

Análisis de los currículos utilizados durante la pandemia en América Latina y el Caribe



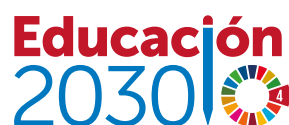
La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.



La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2024 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y UNESCO Santiago, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile.

© UNESCO 2024



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (<https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Ilustración de cubierta: Carolina Salas

Ícono manos (pág. 3): Tinashe Mugayi / Noun Project

Ícono ampollita (págs. 4, 5, 6, 9, 14, 15): TrendWaveMaker / Noun Project

Edición y maquetación: Fértil provincia SpA. (tipografica.io)



Agradecimientos

Esta publicación es una iniciativa realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO Santiago, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, bajo el liderazgo de Claudia Uribe, su directora, Valtencir Mendes, jefe de Educación y Carlos Henríquez Calderón, coordinador general del LLECE. Agradecemos a Carolina Jerez y a Francisca Quezada por el apoyo en la edición.

La elaboración del documento estuvo a cargo de Carmen Sotomayor, directora y académica del Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile, y de María Jesús López, asistente de investigación del mismo instituto, y fue coordinada por el equipo del LLECE, compuesto por Carlos Henríquez, Francisco Gatica y el consultor Álvaro Romero, a partir del estudio del análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2025).

La producción de este documento se realizó considerando a los diecinueve países que conforman actualmente el LLECE: Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y México con el Estado de Nuevo León.

Esperamos que este documento aporte información para los distintos actores educativos de la región y que permita mejorar las oportunidades de bienestar y aprendizaje de las niñas y niños de América Latina y el Caribe en el escenario de la agenda de recuperación y transformación educativa.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Agradecimientos | 3 |
| Introducción | 5 |
| Metodología | 6 |
| Análisis de documentos generales | 7 |
| Obligatoriedad/voluntariedad | 7 |
| Vigencia | 8 |
| Temáticas | 9 |
| Análisis de currículos de emergencia | 10 |
| Estructura | 11 |
| Contenidos | 12 |
| Tiempo | 13 |
| Implementación | 14 |
| Conclusiones | 15 |
| El problema de la extensión curricular | 16 |
| El problema de la apropiación curricular y la autonomía docente | 17 |
| La irrupción de la tecnología | 17 |
| Los factores contextuales en el aprendizaje | 17 |



Durante la pandemia se entregaron orientaciones que apuntaron a la priorización curricular y a una mayor autonomía de los docentes para desarrollar su enseñanza.

También emergieron diversas modalidades de educación a distancia y algunas temáticas adquirieron mayor relevancia durante la crisis, como los factores socioemocionales que obstaculizaban el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes.

Introducción

Este documento tiene como objetivo identificar y describir el modo en que los países participantes del estudio de análisis curricular del estudio ERCE 2025 enfrentaron los desafíos curriculares y pedagógicos producto de la pandemia de COVID-19. Se ha puesto especial foco en el análisis de las orientaciones enviadas por los ministerios de Educación a los sistemas educativos de la región que, en ese periodo, debieron cerrar los establecimientos escolares por un tiempo prolongado, uno de los cierres más largos del mundo.

Hemos podido observar que quienes se encargaron de dirigir y administrar los establecimientos escolares en la región no escatimaron esfuerzos en intentar enfrentar esta situación inédita y buscaron todas las estrategias para dar una cierta continuidad a la provisión de educación y en las condiciones lo más seguras posibles.

Este esfuerzo ha sido poco estudiado y analizado, por lo que creemos que vale la pena detenerse en ello para ver posibles aprendizajes y lecciones que podrían dar nuevas pistas para el desarrollo curricular futuro en la

región. Existen voces de especialistas y docentes que insisten en que los currículos son excesivos y que los maestros no alcanzan a aborarlos en un año escolar. También se ha encontrado que las y los docentes tienden a enseñar lo que saben y sobre lo que se sienten seguros y que, en muchos casos, enseñan lo que aprendieron como estudiantes del sistema escolar. Por ello, los ajustes y/o reformas curriculares diseñadas desde los núcleos expertos de los ministerios de Educación centrales no siempre se implementan ni son apropiadas efectivamente por las y los docentes de aula.

Durante la pandemia se entregaron orientaciones que apuntaron a la priorización curricular y a una mayor autonomía del cuerpo docente para desarrollar su enseñanza. También emergieron diversas modalidades de educación a distancia y algunas temáticas adquirieron mayor relevancia durante la crisis, como los factores socioemocionales que obstaculizaban el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Son estos aspectos del análisis que consideramos que podrían motivar la reflexión de las directivas y equipos técnicos de la educación, para sacar lecciones sobre futuras políticas curriculares.



Para obtener información sobre priorización curricular, se solicitó a los países participantes del ERCE 2025 enviar los documentos utilizados en la emergencia socio sanitaria en los años 2020, 2021 y 2022, además de completar una ficha en que se les consultó respecto a la fecha de publicación, entrada y término de vigencia y carácter de obligatoriedad de los documentos.

Metodología

Para obtener información sobre priorización curricular, se solicitó a las y los coordinadores nacionales de los países que participan del estudio ERCE 2025 enviar los documentos utilizados en los años 2020, 2021 y 2022 en la emergencia socio sanitaria (currículos priorizados, orientaciones curriculares, decretos, etcétera). También se les pidió completar una ficha en que se les consultó respecto a la fecha de publicación, entrada y término de vigencia y carácter de obligatoriedad de los documentos.

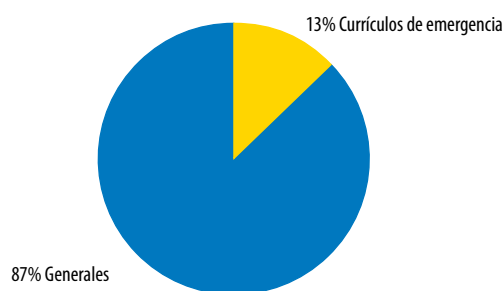
Los 19 países que participaron de este estudio respondieron a la solicitud enviando documentos oficiales y completando la ficha mencionada. A partir de una primera revisión fue posible identificar una gran diversidad, por lo que se decidió distinguir entre dos tipos: generales y currículos de emergencia.

- Documentos generales: comprenden todas aquellas orientaciones, normativas, recursos educativos de apoyo (a docentes, familia y estudiantes), encuestas, justificación de planes educativos, entre otros.

- Currículos de emergencia: incluyen aquellas versiones del currículo vigente de los países, diseñados para responder al contexto de emergencia socio sanitaria en el marco de la pandemia.

En la **figura 1** se muestra que de los 126 documentos que enviaron los países 87% (109) se consideraron de tipo general y 13% (17) currículos de emergencia.

Figura 1. Tipo de documento



Fuente: Elaboración propia.



En cuanto a la clasificación de los documentos generales, la mayoría de ellos corresponden a orientaciones y normativas (74%), mientras que una minoría se identificó como recursos educativos de apoyo (17%) y otros (9%).

Análisis de documentos generales

A partir de un análisis de su contenido, los documentos generales se clasificaron de acuerdo con las siguientes categorías:

- Orientaciones y normativas: medidas o reglamentos dictados por los ministerios o gobiernos cuya función era regular la materia educativa en cuanto a su organización, institucionalidad o actividades.
- Recursos educativos de apoyo: material para continuar los estudios durante el cierre de las escuelas, dirigidos a docentes, familias y estudiantes.
- Otros: documentos que aluden a fundamentos pedagógicos de las priorizaciones, planes educativos y estudios para identificar la respuesta local a la pandemia.

De manera adicional, se incorporó la información compartida por los países sobre la fecha de publicación, vigencia y carácter de obligatoriedad de los documentos, así como un análisis exploratorio de los principales temas que abordan. En cuanto a la clasificación de los documentos generales, la mayoría de ellos corresponden a orientaciones y normativas (74%), mientras que una minoría se identificó como recursos educativos de apoyo (17%) y otros (9%).

Como se puede apreciar en la [tabla 1](#), en general las orientaciones y normativas corresponden a lineamientos y orientaciones, resoluciones, directivas y circulares. En cambio, la mayoría de los recursos

educativos de apoyo son de tipo digital, dirigidos a docentes, estudiantes y/o familias. Por último, en la categoría «otros» se encuentran documentos de índole contextual, como una encuesta que realizó Brasil a sus escuelas primarias para levantar información respecto a la reorganización y adaptación de las planificaciones escolares con priorización en habilidades y contenidos específicos, así como la sistematización de experiencias y seminarios realizados por Venezuela.

Obligatoriedad/voluntariedad

A partir de la información compartida por los países, es posible afirmar que más de la mitad (81%) de las orientaciones y normativas fueron obligatorias. Sin embargo, es importante señalar que algunos precisaron que la categoría de obligatorio no necesariamente coartaba las libertades de las instituciones educativas. Por ejemplo, en Brasil la Ley 14.040 (2020) y la Resolución CNE/CP número 2 (2020) son obligatorias en el sentido normativo, con fuerza de ley, pero su contenido permite a los estados y municipios definir cómo pretenden actuar dentro de los parámetros especificados. En Perú la Resolución Viceministerial 334 (2021) es obligatoria, aunque la norma no cierra la posibilidad de que las instituciones educativas promuevan el desarrollo de otras competencias si lo consideran necesario.

Por el contrario, más de la mitad (67%) de los recursos educativos de apoyo fueron voluntarios ([tabla 2](#)).

Tabla 1. Tipos de documentos generales (porcentaje y cantidad total)

| Tipo de documento general | Porcentaje | Cantidad |
|---|------------|----------|
| Orientaciones y normativas | 74% | 81 |
| Acuerdo | 1% | 1 |
| Boletín | 2% | 2 |
| Circular | 6% | 7 |
| Decreto | 5% | 5 |
| Directiva | 8% | 9 |
| Ley | 1% | 1 |
| Lineamientos y orientaciones | 31% | 34 |
| Plan | 5% | 5 |
| Política educativa | 2% | 2 |
| Programa | 1% | 1 |
| Protocolo | 2% | 2 |
| Resolución | 10% | 11 |
| Sentencia | 1% | 1 |
| Recursos educativos de apoyo | 17% | 18 |
| Actividad | 2% | 2 |
| Guía | 2% | 2 |
| Recursos educativos digitales | 10% | 11 |
| Revista | 3% | 3 |
| Otros | 9% | 10 |
| Encuesta de respuesta educativa a la pandemia | 1% | 1 |
| Estudio | 1% | 1 |
| Fundamentos | 2% | 2 |
| Sistematización de experiencias | 3% | 3 |
| Sistematización seminario | 3% | 3 |
| Total | 100% | 109 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Obligatoriedad (según clasificación del documento)

| Clasificación documentos generales | Obligatorio | Voluntario | Sin información |
|------------------------------------|-------------|------------|-----------------|
| Orientaciones y normativas | 81% | 18% | 1% |
| Recursos educativos de apoyo | 33% | 67% | 0% |
| Otros | 55% | 36% | 9% |
| Total | 71% | 24% | 5% |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Vigencia (según clasificación del documento)

| Clasificación documentos generales | Obligatorio | Voluntario | Sin información |
|------------------------------------|-------------|------------|-----------------|
| Orientaciones y normativas | 6% | 88% | 6% |
| Recursos educativos de apoyo | 56% | 39% | 5% |
| Otros | 8% | 45% | 45% |
| Total | 15% | 76% | 9% |

Fuente: Elaboración propia.

Vigencia

La mayoría (88%) de las orientaciones y normativas no están vigentes el día de hoy. Incluso es posible señalar que su duración fue breve, pues el tiempo máximo que algunos de estos documentos estuvieron vigentes fue de dos años. Esto da cuenta de lo transitorio de algunas medidas, probablemente, como reflejo de los escenarios cambiantes producto de la pandemia.

Sin embargo, cerca de la mitad (56%) de los recursos educativos de apoyo continúan aún vigentes (tabla 3).

Temáticas

En cuanto a las normativas y orientaciones, existe gran variedad en los temas que abordan. Se evidencia que los países se ocuparon de regular distintas dimensiones del sistema escolar y que, por tanto, lo curricular solo fue una de ellas. Los temas incluyen, al comienzo de la pandemia, aspectos como: medidas para garantizar la ejecución del programa de alimentación; flexibilidad del calendario escolar; ajustes a los criterios de evaluación, calificación, promoción y finalización de los estudios, entre otros. Avanzada la emergencia sanitaria, se encuentran lineamientos para la apertura de las escuelas y el retorno a las clases presenciales asociados a orientaciones de seguridad y estrategias de revinculación de las y los estudiantes.

Gran parte de los lineamientos y orientaciones son extensos, porque incluyen más de un tema y surgen a propósito de una resolución que pretende regular algún

área específica del sistema educativo. Por ejemplo, cuando se normó que las clases se desarrollaran de manera remota, usualmente el país también presentó manuales que pretendían orientar el trabajo a distancia, o bien, cuando decretaron el retorno a la presencialidad, se incluyeron protocolos de actuación e higienización de los espacios. La referencia a lo socioemocional y la familia aparece en varios documentos de tipo lineamiento y orientación. Asimismo, en muchos de ellos se hace referencia a los recursos educativos de apoyo disponibles.

Por otra parte, en lo que respecta a los recursos educativos propiamente tales, se incluyen plataformas digitales, franjas televisivas de carácter educativo, programas de radio, revistas, guías y actividades, los cuales abordan contenidos de distintas disciplinas y habilidades transversales.



Doce países presentaron un documento curricular de emergencia publicado entre 2020 y 2022, y cuatro de ellos publicaron más de una versión entre esos mismos años. Por lo tanto, el número total de documentos identificados fueron 17.

Análisis de currículos de emergencia

Los documentos enviados por los países, generalmente se presentan como adaptaciones del currículo nacional regular o se indica que están basados en este último. Varios de ellos se denominan «priorización curricular» y aluden a la necesidad de considerar los aprendizajes básicos e imprescindibles para asegurar el derecho a la educación de sus estudiantes.

Cada uno de los 17 documentos curriculares de emergencia se comparó con su respectivo currículo regular, los cuales ya habían sido analizados para elaborar las tablas de especificaciones que fueron la base de la construcción de los ítems de las pruebas correspondientes al estudio ERCE 2025. De este corpus documental, se analizaron las introducciones y los contenidos de los programas de estudio de tercero y sexto grado en las asignaturas de Lenguaje, Matemática y Ciencias. El análisis de estos currículos de emergencia consideró las siguientes dimensiones:

- Estructura: modo en que se disponen y organizan los contenidos del currículo.
- Contenidos: mecanismos utilizados para ajustar los contenidos curriculares.
- Tiempo: referencia a las horas lectivas destinadas a las distintas asignaturas y/o duración del año escolar.
- Implementación: orientaciones prácticas, métodos y herramientas para la implementación del currículo de emergencia.

Doce países presentaron un documento curricular de emergencia publicado entre 2020 y 2022 (tabla 4), y cuatro de ellos publicaron más de una versión entre esos mismos años. Por lo tanto, el número total de documentos identificados fueron 17.

De los países que no desarrollaron un currículo de emergencia de manera centralizada, se observa que igualmente emplearon algún tipo de estrategia en esa línea. Por ejemplo, Argentina en la Resolución CFE número 367 (2020) sugiere propuestas para reorganizar, priorizar y secuenciar los saberes; Brasil en la Ley 14.040 (2020) autoriza a las redes educativas estatales y municipales realizar una reorganización curricular y adoptar un continuo curricular en el marco de la pandemia; Perú en la Resolución número 334 (2021) menciona ciertas competencias seleccionadas para algunos niveles; Venezuela preparó un plan temático en el marco de la estrategia «Cada familia, una escuela», en que se sugería trabajar cada día asignaturas diferentes. Por otra parte, es importante considerar que no desarrollar un currículo de emergencia de manera centralizada también responde a las características de los sistemas educativos de los países, ya que Argentina, Brasil y México son estados federados, y como tales, cada estado diseña su propio currículo. Además, cabe señalar que Costa Rica presenta un documento curricular publicado en 2023, en el marco del Plan Integral de Nivelación Académica 2022-2025, sin embargo, dicho documento no se considera en el análisis de los currículos de emergencia 2020-2022.

Tabla 4. Países que presentan documento curricular de emergencia

| Año | Presentan documento curricular de emergencia | Presentan orientación o normativa de tipo curricular | No presentan documento de emergencia ni orientación curricular |
|--------|--|--|--|
| Países | Bolivia (2), Chile, Cuba, Ecuador (3), El Salvador, Guatemala (2), Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay (2), República Dominicana y Uruguay | Argentina, Brasil, Perú y Venezuela | Colombia, Costa Rica* y México |
| Total | 12 | 4 | 3 |

* El documento curricular de Costa Rica fue publicado en 2023, por tanto, se excluye del presente análisis.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Documentos curriculares de emergencia

| Año | Países | Cantidad de documentos |
|-------|---|------------------------|
| 2020 | Chile, Cuba, Ecuador (2), República Dominicana y Uruguay | 6 |
| 2021 | Bolivia, Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y Paraguay | 7 |
| 2022 | Bolivia, Guatemala, El Salvador y Paraguay | 4 |
| Total | | 17 |

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los países publica sus documentos de emergencia el 2020 y 2021, pues en 2022 solo El Salvador presenta por primera vez un documento en esta línea (tabla 5). De acuerdo con la información reportada por las coordinadoras y los coordinadores regionales, ninguno de los currículos de emergencia elaborados entre 2020 y 2022 continúa vigente el día de hoy.¹

Estructura

Esta dimensión se refiere a la manera en la que se disponen y organizan los contenidos del currículo. La tabla 6 describe las cuatro categorías generadas para la dimensión de estructura.

La tabla 6 muestra que en cinco documentos no se observan cambios en su estructura curricular, mientras que en los doce restantes sí aparecen cambios, aunque en su mayoría, orientados a una reducción de los currículos.

Para reducir el volumen de la información presente en los currículos, los países recurren a estrategias de simplificación e integración de los elementos que lo conforman. La simplificación implica que se mantiene gran parte del currículo regular, pero se excluyen algunos tipos de contenidos u otros elementos. Por ejemplo, en el caso de El Salvador se conservan los indicadores de logro y no se presentan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; en Panamá ocurre algo similar, ya que se dejan fuera los contenidos procedimentales y actitudinales —se quedan solo con los contenidos conceptuales y las actividades sugeridas de evaluación—; en Uruguay se presenta una priorización para Lenguaje y Matemática.

Por otra parte, la integración comprende organizar de manera conjunta elementos que el currículo regular exhibía de manera separada, por ejemplo, Ecuador, tanto en su currículo del año 2020 como del 2021, presenta en una misma matriz los objetivos y criterios de evaluación de cada área, los cuales en el currículo regular correspondían a dos matrices distintas; en el

¹ La información de Honduras y Paraguay no está disponible.

Tabla 6. Estructura

| Categoría | Definición | Número de documentos | Países |
|---|--|----------------------|--|
| No se observan grandes cambios | Mantiene gran parte de la estructura del currículo regular | 5 | Bolivia (2022), Cuba, Nicaragua y Paraguay (2021, 2022) |
| Simplificación | Mantiene gran parte de la estructura del currículo regular, pero excluye algunos tipos de contenidos u otros elementos | 3 | El Salvador, Panamá y Uruguay |
| Integración | Presenta de manera conjunta elementos que el currículo regular exhibía de manera separada | 5 | Bolivia (2021), Ecuador (2020, 2021), Ecuador Sierra-Amazonía (2020), Paraguay (2021) solo Lengua materna castellano |
| Nueva forma de presentar los contenidos | Se organizan los contenidos de una manera diferente, incorporando nuevos elementos en algunos casos | 7 | Bolivia (2021), Chile, Guatemala (2021, 2022), Honduras, República Dominicana y Uruguay |

Fuente: Elaboración propia.

currículo de Ecuador para Sierra-Amazonía (2020), los contenidos esenciales de las disciplinas se presentan de manera conjunta en cada una de las siete matrices de objetivos comunes por subnivel.

Por último, se observa que la mayoría de los documentos curriculares de emergencia cambia la forma en que presentan sus contenidos, organizándolos con base en nuevos elementos que no estaban presentes en los currículos regulares. Por ejemplo, Bolivia lo hace en función de trimestres; El Salvador, de semanas; Guatemala, de módulos o unidades; Chile en función de niveles denominados imprescindibles e integradores.

Contenidos

Esta dimensión se refiere a los mecanismos utilizados para ajustar o simplificar los contenidos curriculares. La [tabla 7](#) describe las tres categorías generadas para la dimensión de contenidos.

Casi la totalidad de los documentos curriculares de emergencia emplea el mecanismo de selección para ajustar los contenidos, es decir, presentan solo algunos contenidos del currículo regular y excluyen otros. En algunos documentos esta selección de contenidos es evidente, por ejemplo, en Ecuador el currículo regular presenta contenidos imprescindibles y deseables, mientras que el currículo de emergencia selecciona solo los del primer tipo.

Tabla 7. Contenidos

| Categoría | Definición | Número de documentos | Identificación países |
|--|--|----------------------|---|
| Selección | Selecciona solo algunos contenidos de tercero o sexto grado del currículo regular. | 16 | Bolivia (2021, 2022), Chile, Cuba, Ecuador (2020, 2021), Ecuador Sierra-Amazonía (2020), El Salvador, Guatemala (2021, 2022), Honduras, Panamá, Paraguay (2021, 2022), República Dominicana y Uruguay |
| Nivelación o recuperación aprendizajes | Incorpora contenidos de grados previos y/o basales | 5 | Bolivia (2021), Guatemala (2021, 2022) y Paraguay (2021, 2022) |
| Redacción | Los contenidos están redactados de manera diferente que en el currículo regular, eliminando o agregando ciertos detalles | 5 | Bolivia (2021, 2022), El Salvador, Nicaragua y República Dominicana |

Fuente: Elaboración propia.

Por lo general, esta selección implica una reducción en la cantidad de contenidos para tercer y sexto grado. Sin embargo, cuando la selección se presenta de manera conjunta con el mecanismo de nivelación o recuperación de aprendizajes —es decir, que se añaden contenidos de grados previos y/o basales con la intención de reforzar o repasar contenidos—, la extensión del currículo de emergencia pasa a ser similar a la extensión del currículo regular. Se puede observar también que cuando se incorporan contenidos de grados previos y/o basales, estos se presentan al comienzo del año escolar. Por ejemplo, en Bolivia (2021) corresponden al primer trimestre denominado de «nivelación» y en Paraguay aparecen insertos en el eje llamado de «retroalimentación» (o refuerzo) que representa el primer periodo de la programación anual.

También se evidencia en algunos casos que existe un cambio en la redacción de los contenidos, puesto que se eliminan o agregan ciertos detalles. No obstante, el eje temático del contenido continúa siendo el mismo.

Tiempo

La dimensión de tiempo identifica si, dado el currículo de emergencia, se explicitan o no cambios en las horas lectivas destinadas a las distintas asignaturas y/o

duración del año escolar. La **tabla 8** describe las cuatro categorías generadas para la dimensión de tiempo.

La mayoría de los currículos de emergencia no hace referencia a los cambios en el número de horas lectivas que se debe destinar a cada asignatura. En tres documentos se señala que el año escolar será más breve o con menos horas para trabajar los contenidos, pero el documento curricular de emergencia no especifica cómo se materializa esta reducción. En cambio, en otros tres documentos se informa de la existencia de cambios en el número de horas lectivas, especificando cuánto disminuyen.

Por otro lado, se observa que cinco documentos presentan una programación (calendarización) de contenidos, es decir, establecen fases, dosifican los contenidos asociándolos a semanas o generan cambios en la carga horaria de los contenidos. Por ejemplo, en El Salvador se presentan los contenidos en función de las 32 semanas que dura el año escolar el 2022; Guatemala incorpora secuencias de aprendizajes y especifica la cantidad de sesiones por aprendizaje en 2022; Uruguay y Paraguay identifican algunas fases asociadas a ciertos momentos del año, en el caso de Paraguay (2022) estas fases son: reencuentro, diagnóstico de aprendizajes, nivelación o aprestamiento, desarrollo de capacidades priorizadas para el grado y cierre de evaluaciones.

Tabla 8. Tiempo

| Categoría | Definición | Número de documentos | Países |
|---|---|----------------------|---|
| No se hace referencia a cambios en el número de horas | No incorpora información ni orientaciones respecto a cambios en el número de horas lectivas | 9 | Bolivia (2021, 2022), Ecuador Sierra-Amazónica (2020), Guatemala (2021, 2022), Honduras, Panamá, República Dominicana y Uruguay |
| Disminución de horas lectivas (se especifica) | Informa respecto a cambios en el número de horas lectivas, especificando cuánto disminuyen | 3 | Cuba, El Salvador y Paraguay (2021) |
| Disminución de horas lectivas (no se especifica) | Menciona una reducción de las horas lectivas, pero no especifica el número de horas en que disminuye cada asignatura | 3 | Chile, Ecuador (2020, 2021) |
| Programación (calendarización) de contenidos | Establece una programación anual especificando el tiempo para cada fase o genera cambios en la carga horaria de las unidades (contenidos) | 5 | El Salvador, Guatemala (2022), Nicaragua, Paraguay (2022) y Uruguay |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Implementación

| Categoría | Definición | Número de documentos | Países |
|---|--|----------------------|--|
| No se incluyen orientaciones prácticas, métodos y herramientas para la implementación | Se elimina la introducción | 3 | Guatemala (2021, 2022), República Dominicana |
| Orientaciones respecto al currículo de emergencia | Incorpora un apartado que da cuenta de los principales cambios realizados en el currículo y ciertas directrices generales para su implementación | 9 | Bolivia (2021), Chile, Ecuador (2020, 2021), Ecuador Sierra-Amazonía (2020), Honduras, Paraguay (2021, 2022) y Uruguay |
| Uso de recursos pedagógicos impresos y/o digitales | Propone el uso del texto escolar, guías o cuadernos de trabajo y/o el uso de herramientas tecnológicas y de comunicación, como plataformas digitales, redes sociales, clases virtuales, programas de radio y/o TV | 6 | Chile, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay (2021) y Uruguay |
| Orientaciones a los docentes sobre actividades pedagógicas y evaluación | Incluye orientaciones pedagógicas y evaluativas que no estaban en el currículo regular | 5 | Cuba, Honduras, Nicaragua, Panamá y Paraguay (2021) |
| Innovaciones | Socioemocional: introduce orientaciones para un acercamiento al tema socioemocional Tecnología: propone introducir pensamiento computacional, ciudadanía digital, alfabetización mediática, informacional y digital. Estrategias de enseñanza-aprendizaje: propone incluir interdisciplinariedad, STEAM, trabajo por proyectos | 5 | Ecuador (2021, 2022), Ecuador Sierra-Amazonía (2020), Nicaragua y Paraguay (2022) |
| Participación de la familia | Se introduce una sección especial dentro del currículo en que se valora el rol de la familia para el apoyo del aprendizaje de niños y niñas | 3 | Ecuador (2021, 2022) y Paraguay (2021) |

Fuente: Elaboración propia.

Implementación

La dimensión de implementación identifica si hubo cambios en las orientaciones prácticas, métodos y herramientas para la implementación de los currículos de emergencia. La **tabla 9** describe las seis categorías generadas para esta dimensión.

Se identifican nueve documentos que incorporan orientaciones específicas acerca del currículo de emergencia, es decir, añaden un apartado que da cuenta de los principales cambios realizados en el currículo y ciertas directrices generales para su implementación. En esta misma línea, seis documentos invitan a las y los docentes a utilizar recursos pedagógicos impresos y/o digitales, aunque en la mayoría de los casos se proponen ambas opciones de forma complementaria. También hay cinco documentos que incluyen orientaciones respecto de actividades para realizar en clases y/o para las evaluaciones.

Por otra parte, en cinco documentos curriculares de emergencia se proponen innovaciones relacionadas

con el desarrollo socioemocional, la tecnología y nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Respecto a lo socioemocional, si bien los currículos regulares hacen alusión a este tipo de competencia, en tres currículos de emergencia se incorpora un apartado de orientaciones o estrategias específicas para abordar lo socioemocional o bien se integran de manera más intencionada indicadores de este tipo en los contenidos de las asignaturas. En cuanto a la tecnología, en tres documentos se identifica una clara promoción del pensamiento computacional y habilidades relacionadas, aspectos que no estaban presentes en el currículo regular de dicho país. En relación con las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, cuatro documentos integran información acerca de metodologías innovadoras sugiriendo el aprendizaje basado en proyectos interdisciplinario y otras formas de enseñanza, como el aprendizaje invertido, el aprendizaje flexible, el aprendizaje basado en retos y el aprendizaje a través de la argumentación, entre otros.



Se evidencia un gran esfuerzo de los países por intentar normar y entregar lineamientos de acción pensando en el corto plazo para hacer frente a un escenario de emergencia.

Esto es coherente con la información reportada por los países respecto a la vigencia de este tipo de documentos, pues la mayoría de las orientaciones y normativas tuvo un carácter transitorio.

Conclusiones

A partir de la revisión de los documentos generales es posible afirmar que los países de la región desarrollaron diversas orientaciones y normativas para regular distintos aspectos, como: ajustes al calendario escolar, criterios de evaluación, orientaciones para el trabajo presencial y remoto, protocolos sanitarios, entre otros. Se evidencia un gran esfuerzo de los países por intentar normar y entregar lineamientos de acción pensando en el corto plazo para hacer frente a un escenario de emergencia. Esto es coherente con la información reportada por los países sobre la vigencia de este tipo de documentos, pues la mayoría de las orientaciones y normativas tuvo un carácter transitorio.

Por otra parte, los recursos educativos de apoyo que fueron elaborados durante la pandemia tendieron a ser voluntarios y varios de ellos continúan aún vigentes. Esto es interesante, porque significa que durante el tiempo de la pandemia se elaboró una serie de recursos de aprendizaje que pueden perdurar en el tiempo. Hay que destacar, en particular, el gran número de recursos digitales que han quedado a disposición de las y los docentes y que incluso podrían fácilmente trascender las fronteras de los países de la región. Es decir, podríamos imaginar un repositorio de recursos de aprendizaje para el conjunto de la región.

En cuanto a los currículos de emergencia, propiamente, la mayoría de los países consideró necesaria una

priorización o flexibilización curricular como medida urgente para hacer frente a la pandemia. De hecho, 12 de los 19 países que participan en el ERCE 2019 elaboraron un documento curricular de emergencia. Y estos documentos, en su gran mayoría, simplificaron su estructura, seleccionaron los contenidos considerados indispensables o basales, aludieron a la reducción del tiempo —aun cuando no todos lo explicitaron de manera específica—, y propiciaron el uso de recursos de aprendizaje, tanto impresos como digitales y mediales (radio y televisión). Asimismo, algunos de estos currículos emergentes propiciaron ciertas innovaciones pedagógicas, llamaron la atención sobre la importancia de considerar los factores socioemocionales en pandemia, y orientaron y valoraron el apoyo de las familias en el aprendizaje de las y los estudiantes. En otras palabras, estos documentos procuraron adaptarse a la emergencia, simplificando la exigencia curricular y entregando orientaciones que apoyaran y aliviaran de algún modo la labor de las y los profesores en esta situación inédita y de gran incertidumbre.

Sin embargo, de acuerdo a la información recabada para este estudio, no podemos saber en qué medida y de qué modo estos currículos diseñados en los niveles centrales de los ministerios de Educación se implementaron en el sistema escolar con los establecimientos cerrados por tan largo tiempo. Hemos analizado lo prescrito, pero no podemos saber el alcance de su aplicación ni si estos tuvieron algún impacto en el aprendizaje de



Durante la pandemia se elaboró una serie de recursos de aprendizaje que pueden perdurar en el tiempo. Hay que destacar, en particular, el gran número de recursos digitales que han quedado a disposición de las y los docentes y que incluso podrían fácilmente trascender las fronteras de los países de la región

los niños y jóvenes. Ello ameritaría otro tipo de estudio, de seguimiento a la implementación curricular en el período de pandemia.

Sin embargo, los últimos resultados de las evaluaciones de aprendizaje (el caso del SIMCE en Chile y de PISA para algunos países)² hacen pensar que el esfuerzo y la rapidez de respuesta de los organismos rectores de la educación en la región de América Latina y el Caribe ayudaron a atenuar efectos que pudieron haber sido más catastróficos de lo que fueron.

A la luz de lo expuesto, cabe pensar si la experiencia de desarrollo curricular en pandemia de los países analizados puede arrojar luces acerca de algunas problemáticas asociadas a los currículos, tales como su extensión, implementación y apropiación, la incorporación de tecnologías y los efectos del contexto, así como entregar nuevas pistas para cambios curriculares futuros.

El problema de la extensión curricular

Existe una percepción recurrente de especialistas y docentes de que los currículos son excesivos y que no se alcanzan a cubrir sus contenidos en un año escolar.

El currículo es un instrumento clave de la política educativa que reúne y organiza los conocimientos — entendidos como contenidos, habilidades y actitudes (valores)— que la sociedad define que deben aprender las nuevas generaciones. Es, en este sentido, una política educativa estratégica, porque está muy cerca del accionar pedagógico y evaluativo de los docentes en las aulas, y tiene un efecto potencial directo en los aprendizajes de los estudiantes. Por esta razón, es también un campo de debate ideológico y disciplinar en el que diversos intereses concurren por un espacio.

La reducción o simplificación del currículo es entonces una tarea compleja de realizar. ¿Con qué criterios se puede simplificar?, ¿qué aspectos no pueden quedar fuera?, ¿qué mecanismos de flexibilización son legítimos de usar?, ¿cómo un currículo modernizado no genera inequidades o menos oportunidades a las y los estudiantes de los centros educativos? Creemos que algunos de los mecanismos de simplificación propuestos en los documentos curriculares de emergencia, y presentados en las páginas precedentes, podrían arrojar algunas ideas para una simplificación que haga más pertinentes y realistas los planes de estudio a las realidades y contextos de los establecimientos escolares de la región.

² Elena Arias Ortiz, María Soledad Bos, Cecilia Giambruno y Pablo Zoido, «PISA 2022: ¿Cómo le fue a América Latina y el Caribe?», Banco Interamericano de Desarrollo, 5 de diciembre del 2023, disponible en <https://bit.ly/4b9edm5>.

El problema de la apropiación curricular y la autonomía docente

Los currículos prescriben los contenidos, habilidades y actitudes que se espera sean enseñados por los docentes, pero no aseguran que estos se traduzcan en aprendizajes efectivos de los estudiantes. En parte, porque las reformas curriculares suelen dedicar más tiempo y esfuerzo a los diseños que a su implementación y apropiación. Y también, porque la implementación de los nuevos currículos requeriría importantes recursos para llevar adelante planes de actualización y desarrollo profesional de las y los docentes, así como herramientas de apoyo pedagógico y disciplinar.

Durante la pandemia se vivió una experiencia de mayor flexibilización curricular y autonomía de las profesoras y los profesores, porque debido a la heterogeneidad de realidades, los entes centralizados no podían supervisar ni controlar lo que estaba ocurriendo en cada unidad del sistema educativo. Ello obligó a las comunidades escolares de docentes y directivos, incluso a las familias, a tomar iniciativas, a pensar cómo lograr que las niñas y los niños se mantuvieran vinculados a los centros educativos y vivieran una cierta continuidad en sus aprendizajes. Esta flexibilidad otorgada durante la pandemia a las comunidades escolares puede constituir una experiencia significativa de autonomía y compromiso profesional que bien podría mantenerse en el tiempo y ser un factor de apropiación curricular y de profesionalización de las y los maestros.

La irrupción de la tecnología

En los últimos años los países han avanzado hacia el desarrollo de habilidades del siglo XXI incorporando el currículo digital que considera conocimientos sobre herramientas digitales y tecnología para la información y comunicación (hardware, software e informática), así como conocimientos interdisciplinarios sobre sociedad, ciencia, ética y medio ambiente. Sin embargo, el avance en esta materia ha sido más lento de lo esperado y la OCDE³ ha sugerido que existe un retraso en los currículos, pues los contenidos que el estudiantado aprende hoy están desfasados de lo que se espera que conozcan y de cómo podrán involucrarse en un mundo en el que la tecnología tiene un rol cada vez más importante. La pandemia relevó aún más el rol

de la tecnología como un facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este estudio se identificó la presencia de recursos digitales y la alusión al desarrollo del pensamiento digital en los currículos de emergencia, aunque es importante tener en cuenta que este cambio apareció en un número reducido de estos documentos. Sin embargo, no tenemos información del alcance de estos cambios ni de sus facilitadores u obstaculizadores, lo cual sería importante de conocer para futuras reformas curriculares.

Los factores contextuales en el aprendizaje

Mucho se ha dicho que los aprendizajes son situados, que dependen de los contextos específicos y que están influidos por factores de distinto tipo, especialmente socioeconómicos, culturales, geográficos o ambientales. La pandemia de COVID-19 fue una experiencia en la que el contexto global de crisis sanitaria afectó de manera crítica a toda la sociedad y, en particular, a las instituciones educativas. Este contexto global común, transmitido con crudeza por los medios de comunicación y por las redes sociales, afectó a niñas, niños y jóvenes, quienes vieron interrumpidas drásticamente sus rutinas de socialización y de aprendizaje en los establecimientos educativos. La pandemia fue un ejemplo extremo de cómo el contexto puede afectar los aprendizajes escolares y de cómo las y los estudiantes y sus maestros y maestras requieren de ciertas condiciones mínimas de tranquilidad, seguridad y certidumbre para que se produzcan situaciones efectivas de enseñanza y de aprendizaje.

Uno de los mayores efectos del contexto de crisis sanitaria fue el abandono escolar de estudiantes en secundaria, lo que hasta el día de hoy ha motivado diversas políticas de revinculación a la escuela en los países de la región.

Esta crisis tuvo un efecto similar en la educación preescolar en que los padres y madres decidieron no mandar a sus hijas o hijos al jardín infantil o a los niveles de prekinder y kinder de la escuela para protegerlos de posibles contagios.

Este artículo y próximamente el análisis curricular del ERCE 2025 respecto a asignaturas disciplinares y material de la Agenda 2030, pretende ser un aporte para la agenda de recuperación y transformación de la región, con el fin de movilizar los aprendizajes fundamentales y el bienestar que desarrolle cada

³ OCDE (2020). *What Students Learn Matters. Towards a 21st Century Curriculum*. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>.

estudiante. Por otro lado, necesitamos currículos efectivos, en los que los ajustes y cambios estén basados en evidencia, consideren las capacidades docentes y su apoyo para implementarlo. Este es un aspecto sustantivo para para avanzar más rápido en transformaciones que permitan especialmente acortar las brechas de aprendizaje en nuestra región.

La UNESCO: líder mundial en educación

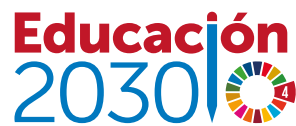
La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Contacto

UNESCO Santiago
Oficina Regional para América Latina
y el Caribe

Enrique Delpiano 2058,
7511019 Providencia
Santiago, Chile



santiago@unesco.org



www.unesco.org/es/fieldoffice/santiago



[@unescosantiago](https://twitter.com/unescosantiago)



[@unescosantiago](https://www.facebook.com/unescosantiago)



[@unesco.santiago](https://www.instagram.com/unesco.santiago)



[company/unescosantiago](https://www.linkedin.com/company/unescosantiago)



[unescosantiago](https://www.youtube.com/unescosantiago)

