



ENSAYO CIENTÍFICO

EL CURRÍCULO NACIONAL: EXPLORANDO EL OTRO ROSTRO  
DE LA HISTORIA

THE NATIONAL CURRICULUM: EXPLORING THE OTHER FACE  
OF HISTORY

Luis F. Vilcatoma Salas\*

\* Profesor de Educación Secundaria (UNSA-Arequipa), Magister en Educación con mención en Planificación Educativa (PUCP-Lima), Doctor en Educación y Posdoctorado en Ética y Filosofía Educativa (UCSM-Arequipa).

Recibido: 10 de abril del 2016

Aprobado: 02 de junio del 2016

Publicado: 30 de Junio del 2016

RESUMEN

El presente ensayo busca explorar en nuevos sentidos y perspectivas interpretativas de la educación y su instrumento de operación: el currículo, en y a partir del Currículo Nacional (CN), recientemente aprobado por el Ministerio de Educación (MINEDU), abordando tres aspectos importantes de este CN: el diagnóstico que sirve de base para la propuesta, el tema de las competencias y capacidades como parte de sus conceptos claves y el asunto de la descentralización curricular. Todo ello, desde una visión crítica sustancial y raigal que no tiene otra motivación sino la de contribuir racionalmente a la desocultación de los intereses y supuestos básicos que obran en las capas más profundas de la fenomenología curricular presentada en la versión oficial, con evidentes propósitos ideológicos, como la única realidad posible de ser observada.

**Palabras clave:** Educación, currículo, globalización, neoliberalismo, capitalismo, normalización, ideología, descentralización.

ABSTRACT

This essay seeks to explore new ways and interpretive perspectives of education and instrument operation: curriculum, and from the National Curriculum (NC), recently approved by the Ministry of Education (MOE), addressing three important aspects of this CN: the diagnosis is the basis for the proposal, the issue of skills and capabilities as part of its key concepts and the issue of curricular decentralization. All this from a substantial and raigal critical view that has no other motivation but to contribute rationally disclosedness interests and basic assumptions held by the deeper layers of the curriculum phenomenology presented in the official version,

with obvious ideological purposes as the only possible reality of being observed.

**Keywords:** Education, curriculum, globalization, neoliberalism, capitalism, normalization, ideology, decentralization.

## INTRODUCCIÓN

Luego de un periodo de difusión, consulta y probable discusión de la propuesta del Ministerio de Educación sobre el Curricular Nacional, éste ha sido aprobado en su versión definitiva mediante la Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU con fecha 2 de junio del 2016, resolviéndose su aplicación a partir del 1 de enero del 2017 «en todas las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica».

Este instrumento curricular constituye en la práctica el desplazamiento no explicado ni justificado suficientemente del Marco Curricular Nacional (2014) y, hasta cierto punto de la Política Curricular Nacional, documentos propuesta que el MINEDU venía manejando desde la gestión ministerial anterior con el propósito de superar viejos «errores» y «vicios» de los diseños curriculares anteriores (abundancia y contradicción de contenidos temáticos, fractura en la secuencia lógica curricular, especialmente en las competencias y capacidades) y obtener un documento-plan curricular más ligero de contenidos y más manejable por los actores socio pedagógicos de la educación peruana. El problema es que, en este proceso, la élite tecnocrática del MINEDU en cuyas manos obra la construcción de estos diseños, tradicionalmente no ha hecho uso de una racionalidad discursiva única sino variada y a veces contradictoria (como en el caso de las competencias), lo que redundado en la discontinuidad de las propuestas y los claros oscuros que encontramos en las propias políticas educativas; algo de lo que reiteradamente se ha

venido quejando el magisterio nacional obligado a capacitaciones y recapitaciones que afectan su praxis formativa cotidiana.

Dadas estas circunstancias y por la propia naturaleza compleja y contradictoria del hecho educativo, se impone, en ese caso, la necesidad de continuar y profundizar en el debate curricular desde una pluridiversidad de marcos interpretativos de la realidad educativa y especialmente desde una subjetividad que se esfuerza por ser emancipatoria.

Una pregunta de factura gnoseológica y epistemológica que es necesario hacerse en los prolegómenos del intento por construir un discurso diferente sobre el tema que nos ocupa, es la siguiente: ¿el CN encierra la «verdad» de lo que se dice, o es posible que tras esa «verdad» aniden otras verdades? Si la respuesta es que estamos ante una sola «verdad» entonces el CN asume un enfoque dogmático de las realidades a las que se refiere. Un enfoque absolutista, incontestable e incommensurable que lo desvaloriza como teoría científica y cultura, para ubicarse mutatis mutandi en el terreno de la ideología.

De existir una sola «verdad», entonces, política y técnicamente el CN nos llevaría a la situación política vidriosa y antidemocrática de una verticalidad unívoca para la imposición de valores-signos y una visión nocturnal sobre la mentalidad de los actores sociopedagógicos, por parte de un poder que asienta su hegemonía sobre la base de una axiomática narrativa eurocéntrica. *«Los elementos ideológicos no hay que entenderlos, pues, en términos de desviación —o estilización, camuflaje, manipulación, etc.— del discurso normal, sino en términos de su «buena inserción» en el sistema de intereses del que surge: intereses económicos, políticos, nacionales, profesionales, y en último extremo psíquicos»* (Rubert; 1986: 38).

Si por el contrario en el punto de inicio de la intelección sobre esta propuesta curricular se

posiciona la idea de que no existe ni podría existir gnoseológica y epistemológicamente una sola «verdad» con sujetos privilegiados en la producción y manejo de esa «verdad» curricular, se abre automáticamente una vereda amplia para el tránsito de la contestación y la revulsión epistémica optimista en la construcción de otras «verdades» y la configuración de sujetos de la educación verdaderamente activos y proactivos en la cualificación emancipada del fenómeno educativo. No habría que olvidar que los momentos más ricos en la producción del pensamiento pedagógico en los primeros momentos de la modernidad capitalista (siglos XVII y XVIII), han sido cuando la naciente intelectualidad burguesa se afanó por cultivar la ciencia pedagógica tomando prudente distancia del poder estatal medieval y sus extensiones en crisis.

La desocultación de «verdades» y la evidenciación de nuevas legalidades objetivables de la realidad educativa, en su proceso de ampliación y desagregación molecular conduciría, por esta ruta, a la configuración de ciudadanías pedagógicas autónomas con una actividad que *«se despliega como producción de fines que prefiguran idealmente el resultado real que se quiere obtener, pero se manifiesta, asimismo, como producción de conocimientos, es decir en forma de conceptos, hipótesis, teorías o leyes mediante los cuales el hombre conoce la realidad»* (Sánchez:250).

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

La elaboración del presente ensayo ha supuesto el poner en ejercicio el método lógico en el marco del paradigma crítico puesto en juego en el uso del análisis, la síntesis y la comparación, en relación a los ejes problemático-temáticos adoptados; contrastando información, relacionando reflexivamente la teoría con la práctica educativa y curricular. En cuanto a los métodos específicos e instrumentos se ha recurrido a la revisión bibliográfica y la consulta

digital en el internet; la revisión crítica de la información pertinente obtenida; la elaboración de un primer borrador y su perfeccionamiento progresivo hasta la obtención del producto final.

## **RESULTADOS**

### **GLOBALIZACIÓN, TRABAJO E IDEOLOGÍA DE LA NORMALIZACIÓN**

Se ha vuelto ya un lugar común en las investigación y publicaciones muchas que circulan en nuestro medio sobre la educación, buscar enraizar la facticidad específica de la educación en contextos fácticos más amplios, como la globalización y el neoliberalismo para encontrar en ellos la linfa vital de los cambios educativos a los que habría que aspirar, en una concepción refleja y pasiva de este fenómeno social respecto a sus amplias condiciones estructurales definidas por el capitalismo actual. Es lo que sucede con el CN que contradictoriamente busca desarrollar competencias y capacidades críticas en los sujetos del aprendizaje, cuando él mismo no es suficientemente crítico respecto a los factores externos que condicionan transformaciones raigales en el sistema educativo nacional.

La sociedad global se está modificando indudablemente y sus modificaciones, especialmente en el campo de las relaciones productivas, han venido incidiendo en sobremana en las condiciones estructurales y dinámicas de la sociedad peruana; algo que el CN en el acápite «retos para la educación básica y perfiles de egreso», toma en cuenta pero en el nivel epifenoménico de la realidad que no es toda la realidad o en todo caso es una realidad mixtificada, que sirve para edificar un andamiaje sobreestructural educativo normalizado en el marco de las necesidades del capitalismo cognitivo actual.

El CN señala, así, la *«transformación radical del trabajo, con la desaparición efectiva de la frontera entre el trabajo*

*material e intelectual, y la incertidumbre respecto a qué destrezas específicas estarán en juego en los trabajos del siglo XXI» (p, 6); la existencia de una doble crisis por la «aceleración masiva de la producción de conocimiento» y el «reconocimiento y revaloración de los saberes de diversas culturas reconocidos como saberes ancestrales»; el «uso masivo de las TIC» que conduce a la conexión de las personas en tiempo real y a una sociedad de cultura digital; y un trabajo que necesita «grandes cantidades de información y en colectivo» que exige la «doble capacidad de idear y diseña propuestas para la solución de problemas o la creación de valor, y de llevarlas a la práctica» como «capacidad de emprendimiento» (Ibid. p: 7); presentándonos de este modo una sociedad global sin contradicciones estructurales donde supuestamente todo giraría alrededor de oportunidades y no de amenazas. Una sociedad de colectividades gaseosas y ciudadanías abstractas y ahistóricas que ocultan la raíz topográfica del capitalismo actual que tiene en un nuevo ciclo de acumulación, y en lo más inmediato, las bases explicativas de lo que viene sucediendo en ejes importantes como los siguientes: la reorganización y modernización de los procesos de producción; cambios en las relaciones entre el capital y el trabajo asalariado en beneficio del primero; aceleración de las inversiones y por ende del sistema productivo a la vez que se produce una integración entre grandes regiones de los flujos comerciales; crecimiento de un mercado mundial de capitales y servicios financieros que se desprenden amplia o totalmente del control de los estados nacionales; hegemonía de la ideología del mercado libre y la competitividad; reforma del estado con su consiguiente desmantelamiento del sector estatal de la economía privatizando las empresas públicas con el añadido de la reducción y reorientación del gasto público (Germaná; 1997: 20-21).*

Estamos en consecuencia por la ruta de un capitalismo globalizado post-fordista de la III Revolución Industrial que responde a los intereses económicos y hegemónicos de una

burguesía desposesionaria (acumulación por desposesión) que para impulsar su política y práctica de acumulación necesita recortar derechos laborales a los trabajadores, expropiar tierras, agua y recursos naturales; suprimir pensiones y derechos a la salud y la educación; y mercantilizar la naturaleza, en un proceso espeluznante de profundización de las desigualdades sociales, la pobreza, la exclusión en el mundo, la racialización, etnización y discriminación de todo tipo. Un proceso de mercantilización y alienación de la fuerza de trabajo donde «el trabajo y la prestación laboral se organizan exclusivamente en torno a la producción de mercancías con un valor de cambio que proporciona el rendimiento monetario sobre el que el capital construye su poder social de dominación de clase» (Harvey:74).

Si el propósito básico de este sistema es el de aumentar la productividad, la eficiencia de los sistemas y las personas y la tasa de beneficio, la innovación y tecnología promovidas por los particulares o el Estado funcionan en esta lógica convertidas en fetiches difundidos mediante el consentimiento y la coerción; agregando a ello que «la necesidad de facilitar la aceleración de la circulación del capital en todas sus fases, junto con la necesidad de «aniquilar el espacio mediante el tiempo», han generado una asombrosa variedad de revoluciones tecnológicas. Acortar el ciclo de rotación del capital en la producción y en el mercado y acortar el periodo de vida útil de los productos de consumo (culminando en el paso de la producción de cosas duraderas a la de espectáculos efímeros) han sido objetivos clave en la historia del capital, impuestos en gran medida por la competencia» (Harvey: 108).

El concepto de globalización utilizado en el CN es un concepto abstracto sin raíces en la historia peruana, porque está fracturado de la totalidad social y desmedulado de su epicentro histórico constitutivo que es el capitalismo tardío y su expansión en la formación social peruana, en cuyo uso se hipertrofia formalistamente para dejarnos en la descripción deshilvanada de algunos fenómenos y hechos del escenario

mundial que ocultan la realidad radical del sistema con la imposición ideológica de la «trampa de lo políticamente correcto» para rechazar pedagógica, académica y políticamente toda ideación y construcción intelectual que critique raigalmente al capitalismo.

¿Por qué en el diagnóstico de este CN y los diseños curriculares anteriores, no se hace presente una racionalidad alternativa o diferente de entendimiento de nosotros mismos y nuestra historia, si sobre el particular existe una frondosa producción de conocimiento científico con diferente factura epistemológica importante? Porque el CN no elude el señuelo de la «normalización» que el poder efectivo del establishment ha introducido en el imaginario de la élite política del país, para legitimar el orden social en un sentido de integración y consenso global organizado por una metanarración que presenta a la sociedad como una sociedad instituida unitariamente, sin fracturas ni historicidad, como es la metanarración del neoliberalismo ideológico y práctico y la globalización. Consiguientemente, en este condicionado compartimiento ideológico y social de la metanarración, los conceptos de inclusión, trabajo, globalización, información, competencias, emprendimiento, democracia, ciudadanía y otros considerados en el CN se autonomizan de sus «contextos de descubrimiento», adquieren una ontología propia, toman distancia del cañamazo sociopolítico e histórico que los explica, se naturalizan, se vuelven intercambiables y se metamorfosean en el imaginario colectivo bajo la forma ideológica de constructos meta cognitivos, meta educativos, meta pedagógicos, meta políticos. Es decir constructos que supuestamente se encuentran por encima de sus consideraciones sociopolíticas enajenados de estas condiciones, así como de conceptos menores y, en ese sentido, reapropiados en la narrativa legitimante de las relaciones de poder que los utiliza en la nueva argamasa pedagógica pertinente a la llamada por

el Banco Mundial como «economía del conocimiento», *«premisa de la transformación del sistema educativo en concordancia con las necesidades del mercado, porque «los sistemas educativos tradicionales, aquellos en los que el docente constituye la única fuente de conocimiento, poco se prestan para dotar de lo necesario a las personas que deban trabajar y vivir en una economía del conocimiento, en la cual el sistema educativo» se tiene que orientar hacia competencias más que hacia grupos de edades»* (Vega: 51-52).

En este proceso de «normalización», siendo así, el CN es ajustado conceptualmente a la matriz del dominio cognoscitivo y simbólico institucionalizado del neoliberalismo como parte del conjunto sistemático de otras «normalizaciones» que operan en el terreno de la sociedad, la cultura, la política, las instituciones y los individuos. En el caso de la educación esta «normalización» conduce a la construcción de un esquema interpretativo sobre la formación educativa, los símbolos del imaginario, el discurso legitimador y la práctica social.

El quebranto del sentido sociohistórico del CN se perfila también en otras fracturas y vacíos del diagnóstico sustentatorio de los cambios («retos para la educación básica y perfil de egreso»), como los siguientes:

La dinámica social es descrita como una dinámica desmedulada de su savia vital, inflada de ausencias, y por lo tanto abstracta sin las pulsiones capaces de inyectar utopías racionales y vocaciones transformadoras. Una dinámica social donde trágicos dramas colectivos son olvidados, invisibilizados o simplemente erradicados, uno de los cuales, fundamental en la configuración más reciente de la totalidad histórico-concreta de la sociedad peruana, es el periodo de «guerra interna», autoritarismo y corrupción que se ha vivido entre los años 80 y 90 del siglo anterior, que ha marcado el ser personal de varias generaciones de peruanos.

La Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) produjo un diagnóstico de trascendencia nacional e internacional, con el planteamiento de una serie de recomendaciones que condujeran a la evitación de similar drama en el futuro y, consiguientemente, ha debido ser tarea del sector educación como de otros sectores procesar esta investigación en políticas y en ideaciones institucionalizadas para crear en la sociedad significaciones magmáticas que hagan posible el no retorno a esa noche negra del pasado. El hecho de que la sociedad existe sólo en la medida en que se instituye y es instituida mediante las significaciones pluridiversas de sus integrantes, la elaboración desde la educación y su currículo de significaciones modernas y ciudadanas basamentadas en la memoria histórica sobre estos hechos que lastiman profundamente la naturaleza humana, es muy importante el rol de la educación en la construcción de estos significados centrales y democráticos para contribuir en la configuración de una sociedad humana con justicia, democracia, igualdad y ciudadanía y sin resignaciones pasivas. Algo sobre lo que el CN ofrece un inquietante silencio.

En la misma línea de tratamiento curricular debería incluirse como una temática importante del diagnóstico aquel trozo de la historia nacional que fue el gobierno autoritario y corrupto de la dupla Fujimori-Montesinos, porque durante este periodo se debilitó estructuralmente la institucionalidad nacional, se pervirtió la política, se depravó la conciencia nacional y se ralentizó el tejido social, con una intensidad tan grave que hoy estamos pagando las consecuencias todos los peruanos y, lo que es más preocupante, la no superación colectiva de este trauma histórico está brindando condiciones propicias para que el fenómeno vuelva a crecer con serias posibilidades de monopolizar el poder y la cultura nacional.

En síntesis se puede decir que el CN en su simplificación, claridad y concreticidad deriva en el establecimiento de un orden conceptual y

simbólico con sentido (conceptos, estructuras, actividades, jerarquizaciones, etc.) que actúa como una fuerza sublimadora y totalizante que se sobrepone a la realidad concreta del hecho educativo, como premisa indispensable para pensar y actuar la educación mediante el currículo formal, cerrando subliminalmente por este mismo proceso lógico y comunicativo caminos a su exploración desde puntos de observación plurales y diferentes.

### **COMPETENCIAS Y LAS NUEVAS NECESIDADES DEL CAPITALISMO**

El CN se alinea, como no era posible esperar otra cosa, en la normalización de las competencias para la educación tal como han venido siendo definidas y establecidas por las políticas para los países «en desarrollo», por organismos internacionales (BM, FMI) y gobiernos del mundo «desarrollado». ¿Se podría decir que este tema es un tema concluido en el debate pedagógico actual, especialmente en el campo de los operadores de las políticas educativas como son los actores socio pedagógico directamente vinculado en los procesos de enseñanza-aprendizaje? Indudablemente que no. Por lo tanto cuando el CN señala que *«está estructurado en base a tres definiciones curriculares clave que permiten una interpretación común por parte de los usuarios sobre qué deben aprender los estudiantes. Además estas definiciones permiten concretar en la práctica educativa las intenciones que se expresan en el perfil de egreso. Estas definiciones son: competencias, capacidades y estándares de aprendizaje»* (CN: 15), esta estructuración no puede ser asumida como una estructuración concluida en el imaginario pedagógico, tanto desde el punto de vista de su lógica técnica demostrada en la práctica como de sus soportes epistemológicos sobre los cuales edifica su legalidad social y política. Si el currículo prescrito implica un entramado conceptual sobre su función política consistente con la perspectiva ideológica y cultural de las clases elitarias, trascender el análisis crítico de su composición

hacia estos pliegues internos de su realidad es una actividad racional positiva pero también un compromiso ético que no se puede obviar.

Las competencias se originan en la empresa privada para sustituir la calificación por objetivos de los trabajadores, por una calificación en habilidades que les brinde más autonomía en las decisiones del proceso laboral y una mejor adecuación en la «retórica globalizada» desde los años 80, la retórica que aquella que propugnaba «adecuar los sistemas educativos al mundo que llegaba, centrado en la tecnología y el conocimiento» (Mejía: 1). En este proceso de modernización de la estructura económica capitalista, el salto de la economía a la educación no ha sido suficientemente explicado ni menos justificado, especialmente cuando ha primado la confusión de la lógica empresarial con la lógica educativa. La lógica empresarial es la lógica de la rentabilidad, la producción y productividad de bienes y servicios, y de la competencia entre sujetos individuales y unidades empresariales; en tanto que la lógica educativa es la lógica de la cooperación, de la intersubjetividad en los procesos de aprendizaje, de la empatía, el amor y la solidaridad. Es la lógica mejor dicho de la formación humana integral y no sólo de los conocimientos y las habilidades y destrezas para hacer algo «desarrollar operaciones mentales o acciones sobre la realidad» (CN).

El discurso de las competencias normalizado responde a la imperiosa necesidad que tiene el capitalismo actual de capacitar sujetos mejor preparados para adaptarse a las condiciones de la sociedad actual desregulada, flexible y escindida estructuralmente. Se persigue, en esta orientación, dotar a la institución educativa de un nuevo sentido, el sentido del mercado, la competencia y la calidad para lo cual, en esta tiranía de la facticidad, al mejorarse la cualificación del trabajador técnico o profesional por cuenta del Estado y de las propias personas se reducen más los costos de producción y se incrementa el

tiempo complementario en la jornada laboral (plustrabajo), con lo que la plusvalía crece.

Con las competencias, en otros términos, se acomodar la institución educativa a un medio más flexible del mundo capitalista de demandas complejas, acentuando el valor de uso del conocimiento en una unidad individual subsumida por el sistema global y monitoreada por procesos de evaluación también impuestos, algo que la colonización de nuestras subjetividades impide observar en todos sus fundamentos y consecuencias. Las competencias expresan el proceso de recodificación de la masa laboral técnica y profesional por un capitalismo de alta flexibilidad, volatilidad y obsolescencia, que pone mucho énfasis en lo práctico, la clasificación, la cuantificación y la medición para operar con más efectividad sobre los objetos de trabajo, la naturaleza y la propia sociedad. Son la nueva subjetividad pedagógica, la pedagogía del capital, para la acumulación del «capitalismo tardío» y la reproducción social en los centros del capitalismo y su periferia. Esta nueva subjetividad pedagógica implantada se ha convertido, así, en la apoyatura de quienes hilvanan, como en el CN, el discurso pedagógico acrítico de las competencias en la educación para formar en la polivalencia, la adaptabilidad, la flexibilidad y la empleabilidad.

Epistemológicamente, las competencias que tienden a hacer a cada individuo el responsable de sus éxitos y fracasos, se levantan sobre el discurso positivista o positivista lógico, neoconductista y pragmatista, donde prima la objetividad per se sobre la subjetividad del conocimiento, el sistemismo como figura actual del conductismo y el pragmatismo de fuertes connotaciones utilitarias, acompañado éticamente por una suerte de «humanización de la explotación», porque el trabajador de la máquina taylorista que era en el capitalismo de la Segunda revolución Industrial, se ha convertido en el capitalismo conexionista, complejo, incierto e

inestable hoy vigente, en un trabajador cuyas propiedades humanas (sentimientos, valores, afectos, moral), en un trabajador al servicio de su propia explotación.

## **LA DESCENTRALIZACIÓN CURRICULAR EN ENTREDICHO**

Otro aspecto importante a tenerse en cuenta, esta vez en materia de la organización nacional del currículo, es el de la descentralización del currículo ya sea bajo la forma de diversificación curricular o de construcción curricular.

La descentralización curricular es una aspiración de larga data en el Perú debido a la variedad de sus características geográficas, sociales, económicas y culturales que necesitan de un currículo pertinente a esas características. La historia curricular nacional es pródiga en experiencias de la confrontación descentralización-centralismo donde los «pueblos del interior» han sido los actores revulsivos más importante en la exigencia por la redistribución del poder central facilitando cuotas de poder importantes a los gobiernos subnacionales del país. En el caso de la educación y las decisiones curriculares, este proceso ha marchado ligado a las exigencias descentralistas en el campo de lo político institucional y la instalación de gobiernos regionales; con la particularidad de que el MINEDU muy rara vez ha accedido a reconocer y propiciar espacios de autonomía a las regiones para que puedan construir currículo a la medida de sus necesidades y aspiraciones, por una razón muy sencilla que en stricto sensu significa que el poder hegemónico necesita de la educación como el medio más importante para el control de las subjetividades y, por esta ruta, de la reproducción social global.

En el periodo más reciente de la vida nacional y ante la flaqueza del MINEDU para responder racional y efectivamente a la exigencia descentralista en materia curricular, diferentes gobiernos regionales impulsaron la elaboración

de sus propios diseños curriculares regionales que hasta el año 2011 llegaron a aproximadamente 10 diseños curriculares nacionales, dentro de ellos el de la Región Puno con la denominación de Proyecto Curricular Regional (PCR) bajo un enfoque de interculturalidad y una amplia aceptación de la sociedad regional. Empero, en la medida en que estas experiencias autonomistas comenzaron a difuminarse en el resto del país, más allá de los deseos elitarios de los funcionarios del MINEDU, se determinó una primera forma de control como parte de la propuesta de Marco Curricular Nacional y de Política Curricular Nacional del año 2014, en el sentido de que todos estos diseños curriculares elaborados en diferentes regiones del país, tenían que experimentar obligadamente un proceso de alineamiento con los ocho aprendizajes fundamentales establecidos en el Marco Curricular Nacional («Los gobiernos Regionales elaboran sus currículos regionales en base al Marco Curricular Nacional e incluyen los Aprendizajes Fundamentales», reza la Política Curricular Nacional) y, la diversificación curricular se tendría que hacer siguiendo una serie de pasos engorrosos de investigación, justificación, implementación y otros que hacen prácticamente imposible general un documento plan con una fuerte dosis de diversificación curricular; con lo cual el control de la gestión curricular en términos efectivos y amplios retorna al Ministerio de Educación. La recentralización curricular recobra vitalidad a la luz de estos instrumentos de gestión.

El CN no varía la situación de fondo porque si bien es cierto que acepta la diversificación de las competencias y capacidades, ello es bajo ciertas condiciones sumamente difíciles de atender. En definitiva, todos estos instrumentos de gestión curricular aprobados por el MINEDU eliminan toda posibilidad de una construcción curricular desde la perspectiva de las propias regiones del país, afirmándose, más bien, en una débil diversificación curricular que epistemológica y culturalmente no significa sino que la racionalidad

y la lógica del poder cultural hegemónico, en este débil proceso de diversificación, se abre hacia las «provincias del interior» imponiendo su propia axiomática cultural en el marco de las relaciones subjetivas de dominación existentes.

## CONCLUSIONES

El CN presenta una sociedad nacional normalizada sin conflictos ni contradicciones estructurales y, por lo mismo, ahistórica y digerible por el común de los actores socio pedagógicos y el público en general.

Los contenidos del CN constituyen una constelación organizada y legitimadora de poder global nacional, y la planificación curricular que de ello se deriva no hace sino consolidar ese poder en los niveles micro de la institucionalidad educativa.

Las competencias y capacidades pedagógicas en su sentido más profundo, que es el sentido crítico asumido por una visión de sociedad como totalidad, responden a los cambios socioeconómicos del capitalismo de la última revolución industrial que conducen a un currículo fuertemente tecnocratizado que obvia un conjunto de factores asociados provenientes de lo que algunos conocen como las «variables de demanda» en el hecho educativo.

Las más recientes decisiones del Gobierno Central en materia de planificación y gestión curricular, conducen inexorablemente a una recentralización de la gestión curricular, por la que el cuerpo elitario de autoridades y funcionarios del MINEDU concentran el poder de decisión clave en las decisiones configurantes del hecho educativo nacional, eliminando toda posibilidad de construir currículos regionales bajo un discurso crítico y emancipador.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORONADO Suárez, Eliana et al (2012). Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario. En: revistas Diversitas-Perspectivas en Psicología, Vol. 8, N| 1. Colombia.
- DURÁN Vásquez, José (2012). El imaginario educativo moderno y el problema de la autoridad. En: Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Madrid-España.
- GONZÁLEZ, Eduardo (2008). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. CINDA-grupo Operativo de Universidades Chilenas-Fondo de Desarrollo Institucional – MINEDUC. Chile.
- GERMANÁ, César (1997) (editor). Explorando las transformaciones del mundo del trabajo en el Perú. Aproximaciones Preliminares. UNMSM. Lima-Perú.
- HARVEY, David (2014). Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo. IAEN. Quito-Ecuador.
- MINEDU (2016). Currículo Nacional. Lima-Perú.
- MEJÍA, Marco (2004). Presentación en el panel sobre reformas educativas en América Latina en el XX Congreso de la CIEC. Santiago de Chile.
- POGGI, Margarita (2015) (coordinadora). Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y actores. UNESCO-Instituto

**LUIS F. VILCATOMA SALAS**

Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires.

RODRÍGUEZ, Wanda (2010). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. En: Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación». Puerto Rico.

RUBERT de Ventos, Xavier (1986). Ensayos sobre el desorden. Kairos. Barcelona-España.

VEGA, Renán (2009). La «Sociedad del conocimiento»: Falacia comercial del capitalismo contemporáneo». En: Docencia, Revista de Educación y Cultura. EDUCAP. Año IX – N° 29.