



Reformas curriculares de Matemática: Reflexiones desde las políticas públicas, la Educación Matemática y sus implicaciones en la región del caso El Salvador

Jeser **Candray**

Dirección de Investigación, Universidad Francisco Gavidia

El Salvador

jcandray@ufg.edu.sv

Resumen

Esta conferencia tiene como objetivo problematizar diseño, elaboración y puesta en marcha de las reformas curriculares de la Matemática escolar en El Salvador en los últimos treinta años. Para ello, se trae a discusión, a partir de la metodología de Historia Oral, las versiones históricas de la toma de decisiones antes, durante y después de la elaboración de tres propuestas curriculares de Matemática. La charla destacará alteraciones y permanencias sobre las concepciones sobre qué se entiende por elaborar el currículo y qué se entiende por aprender Matemática en ese período; la (no) participación del docente que enseña Matemática en su definición; la marcada tendencia de desconectar las cuestiones sociales y culturales en los materiales curriculares y la marcada influencia de agencias internacionales en la definición de las políticas curriculares en el país.

Palabras clave: Historia Oral; Educación Matemática; Currículo; Competencias; Alteraciones y Permanencias; Cultura escolar.

Ideas iniciales

Estimados y estimadas. Esta ponencia “Reformas curriculares de Matemática: reflexiones desde las políticas públicas, la Educación Matemática y sus implicaciones en la región del caso El Salvador” tiene como objetivo compartir y ampliar el debate sobre las ideas no concluyentes construidas a partir de un proceso de investigación doctoral titulado “Historias del currículo de Matemática en El Salvador: reflexiones sobre políticas curriculares, Educación Matemática y una

agenda de investigaciones" defendida¹ en agosto de 2024 y que buscó tejer comprensiones sobre historias del currículo de Matemática escolar salvadoreño presentes entre los años 1992 a 2018 y bajo una pregunta orientadora: ¿qué historias estuvieron/están presentes en la producción de las propuestas curriculares de Matemática escolar en El Salvador durante el periodo 1992-2018?

Precisamente, la selección de este período de cerca de treinta años, tomando como punto inicial el año 1992, (cuando se firman los acuerdos de paz que ponen fin más de doce años de conflicto armado), y el año 2018 cuando se publica el más reciente currículo de Matemática, nos permite hacer una lectura panorámica sobre alteraciones y permanencias de las concepciones de políticas educativas, políticas curriculares y de Educación Matemática de sus promotores. Específicamente, luego de una revisión de documentos curriculares fueron identificados tres colecciones de programas de estudios de Matemática diferentes emitidos por el Ministerio de Educación de El Salvador (MINED) en los años 1995, 2008 y 2018. Así, la curiosidad investigativa expresada en los objetivos y pregunta de investigación se redirigió a cada una de estas colecciones.

Aquí, antes de avanzar permítanme dar un contexto sobre las características de las políticas de estado en El Salvador. Siendo un país de las características geográficas conocidas (una extensión de a lo sumo 20,000 km²), todas las macro políticas públicas, incluidas las educativas, dependen exclusivamente del gobierno central y las demás instancias de gobierno (departamental y municipal) no tienen competencias en esta materia (pasa lo mismo en salud, seguridad, economía, etc.).

De esta manera, y específicamente las políticas curriculares, son definidas desde el MINED². Allí se elaboran los Programas de Estudio, libros de texto, orientaciones curriculares, formación docente inicial y continua para todas las escuelas del país. Emitidas estas disposiciones, estas son interpretadas y reinterpretadas en dos instancias inferiores: la escuela, que diseña un Proyecto Curricular de Centro y el docente con su planificación de aula. Ambas tienen el fin de ajustar las directrices curriculares a los contextos de las más de cinco mil escuelas que conforman el sistema educativo, sin embargo, esto último, veremos más adelante, ha sido más restringido con el correr del tiempo.

Así, los esfuerzos de la investigación se concentraron en los Programas de Estudio (PE) que, según la legislación actual, son la expresión más concreta del currículo (El Salvador, 1996) son elaborados para cada grado y asignatura del currículo y definen, entre otras cosas, la carga horaria anual y semanal de las asignaturas; organizan y secuencian los contenidos en unidades didácticas de acuerdo a la corriente curricular del momento (objetivos, indicadores de logro, etc); definen lineamientos metodológicos; lineamientos de evaluación; enfoque de asignatura; objetivos/competencias de asignatura y componentes curriculares más específicos como objetivos/indicadores de logro; competencias y; contenidos.

¹ “Tesis bajo la orientación de la profesora Dra. Heloisa da Silva en el Programa de Posgraduación en Educación Matemática de la Universidad Estadual Paulista con apoyo financiero de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* - Brasil (CAPES). Dentro del Grupo Historia Oral y Educación Matemática (Ghoem).

² El currículo nacional es establecido por el Ministerio de Educación, se basa en los fines y objetivos de la educación nacional, desarrolla las políticas educativas y culturales del Estado y se expresa en: planes y programas de estudio, metodologías didácticas y recursos de enseñanza-aprendizaje, instrumentos de evaluación y orientación, el accionar general de los educadores y otros agentes educativos y la administración educativa” LES, art. 47 (El Salvador, 1996)

Luego de una lectura de cada uno de estos documentos (12 del currículo de 1995, 10 del currículo de 2008 y 5 del currículo 2018), surgieron distintas preguntas en torno a la pregunta principal e, influenciados por la pedagogía freireana, nos aproximamos a ellos preguntándonos: ¿quién elaboró estos currículos y quién no?, ¿cómo se elaboraron?, ¿quién decidió (y quien no) cambiarlos?, ¿qué apuesta didáctica inciden en ellas y cual no?, ¿qué cambió y qué no cambió?, ¿qué cultura y qué Matemática es considerada y cual no?, ¿para quién y contra quién se elaboraron estos currículos? De esta forma, esta investigación buscó producir narrativas sobre la creación de los documentos curriculares (Programas de Estudio) de Matemática durante tres décadas.

Historia Oral en escena: una propuesta metodológica

Conscientes de que tal objetivo y que estas preguntas no podrían ser respondidas bajo una investigación basada exclusivamente en los documentos oficiales, e influenciados en mi propia práctica investigativa, decidimos realizarla bajo los cuidados metodológicos de la historia oral experimentada en el Grupo Historia Oral y Educación Matemática (Ghoem) del que soy parte. Esta metodología, introducida en la Educación Matemática por profesores y profesoras de Brasil a inicios de este siglo, tiene como objetivos la “constitución de fuentes de estudio por medio de la oralidad” (Garnica, 2020, p. 86, traducción mía) producidas intencionalmente (o no) como fuentes historiográficas que son “cocreadas” (Portelli, 2016, p. 10) a partir de entrevistas hechas por el investigador. Dentro del grupo, creemos que estas fuentes, entendidas como narrativas, tienen la potencialidad de “crear mundos” que, operadas en una investigación, pueden generar comprensiones sobre prácticas dentro de una cultura matemática escolar (Garnica, 2023).

Regresando a la investigación y siguiendo las prácticas³ metodológicas del grupo (figura 1), decidimos entrevistar a dos miembros del equipo autoral para cada uno de los tres PE de Matemática a quienes se les explicaron los alcances de la investigación y las consecuencias de su participación. La entrevista pasaría por un proceso de transcripción y textualización en diálogo con el participante en el que podría adicionar o retirar elementos de su exposición. Este proceso finalizaría con la carta de cesión que permitiría su publicación.

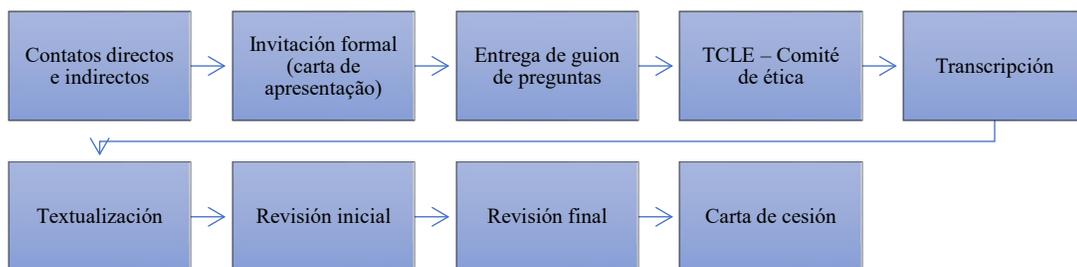


Figura 1: Esquema general de la metodología de la HO en la investigación. Elaboración propia.

³ A lo largo de estos años, el Ghoem ha constituido una *metodología en trayectoria*, es decir, que está en constante reflexión que va desde los preparativos de las entrevistas, las propias entrevistas *in loco*, su tratamiento posterior y su uso en las investigaciones. De manera general, la metodología implica la definición de criterios para la selección de entrevistados, invitación de los participantes, creación de la guía de entrevistas, preparativos durante la entrevista, transcripción y textualización de la entrevista y, firma de carta de cesión de derechos (Garnica, 2016, 2020).

Este proceso de diálogo de la producción de las narrativas es muy valorado en el Grupo y, considero, lo diferencia entre otros puntos, de las entrevistas “tradicionales”. Las entrevistas no son solamente datos que serán utilizados, sino que son memorias (Bosi, 1979) y por lo tanto tienen derecho de tener pleno control de las mismas. No se busca “sorprender” o evidenciar las “contradicciones” de los entrevistados porque, siendo memorias, son sus versiones de la verdad y los hechos que testimoniaron (Fernandes y Garnica, 2021). Esta postura también influye en el uso de las entrevistas: no son complementos de la “verdad” petrificada en los documentos oficiales, son parte de la verdad y movilizadas en esta investigación nos ayudaron a *desmonumentalizarlos* (Le Goff, 1990).

Las entrevistas con cada uno de seis autores⁴ se dieron entre octubre de 2022 y septiembre de 2023. El guion de las entrevistas estaba compuesto, de forma general, de tres categorías: concepciones de política curricular, concepciones de la Educación Matemática y características específicas de la propuesta. Estas categorías se expresaron en siete grandes temáticas (ver figura 2) y que se enfocaban en el proceso antes, durante y posterior a la elaboración de los PE de Matemática.



Figura 2: Fichas temáticas de las entrevistas con equipos autorales

Cada equipo autoral tenía características diferentes. Mientras el equipo autoral del PE de Matemática de 1995 eran docentes que provenían de colegios privados de reconocido prestigio académico contratados bajo la figura de consultor; el equipo autoral de los PE de Matemática de 2008 eran funcionarios del MINED, ya con perfiles más institucionales a los que se fueron incorporando otros miembros para dicho fin. Esta diferencia es propia del contexto en el que surgen los currículos. Los PE de Matemática de 1992 surgen un par de años posterior al fin del conflicto armado y el estado pasaba por una serie de reformas administrativas. Ya en 2008 el

⁴ Currículo 1995: Carlos Mauricio Canjura Linares y José David Morán Mendoza; currículo 2008: José Elías Coello Salamanca y Gustavo Antonio Cerros Urrutia y; currículo 2018: Diana Marcela Herrera Polanco y Francisco Antonio Mejía Ramos.

MINED estaba consolidado como ente rector de las políticas educativas y la mayoría del equipo tenía mucha experiencia recorrida en diferentes cargos dentro del Ministerio. Por otro lado, el equipo autorial que diseñó los PE de Matemática de 2018 es conformó de una alianza entre funcionarios del MINED (algunos incluso participantes del proceso de 2008) y matemáticos recién egresados de la Universidad de El Salvador bajo la supervisión del equipo asesor del JICA.

A partir de las entrevistas y considerando los documentos curriculares, conforme a las prácticas metodológicas del Ghoem, fue posible *desmonumentalizar* los currículos y producir narrativas sobre su elaboraciones que evidencian que su proceso estuvo marcado por historias cargadas de decisiones políticas, silencios y disputas ideológicas con lo que se llama currículo que aleja la visión de un trabajo técnico y objetivo. Este proceso reflexivo lo discutiremos de forma transversal, mirando a las tres propuestas curriculares: primero las reflexiones de políticas públicas y curriculares y enseguida las reflexiones desde la Educación Matemática

Reflexiones sobre las políticas públicas y curriculares

Para organizar de mejor manera este momento, decidí traer algunas de estas reflexiones a partir de preguntas guía. Una de estas es, ¿qué entendían los distintos equipos autorales por reforma el currículo? En los tres momentos (1995, 2008 y 2018), reformar el currículo es comprendido como un proceso técnico de reorganización, estructuración y reestructuración de los *contenidos de enseñanza* en función de lograr una mayor eficacia y congruencia como señala José Morán, autor del currículo de Matemática de 1995: “tratamos de darle más coherencia en los diferentes niveles (...), darle como una linealidad, que no quedara aislado, sino más continuo” (Candray Menjívar, 2024, p. 343). No se trató de un cuestionamiento al modelo educativo, sino más bien de un ajuste funcional al modelo instaurado desde 1968, cuando se dio la primera reforma educativa del país.

Para 1995, la reforma se presenta como una ruptura con prácticas anteriores, en las que los PE eran escuetos “de una página” sin más detalles. Tampoco sería justo no comentar que los PE anteriores al 1995 son previos a la guerra civil, es decir, antes de 1980 cuando el panorama internacional de los currículos no son lo que hoy vemos. Luego, la intención era de dotar al currículo de mayor *densidad* pedagógica. Para el currículo de 2008, sin meternos por el momento en el asunto del cambio de objetivos a competencias, los materiales curriculares se especifican más, y, además, se elaboran otros dispositivos de apoyo o de control (como quiera verse) de la práctica escolar, como es la guía metodológica para el docente y los libros de texto y cuaderno de ejercicios para los estudiantes. Estos últimos dos serían la característica central de la propuesta de 2018 en el que el énfasis en los materiales elaborados por el MINED sería más prescriptivo.

En El Salvador, la elaboración del currículo ha seguido procedimientos similares desde hace décadas. Como se señala en la investigación, las maneras de elaborar el currículo son muy parecidas a las usadas en la reforma educativa de 1968. A pesar de los discursos innovadores, los procedimientos no cambian sustancialmente. De modo general, la metodología de elaboración de los currículos de Matemática seguía el siguiente esquema (ver figura 3).

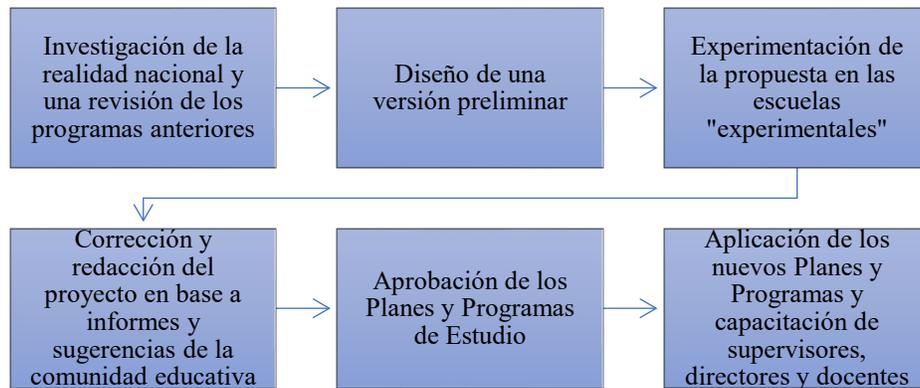


Figura 3: Guía para elaboración de PE del MINED (1968). Fuente: (Candray Menjívar, 2024, p. 428)

No obstante, a pesar de que este esquema inicia con una “investigación de la realidad nacional y revisión de los programas anteriores”, la elaboración curricular ha seguido una lógica predominantemente técnica, con escasa vinculación con la realidad educativa nacional. Aunque el currículo de 1995 incluyó instancias diagnósticas como la Consulta del 95 y la Comisión Nacional de Educación, esta fase no tuvo impacto directo en la elaboración final de los Programas de Estudio. De hecho, uno de los autores menciona que la elaboración de estos documentos diagnósticos iba en paralelo a la elaboración de los PE de Matemática. En 2008, el proceso careció de consulta externa, limitándose a reuniones internas entre especialistas. En 2018, la desconexión fue total: no hubo diagnóstico previo ni debate interno amplio, reduciendo la reforma a una reestructuración técnica de mallas y materiales.

A la luz de Clemente (2013), estos procesos reflejan un modelo de *racionalidad técnica*, en el que el currículo se concibe como producto ordenado, cerrado y aplicable universalmente, sin considerar las particularidades del contexto escolar. La ausencia de una investigación contextualizada inicial evidencia que el currículo no se entiende como proceso reflexivo, sino como un diseño estandarizado. Otra ausencia destacada es el rol docente en estas modificaciones curriculares, así, aunque se habla de participación, esta suele ser simbólica limitándose su participación a refrenda de los documentos finales donde poco se puede modificar. Esto ha dado lugar a procesos altamente centralizados, en los que el MINED asume un rol predominante en la definición y validación de los contenidos.

Profundizando con esta última aseveración, ¿quiénes son los elaboradores del currículo? Más allá de que la conformación de los equipos autorales está definida por los contextos políticos y educativos del momento en que surgen, como se comentó anteriormente, si tomamos en cuenta lo que señala da Silva (2020) el perfil de los autores no es algo menor, ya que estos son los que, con su ideología, formas de concebir y ver el mundo definirán qué y cómo se enseñará. En ese sentido, el MINED tuvo diferentes criterios en los tres currículos del estudio, para 1995 el perfil deseado era contar con expertos externos, en su mayoría profesores matemáticos universitarios vinculados a colegios de élite. Este perfil generó un currículo tecnocrático y abstracto, poco conectado con la realidad de la escuela pública.

Para 2008, se incorporaron funcionarios “de carrera” del MINED, con formación matemática y experiencia docente, lo que permitió una visión más contextualizada. Pese a ello,

también se dio la aparición de los asesores internacionales, especialmente provenientes del JICA, que reforzaron una lógica de rendimiento. Y ya para el 2018, el equipo fue liderado por jóvenes matemáticos de la UES sin experiencia en aula, bajo fuerte tutela del JICA. Esto acentuó una visión técnica y disciplinar de la Matemática, con escasa reflexión pedagógica. Así, el currículo ha oscilado entre enfoques descontextualizados y esfuerzos parciales por incorporar la realidad escolar, manteniendo en todos los casos una fuerte dependencia de agencias externas y una noción de currículo como producto cerrado, más que como proceso reflexivo.

Sobre este punto, hay que destacar la creciente influencia de las agencias internacionales en empujar las reformas curriculares en países latinoamericanos. Es imposible no denunciar y exponer desde un punto de vista decolonial que desde los años noventa, estas entidades han operado bajo esquemas de cooperación que, en la práctica, han implicado la delegación de responsabilidades clave del Ministerio de Educación (MINED) a actores externos, muchas veces mediante ONG nacionales con vínculos a las agencias cooperantes.

En la reforma curricular de 1995, entidades como USAID y la Agencia Española de Cooperación financiaron materiales y asesorías. Aunque los actores nacionales afirman autonomía técnica, Picardo (2016) muestra cómo estas agencias introdujeron el constructivismo como nuevo enfoque pedagógico. En 2008, el Banco Mundial condicionó el financiamiento a la adopción de modelos curriculares por competencias, alineados a estándares globales, como señala Gustavo Cerros, del equipo autoral de 2008 “ahora nos quieren volver a los estándares, presión del Banco Mundial otra vez, o sea, “aquí están 80 millones de dólares, pero hay que ver si se puede migrar para allá”, entonces, igual me imagino que fue en ese entonces, que la decisión fue técnica/política” (Candray Menjívar, 2024, p. 71). Simultáneamente, el JICA inició un papel más técnico que financiero, orientando la elaboración de materiales y validando propuestas educativas.

Esto se evidencia claramente ya en la propuesta curricular de 2018, cuando esta influencia técnica del JICA se acentuó. Aunque sus asesores actuaban desde una lógica de acompañamiento, testimonios revelan que guiaban las decisiones sustantivas del currículo, como se extrae de la entrevista de Mejía “hay un esfuerzo combinado de la cooperación japonesa y de la contraparte salvadoreña. Ellos interactuaban con nosotros directamente en el tipo de cambio que se hacía, (...). Entonces casi todo el proceso fue orientado por ellos” (Candray Menjívar, 2024, p. 185).

Esta participación del JICA en El Salvador no es singular y se enmarca en un contexto en que la agencia tiene participación muy activa en las reformas curriculares de Matemática en los países de Centroamérica y el Caribe, como Guatemala, Honduras, Nicaragua, por ejemplo. Si bien su apoyo ha permitido avances técnicos y logísticos, también ha limitado la autonomía curricular del MINED, subordinando las reformas a agendas internacionales y dejando en segundo plano las necesidades contextuales del sistema educativo salvadoreño.

Ahora bien, ¿qué es lo que realmente cambia en los currículos? El análisis revela que, aunque los documentos se modifican en su estructura, contenidos y enfoques pedagógicos, estos cambios rara vez se traducen en transformaciones significativas en las aulas escolares. El acompañamiento y la concreción de las reformas han tenido pocas herramientas, limitándose a

cursos masivos de docentes donde se comunican los cambios, hasta formas más prescriptivas y desprofesionalizantes como el currículo 2018 donde los docentes asisten a formaciones para verificar el seguimiento, página a página, de la propuesta curricular reflejada en el libro de texto. Esta actitud paternalista frente al docente refuerza la idea de que es incapaz de comprender o manipular el currículo, como se entiende en la idea de Herrera, una de las autoras del currículo de 2018, “siempre hay apertura de que el docente adecúe de acuerdo con su necesidad, pero es que esa parte es delicada. Si yo muevo algo, la base para construir algo que esté allí (...). Eso es lo único que considero delicado para mover cosas” (Candray Menjívar, 2024, p. 254). Estas prácticas laceran la autonomía docente y presentan una visión limitada del currículo.

Para ir cerrando estas reflexiones generales nos podemos preguntar, ¿qué cambia en los currículos? De forma general, y ya que se asume un currículo como norma, como documento, el énfasis no podía ser otro más que el cambio de los contenidos. Contenidos salen y entran, suben o bajan de grado, de nivel y se reorganizan, se presentan nuevas metodologías o teorías curriculares con impactos y seguimiento limitados en las escuelas. Se cambió de una enseñanza “tradicional” a una constructivista; se pasa de objetivos a competencias; se cambian los roles del docente y del estudiante. Sí, en el papel, pero se negligencia que estos procesos requieren un acompañamiento y compromiso docente que solo es capaz de alcanzarse cuando, en palabras de Imbernon (2009) este siente que las reformas efectivamente le dan un crecimiento profesional y que este resolverá los problemas que enfrenta con sus estudiantes.

Sin embargo, asumir estas ideas es imposible si la idea de currículo es la misma. Según la investigación, los autores asumen el currículo como una normativa, y por ello, su elaboración es solo una cuestión técnica, vista de forma apolítica en muchos aspectos.

Reflexiones sobre Educación Matemática

Ahora bien, para ordenar el análisis desde la Educación Matemática de los currículos de Matemática en El Salvador en estos treinta años, tomaré como referencia cuatro ejes centrales: referenciales teóricos y metodologías; bloques de contenidos y selección de temas; organización y presentación de las unidades didácticas y; enseñanza de la Matemática y ciudadanía.

Uno de los puntos que más llamó la atención del análisis transversal de las propuestas es el poco diálogo de los autores de los currículos con las tendencias internacionales en Educación Matemática. Sin embargo, al poner esta situación en su contexto histórico podemos entender esta situación. El Salvador no ha tenido un desarrollo de la educación/didáctica de la Matemática robusta, esto se puede verificar en los eventos y congresos nacionales e internacionales cuya participación nacional es muy limitada. A esto se une que en las universidades no existen programas de postgrados del área, grupos de investigación y por ende producción académica institucionalizada, salvo esfuerzos puntuales y esporádicos. Dicho sea de paso, esto en la última década ha ido cambiando a pasos lentos.

De esta manera, no es de extrañar que los referenciales teóricos de los que cuentan los autores de los currículos sean bastante escuetos: algunas menciones a la didáctica francesa, a la resolución de problemas, aportes de la teoría de Van Hiele y más recientemente el *Structured problem solving* desde la perspectiva japonesa. No obstante, al preguntar específicamente sobre

los referenciales teóricos en Educación Matemática de las propuestas curriculares las respuestas no eran muy claras, por ejemplo, para 2018, Herrera menciona “al menos de mi parte no tengo conocimiento si había algún fundamento teórico que tuviesen en mente, tal vez los japoneses tenían claro de dónde viene, pero nosotros, creo que no. Nunca lo conocimos, al menos por mi parte, no lo recuerdo” (Candray Menjívar, 2024, p. 243). Así, los niveles de concreción de estas ideas en el currículo son limitadas e, incluso los propios autores consideraron complicado poder teorizar y plasmar ideas como “resolución de problemas” en los materiales didácticos elaborados. Las razones de esta situación se dan, a mi juicio, por la poca impermeabilidad de las tendencias de la Educación Matemática, no solamente por los contextos y la formación inicial de los perfiles seleccionados, sino también por la visión misma de sus autores de qué es hacer Matemática escolar.

Esta misma línea de interpretación sirve para comprender las decisiones sobre los bloques de contenidos de Matemática que se irían priorizando. Si tomamos como base los datos de la tabla 1, a continuación, podemos ver la tendencia de los bloques de contenido matemático en función del tiempo reservado en todos los niveles educativos.

Tabla 1

Carga horaria en porcentajes de los bloques de contenido de los PE de Matemática

Nivel	Currículo 1995	Currículo 2008	Currículo 2018
Bloques de contenido			
Aritmética	23.21%	35.3%	42.8%
Geometría	14.29%	6.0%	13.8%
Medidas	0.00%	4.7%	2.7%
Estadística	16.67%	14.6%	6.6%
Álgebra	18.45%	16.4%	12.3%
Relaciones y funciones	7.14%	1.9%	9.0%
Trigonometría	11.31%	3.2%	2.5%
Geometría Analítica	4.17%	3.0%	4.9%
Geometría y Medidas	0.00%	13.4%	3.2%
Medidas y Aritmética	0.00%	1.5%	0.3%
Álgebra y Trigonometría	4.76%	0.0%	0.0%
Estadística y Medidas	0.00%	0.0%	2.0%
Total	100.00%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Si vamos por los datos marcantes, podemos destacar dos elementos: el énfasis cada vez mayor en la aritmética, especialmente en los primeros seis años de la EB donde, para 2018, ocupa el 72% del tiempo escolar de la asignatura y; la reducción de la estadística en el currículo 2018 en comparación de los dos currículos anteriores. Ambos datos pueden entenderse tomando en cuenta las entrevistas de los equipos autorales donde queda en evidencia las preferencias y la visión de la Matemática de su formación en detrimento de otros bloques.

Esto también va alineado a la organización y presentación de los bloques de contenido. Si tomamos como ejemplo los bloques de contenido a los que pertenecen las primeras cinco unidades del currículo de Matemática de educación media podemos ver que cada currículo iba priorizando los contenidos de su interés y/o considerados más indispensables. Mientras el currículo de 1995 tenía una distribución de los bloques casi al 20% en cuatro bloques, los

currículos de 2008 priorizaban en un 65% los contenidos estadísticos, mientras en 2018 los contenidos eran funciones (36%), geometría analítica y álgebra con 24% cada una. Si tomamos como referencia las distribuciones de estos bloques según lo propuesto por la NCTM y el currículo de Matemática costarricenses de 2012 (Ver figura 6) se verifica que la priorización de los contenidos no responde a líneas técnicas, sino a los intereses de sus autores.

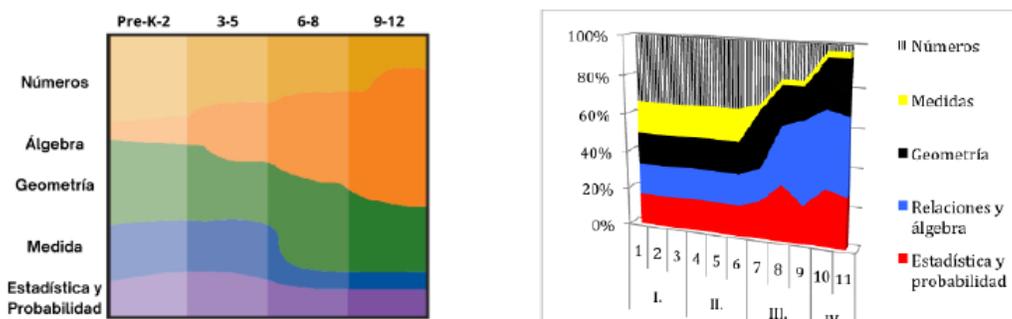


Figura 6: Énfasis de los bloques de contenido de Matemática en la educación inicial, básica y media del NCTM (2000, izquierda) y del currículo de Costa Rica (2012, derecha)

Pese a las intencionalidades de verse como autores neutrales en la elaboración del currículo, en lo que respecta a las nociones de enseñanza de la Matemática y la formación ciudadana las propuestas curriculares no escapan de esa crítica. Así, al consultar a los equipos autorales sobre la posición del currículo sobre elementos de ciudadanía y derechos humanos, estos se refirieron a que la propuesta es apolítica y que no toma una postura sobre problemas sociales, como es el caso de Herrera, del equipo autoral del currículo de 2018:

yo creo Matemática tiene la particularidad que no abarca mucho esos temas, porque no habla cuestiones sociales. Se centra más en desarrollar el pensamiento lógico matemático en los niños. (...), así que algo evidente no hay, pero creo que la Matemática no hace distinción de género, es para niños y para niñas y pues creo que no hay mucho problema con esta área (Candray Menjivar, 2024, p. 239)

Sin embargo, no obstante, como advierte da Silva (2020), el currículo también expresa lo que no se considera problema. Es en esos silencios donde se manifiesta una posición política que invisibiliza desigualdades y refuerza una Matemática conservadora. Siguiendo a Skovsmose (2014), podríamos decir que esta neutralidad favorece una obediencia funcional al mercado, alejando a la Matemática de una formación ciudadana crítica. Romper con esa visión homogeneizante de la Matemática es urgente. No se trata solo de sumar temas sociales al currículo, sino de repensar su sentido, su lenguaje y su compromiso con la justicia social. Porque lo que está en juego no es solo qué Matemática enseñamos, sino para qué sociedad la enseñamos.

Reformas curriculares: Ideas para el debate

Quisiera cerrar esta presentación y antes de dar lugar a las preguntas y comentarios con algunas reflexiones que considero pueden ser debatidas a instancias más regionales. La primera es que los proceso de elaboración del currículo, si bien vienen “profesionalizándose”, presenta peligrosas conductas prescriptivas de la actividad docente encubiertas de apoyo a la gestión educativa. Esto solo puede entenderse bajo la pretensión de las autoridades de Estado de controlar las discusiones en el aula. Esto, pese a que la literatura nos dice tal anhelo es poco

probable de alcanzar, debe movernos a fomentar el espíritu crítico de la formación de las y los docentes que permitan el surgimiento de desobediencias creativas (D'Ambrosio., 2015).

Otra idea que rescato de estas discusiones viene de la necesidad de reflexionar sobre los impactos de programas de intervención curricular que se vienen dando en nuestras latitudes. Conocemos las necesidades de nuestros países, las limitantes históricas y administrativas que nos impone la necesidad de pedir ayuda para impulsar cambios. No obstante, y reconociendo lo valioso que son los aportes de tales agencias internacionales, es necesario poner la mirada sobre practicas coloniales que se vienen dando y como estas quieren hacerse pasar por inocentes y técnicas.

Cierro agradeciendo su atención y quedo abierto a las discusiones generales o específicas de esta experiencia.

Referencias y bibliografía

- Bosi, Ecléa. (1979). *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Tao.
- Candray Menjivar, Jeser Caleb. (2024). *Historias del currículo de Matemática en El Salvador: reflexiones sobre políticas curriculares, Educación Matemática y una agenda de investigaciones*. Tesis de doctorado. Programa de Pósgraduação em Educação Matemática de la Universidad Estadual Paulista, Rio Claro/SP, Brasil.
- Clemente Linuesa, María. (2013). *Elaborar o currículo: prever e representar a ação*. In J. Gimeno Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 226–247). Porto Alegre: Penso. (Obra original publicada como *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*).
- D'Ambrosio, Beatriz. (2015). *A subversão responsável na constituição do educador matemático*. In: *Encuentro colombiano de Matemática educativa*, 16., 5 a 7 de outubro de 2015, Bogotá.
- El Salvador. (1996). *Decreto legislativo N° 917, Asamblea Legislativa de El Salvador. Ley General de Educación, de 12 de diciembre de 1996*. Diario oficial, San Salvador, 21 de diciembre de 1996.
- Fernandes, Filipe Santos y Garnica, Antônio Vicente Marafioti. (2021). *Metodologia de pesquisa em educação Matemática: éticas e políticas na inserção de novos sujeitos, cenários e conhecimentos*. *Perspectivas da Educação Matemática*, 14(34), 1–16. <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/12785>
- Garnica, A. V. M. (2016). *História oral em educação Matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa*. *História Oral*, 18(2), 35–53. <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/559>
- Garnica, Antônio Vicente Marafioti. (2020). *História oral e educação Matemática*. In M. C. Borba, J. L. Araújo, D. A. Fiorentini, A. V. M. Garnica & M. A. V. Bicudo (Orgs.), *Pesquisa qualitativa em educação Matemática* (6. ed., pp. 87–109). Belo Horizonte: Autêntica.
- Garnica, Antonio Vicente Marafioti. (2023). *A história oral é, a narrativa pode, a história oral é porque a narrativa pode, e a história oral pode porque a narrativa é. E ponto*. In da Silva, Heloisa (Org.), *Rompendo fronteiras disciplinares: Narrativas, práticas de pesquisa e intervenção na formação de professores que ensinam Matemática* (pp. 6–21). São Paulo: Livraria da Física.
- Imbernon, Francisco. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez Editora.
- Kastrup, Virgínia. (2019). *A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas*. *Revista Polis e Psique*, 20 anos do PPGPSI/UFRGS, 99–106. <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/97450/55365>
- Le Goff, Jacques. (1990). *História e memória* (B. Leitão et al., Trad.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Picardo, Oscar. (2016). *Apuntes sobre Teoría y Praxis Curricular*, 1ra Ed. San Salvador, UFG Editores.
- Portelli, Alessandro. (2016). *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz.
- Silva, Tomás Tadeu da. (2020). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3. ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Skovsmose, Ole. (2014). *Um convite à Educação Matemática Crítica*, 1 Ed. Campinas SP: Papirus, 2014.