987). *El desafío educativo: calidad y democracia*. Buenos Aires: GEL.