

Claves para el desarrollo del currículum

Análisis crítico y recomendaciones
para docentes y escuelas

Luis Osandón M.
(Editor)

Mirtha Abraham N.
María Virginia Ávila M.
Miguel Caro R.
Sonia Lavín H.
Abraham Magendzo K.
Alex Mondaca G.
Andrea Rodríguez C.
Verónica Salgado L.

Claves para el desarrollo del currículum

Análisis crítico y recomendaciones para docentes y escuelas

Luis Osandón M. (Editor)

Mirtha Abraham N.
María Virginia Ávila M.
Miguel Caro R.
Sonia Lavín H.
Abraham Magendzo K.
Alex Mondaca G.
Andrea Rodríguez C.
Verónica Salgado L.



375.001
C617

Claves para el desarrollo del currículum: análisis crítico y recomendaciones para docentes y escuelas. / Ed. Luis Osandón M.; Mirtha Abraham N. ... [et. al.] – Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), 2022.

164 páginas
ISBN Edición digital 978-956-7342-20-4

1. Educación – Currículum 2. Profesores, participación curricular
3. Evaluación Curricular

© Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación
Primera edición, enero 2022
ISBN 978-956-7342-20-4
Registro Propiedad Intelectual N° 2022-A-673

Diseño y diagramación: Patricio Tapia A.

Impreso en los Talleres de Gráfica LOM
Miguel de Atero 2888, Quinta Normal
Santiago de Chile



Claves para el desarrollo del currículum: análisis crítico y recomendaciones para docentes y escuelas © 2022 por Luis Osandón (editor); Mirtha Abraham N.; María Virginia Ávila M.; Miguel Caro R.; Sonia Lavín H.; Abraham Magendzo K.; Alex Mondaca G.; Verónica Salgado L.; Andrea Rodríguez tiene licencia CC BY-ND 4.0

ÍNDICE

Prefacio	5
Prólogo	7
Daniel Johnson M.	
Introducción	11
Luis Osandón M. y Abraham Magendzo K.	
Capítulo 1	17
Tensión ideológica entre el currículum nacional y el currículum global	
Abraham Magendzo K.	
Capítulo 2	33
Centralización - descentralización curricular: contradicciones y desafíos	
Sonia Lavín H., Mirtha Abraham N., Ma. Virginia Ávila M.	
Capítulo 3	59
Niveles intermedios y educación pública, tensiones para el desarrollo curricular	
Andrea Rodríguez C.	
Capítulo 4	79
Concepción del aprendizaje en las políticas curriculares del Chile transicional	
Miguel Caro R.	
Capítulo 5	111
Los dilemas del contenido de enseñanza en un currículum nacional	
Luis Osandón M.	
Capítulo 6	131
Literatura, currículum nacional y contextualización curricular	
Alex Mondaca G.	
Capítulo 7	143
El currículum desafiado: crisis social-sanitaria y educación remota	
Abraham Magendzo K., Luis Osandón M., Mirtha Abraham N., Sonia Lavín H., María Virginia Ávila M., Verónica Salgado, Miguel Caro R.	

PREFACIO

Como instituciones patrocinantes de esta publicación, nos complace enormemente la aparición de un libro dedicado al análisis y reflexión sobre los principales nudos del desarrollo curricular en nuestro país. Más aún cuando se constata que publicaciones similares no son habituales en nuestro medio y que su necesidad es en verdad apremiante.

Nuestra coincidencia en entender la importancia de este estudio deviene de nuestra común preocupación por el quehacer docente y sus urgentes desafíos frente a las políticas educativas centradas en la rendición de cuentas y la estandarización. Esas políticas han omitido, con sorprendente persistencia, la centralidad de la deliberación del profesorado en cualquier intento por mejorar la formación de las nuevas generaciones.

Afortunadamente, la existencia, por ya más de una década del Grupo Interuniversitario de Investigación en Políticas e Innovación del Currículum, han hecho posible que estas preocupaciones salgan a la luz, reponiendo la noción de desarrollo curricular como un asunto relevante y aplicado a la realidad del sistema escolar chileno.

Agradecemos pues a sus autores y compartimos con ellos el interés de que este libro cuente con la más amplia difusión entre el profesorado chileno.

Mario Aguilar
Colegio de Profesoras y
Profesores.
Regional Metropolitano

Miguel Rozas
Programa Interdisciplinario
de Investigaciones
en Educación

Álvaro Ramis
Universidad Academia
de Humanismo
Cristiano

PRÓLOGO

Todo libro es una especie de conversación, decía Paulo Freire, un lugar de encuentro entre el lector y el escritor. Esta idea de conversación, que el texto escrito expande en su alcance temporal y espacial, se manifiesta en el libro que aquí se presenta.

En primer lugar, porque este texto es el resultado de “años de deliberaciones permanentes” (p.3) que los autores han mantenido en torno al currículum, y, particularmente, al desarrollo curricular, el cual constituye un elemento constante de dicha reflexión. En segundo lugar, porque se trata de un libro que invita a mantener este diálogo que se desarrolla a través de la lectura del texto entre los autores y futuros lectores. La invitación a mantener este diálogo, implica la intención de retroalimentar el debate sobre las múltiples formas de comprender e interpretar el desarrollo del currículum escolar, contribuyendo a la profundización de la reflexión de quienes a diario se encuentran dedicados a estos procesos y su estudio.

Estas *Claves para el desarrollo del currículum*, al centrarse en el concepto de desarrollo curricular, implican de alguna manera una convicción de no renunciar ni a los aspectos teóricos ni a aquellos prácticos envueltos en el trabajo curricular. De ahí que cada uno de los textos combine importantes desarrollos teóricos junto a tensiones críticas presentes en el proceso de construcción y desarrollo curricular. Asimismo, este concepto de desarrollo curricular resulta redefinido, re-conceptualizado, alejándose de los sesgos instrumentales que dicho término posee en el contexto de origen de los estudios curriculares - particularmente en los Estados Unidos - donde el concepto de currículum development está aún asociado a la racionalidad tyleriana. La reconceptualización del concepto de desarrollo curricular - que desde hace años han adelantado los autores - se sitúa en sintonía con la recepción hispanoparlante del término, concepto que desde el comienzo de su proceso de exportación-importación global hace ya más de seis décadas sufrió cambios en su viaje a nuevos contextos.

De alguna manera, entonces el texto se sitúa más allá de la brecha histórica en el campo entre teoría y diseño-desarrollo curricular, respondiendo a la necesidad de la crítica y avanzando hacia el ámbito de la propuesta. Esta perspectiva implica un quiebre con el concepto de desarrollo curricular marcado por “lógicas de implementación” (p. 30) y “alineación curricular” (p. 59), las que – según señalan los autores – “debilita las opciones de interpretación, contextualización y reelaboración” (p. 87) del currículum.

En este sentido, junto con el despliegue problematizador de conceptos clásicos en estudios curriculares y en el debate chileno y regional, como el de “selección cultural,” “ideologías curriculares,” “políticas curriculares” y “cobertura curricular;” aparecen otros que contribuyen a una comprensión más profunda y contextualizada de las tensiones que se presentan hoy en el campo curricular. Entre estos conceptos encontramos el de “isomorfismo curricular” para explicar la tendencia hacia un currículum global que se expresa en lo nacional, convirtiendo este en un “nuevo componente colonizador en la cultura” (p. 12) y la consecuente “occidentalización” de esta idea de “indiferenciación curricular” (p. 110). El análisis de esta tensión es ciertamente clave, tanto para la reflexión acerca de la relación entre lo global y nacional, como para los marcos y procesos de centralización-descentralización curricular, los niveles intermedios, la noción de aprendizaje, el tema del contenido y la expresión de los mismos en disciplinas específicas. Otros conceptos importantes que nos provee el texto son, entre otros, los de “dispositivo curricular,” “racionalizaciones curriculares,” “saturación curricular,” “nuclearización curricular,” “proceso de interpretación curricular,” y “construcción curricular local”. Todo este desarrollo conceptual implica a la vez, que la intención de dicho trabajo académico va más allá de un estudio de la producción intelectual internacional, sino que se trata más bien de una búsqueda de diálogo con la misma. De ninguna manera se trata de una simple adaptación de conceptos producidos en otras latitudes, sino de un aporte conceptual basado en una reflexión anclada en la historia y la contingencia de un campo particular.

Junto a estas conceptualizaciones y críticas de la realidad curricular chilena y global, marcada por la tensión entre “una ideología conservadora academicista y una ideología globalizante-mundialista-isomorfa” (p. 6), que “han mantenido un modelo educativo profundamente

mercantilizado” (p. 33) que presiona por lógicas de “aplicación-implementación” (p. 58) y una política curricular centrada en la cobertura “expresión del cruce entre estandarización y academicismo-escolar” (p. 87); encontramos, también, la dimensión creativa de la crítica que se expresa en la búsqueda de una “nueva generación de políticas curriculares” (p. 96) que implique no sólo una nueva definición de la selección cultural estimada valiosa de ser transmitida a la nueva generación, sino sobre todo de “construir colaborativamente dispositivos de interpretación curricular específicos y dialogantes” (p. 123) que abran la posibilidad de un “dominio reflexivo de la herencia cultural” (p. 114) y una “formulación más sustantiva, pertinente e integradora de los saberes” (p. 107).

Ciertamente, lo enunciado por cada uno de los autores constituye un esfuerzo por responder a la crisis de diseño de las bases curriculares, y de las concepciones de desarrollo curricular que las informa, un proceso de más largo aliento, pero que se ha visibilizado con el “rápido y violento [proceso] que terminó por subvertir la vida habitual” (p. 139) asociado a la pandemia que afecta y desafía los cimientos mismos de la prescripción curricular. Esta experiencia, “mezcla entre el miedo y la carencia” (p. 146) y de “múltiples experimentaciones” (p. 140) ha visibilizado un cuestionamiento profundo a la naturaleza misma del diseño curricular, al tiempo que demostrar que otras alternativas son tan posibles como necesarias.

Por último, es necesario señalar antes de concluir estas palabras, que este texto es el producto de años de trabajo de académicas y académicos de distintos centros de estudios que participan del Grupo de Investigación en Políticas e Innovación del Currículum (GPIC) convocado por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. En dicho Grupo es importante destacar la lata trayectoria de sus miembros y los estudios y publicaciones que han promovido y desarrollado en estos años de funcionamiento, lo cual lo constituye en un obligado referente, y - a mi entender - el más importante grupo de investigación en Currículum en el país.

Este libro refleja dicha trayectoria y es ciertamente un aporte para el estudio del currículum en Chile, donde también necesitamos un dominio reflexivo de nuestra herencia intelectual. Ese diálogo intergeneracional debe estar al centro del estudio del currículum, toda vez que siempre

“constituye una relación, una conversación e interacción (p. 54) “intima entre el texto [curricular] y la experiencia” (p. 28).

Agradezco a los autores de este libro, y en especial a su coordinador el Dr. Abraham Magendzo, por hacerse parte de esta conversación.

Daniel Johnson M.
Universidad de Chile

INTRODUCCIÓN

El presente libro es resultado de años de deliberaciones permanentes que hemos sostenido en el Grupo de Investigación en Política e Innovación del Currículum, iniciativa interuniversitaria de investigadores de distintas universidades, cuyo origen se encuentra en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Durante este tiempo, hemos abordado las múltiples aristas del campo curricular y en particular de las políticas sobre el currículum en Chile, explorando y discutiendo sobre sus problemáticas, tensiones y desafíos. Lo anterior se asienta sobre investigaciones que el grupo ha realizado en estos años, aunque no exclusivamente, pues también en este libro hay mucho de reflexiones y líneas de trabajo que sus autores desarrollan en sus respectivas trayectorias académicas.

El espíritu que animó la escritura de este libro mirar el desarrollo del currículum como un amplio arco que va desde el currículum nacional (normativo o prescrito) hasta el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes en contextos escolares específicos (currículum aprendido). De este modo, los destinatarios principales de nuestros análisis y reflexiones son sus actores más directos, profesores y profesoras de aula, junto con gestores y directivos que tienen una responsabilidad central en el desarrollo del currículum. Se trata entonces de contribuir a la reflexión profesional para lograr aquilatar de mejor modo los cambios que el currículum chileno ha experimentado durante los últimos años, particularmente desde el nuevo ciclo de reforma curricular inaugurado en 2012 con las Bases Curriculares de 1° a 6° Básico.

Es casi un lugar común decir que los cambios curriculares, por lo general, no siempre son muy fáciles de asimilar y comprender; y que, en efecto, durante la última década se ha observado, una y otra vez, el escaso apoyo de la institucionalidad estatal para producir procesos de análisis y apropiación del currículum nacional, en particular cuando entendemos esto en clave de recreación situada de sus expectativas de logro.

En este sentido, el currículum, por definición, experimenta de modo

permanente una serie de dilemas y situaciones controversiales. Por de pronto, el proceso de seleccionar la cultura para su enseñanza, que es el epicentro del currículum, conlleva una serie de tensiones, toda vez que se ponen en juego intereses, tendencias y posiciones ideológicas y pedagógicas discrepantes entre los actores que participan del proceso curricular. Ellos hacen valer sus argumentos y criterios, recurriendo a las cuotas de poder que poseen y a la influencia que tienen en el ámbito educacional.

En nuestro país, desde la década de los noventa, se presenta la discusión sobre las definiciones curriculares como un asunto separado de las condiciones y capacidades para ponerlo en acción. Se instala así, una tendencia a asumir que el profesorado en verdad no debe debatir sobre la propuesta curricular nacional, sino aplicar instrumentos que lo han traducido por él para su posterior aplicación en el aula. Así, el debate ha cruzado ya dos décadas, y éste no termina de resolverse con claridad. De una parte, es posible identificar quienes apuestan por una libertad curricular que aboga por un mínimo de indicaciones desde la política pública y por tanto confiar en que ello incentivará el mejoramiento de la calidad a través de la competencia por obtener buenos resultados en el aprendizaje de asignaturas; y por otra quienes postulan que la escasas capacidades de los centros educativos hace necesario proveerles de un conjunto de materiales orientadores y, las más de las veces, indicativos de un hacer práctico pero poco reflexivo, confiando más en textos escolares y programas de estudio como instrumento de desarrollo curricular. Por último, existe también una postura, a la que adherimos en este libro, que cree que no hay desarrollo curricular y aprendizaje pertinente si no se apoya el empoderamiento de las comunidades educativas para contextualizar y hacer pertinente el currículum nacional, confiando en las capacidades de base de los profesores en las escuelas para ponerse en diálogo con las comunidades y territorios de los centros educativos. Sobre esto tenemos convicción y sostenemos que esta perspectiva es la que permitirá una educación pertinente e integral a los y las estudiantes.

Dicho lo anterior, se parte de una hipótesis central: en la actualidad el desarrollo del currículum, en el contexto de la institucionalidad y la política curricular vigente, requiere de una comprensión de los dilemas centrales del debate curricular chileno. En nuestra perspectiva ese debate comprende una dimensión ideológica, que va desde una discusión sobre la relación de lo local con lo nacional y global hasta la puesta en cuestión de la relación entre Estado y mercado en el sector educativo. Una dimensión

institucional, que comprende la estructura normativa y las instituciones que promueven o limitan un cierto tipo de descentralización curricular; una dimensión cultural, que debate sobre el carácter y forma de organización de los saberes que se seleccionan para la escuela, enfrentando un permanente dilema entre homogeneización y heterogeneidad; y una dimensión práctica, que comprende las lógicas de actuación y deliberación de los actores educativos, sus posibilidades, límites y sentidos.

Pensando en que nuestras expectativas son que este libro sea leído, antes que todo por profesores y profesoras del nivel escolar, nos propusimos escribir cada capítulo con una cierta estructura común, funcional a la idea de que él o la lectora pueda hacerse una idea rápida del nudo problemático que se quiere abordar (problematización), el contexto de política educativa y curricular en que este se da (contextualización), y las acciones que se podrían tomar para abordarlo convenientemente (recomendaciones).

El resultado de este ejercicio colaborativo es un conjunto de seis capítulos, los que trabajamos en un largo proceso de maduración, con lecturas y relecturas de nuestros trabajos en un espacio de confianza, pero también de crítica reflexiva e incisiva. El resultado, probablemente no es el óptimo, sin embargo, nos tranquiliza haber hecho con mucha honestidad el mejor esfuerzo por comprender y explicar algunas aristas relevantes del proceso de desarrollo curricular.

Es así como Abraham Magendzo inicia este libro con un capítulo que se abocó a responder preguntas difíciles, pero necesarias. ¿En qué medida la autonomía curricular de los países está “amenazada” y, de esta manera, también la libertad que éstos tienen para determinar soberanamente el currículo oficial y asegurar la identidad nacional/plurinacional? ¿De qué modo los sistemas educativos, y el currículum de por medio, juega con las tendencias a la internacionalización de los saberes al mismo tiempo que buscan reafirmar identidades? Se trata, entonces, de dilucidar al servicio de quienes debe estar el currículum y al mismo clarificar necesidades y propósitos a los que debe responder. Pensando o en que se aprecia una tensión central entre una ideología tradicional-conservadora-academicista y una ideología globalizante-mundialista-isomorfa. La búsqueda de una salida a este dilema es perentoria dado que en la actualidad hay, por un lado, señales de realzar y exaltar las ideas y tendencias nacionalistas y, por el otro, hay un desafío de poner a la educación y al currículum en el camino de la modernidad y transnacionalización de los saberes.

El segundo capítulo, en tanto, aborda la tensión permanente entre centralización y descentralización curricular. Escrito por Sonia Lavín, Mirtha Abraham y María Virginia Ávila, se sostiene aquí que los discursos sobre estos tópicos se encuentran permeados por visiones político-ideológicas, que dan lugar a orientaciones aparentemente contradictorias. De esta manera, prevalece un estereotipo que atribuye al centralismo la idea de uniformidad y homogeneidad y a la descentralización, la atribución de atención a la diversidad. Contrariamente, se señala que en verdad prevalece una relación simbiótica entre ambas dinámicas y que el problema en sí se constituye a partir de las finalidades que se persiguen desde cada una de ellas. Surge así, por ejemplo, un análisis sobre el rol de los programas de estudio, y cómo estos han sido presentados como documentos obligatorios y definitivos, dificultando que los profesores reconstruyan, recreen y desarrollen estrategias innovadoras a partir de los mismos.

El tercer capítulo, escrito por Andrea Rodríguez, se orienta a analizar críticamente las tensiones y posibilidades para el desarrollo curricular de los establecimientos escolares públicos a partir del enmarcamiento institucional que los cobija. El foco principal que se aborda es la política educativa que se ha impulsado en los últimos cuarenta años y que ha afectado a los procesos de desarrollo curricular de la educación pública. Teniendo en consideración variables estructurales y organizacionales, se enfoca en los desafíos para los niveles intermedios de la educación pública, la que puede, potencialmente, ser promotora del desarrollo curricular si es que se constituye, a través de los Servicios Locales de Educación, en un espacio y una oportunidad para desarrollar lineamientos y estrategias de acompañamiento pedagógico orientadas a la instalación de prácticas y procesos curriculares deliberativos en los centros educativos. Parte de este análisis considera las limitaciones y contradicciones que el escenario normativo-institucional genera, así como algunas oportunidades para el desarrollo curricular efectivo.

Luego, en el cuarto capítulo, Miguel Caro aborda la concepción de aprendizaje que se ha instalado en el curriculum escolar chileno, en un contexto de un modelo educativo de mercado. Para aquello, analiza la concepción del aprendizaje presente en las políticas curriculares de nuestro país en el período 1990-2018 y sostiene que, más allá de las declaraciones generales, la arquitectura curricular y la forma en que se estructuran los propósitos educativos, en verdad los objetivos académico-conductuales de base disciplinar son los determinantes en la concreción de un modo de entender

el aprendizaje, lo que produce fragmentación y descontextualización. Se consolida así, un canon de logros preestablecidos, universales y medibles, lo que acentúa su función como unidad de rendimiento que permite establecer un juicio “objetivo” y comparable de calidad para el conjunto de las escuelas.

A continuación, Luis Osandón en el capítulo cinco aborda los dilemas del contenido de enseñanza en un currículum nacional, desarrollando un acercamiento a uno de los aspectos centrales del quehacer profesional de los y las docentes. Sin duda que, al momento de planificar la enseñanza, los contenidos operan como un factor esencial en la organización de tiempos, actividades y formas de evaluación; y es por esto que, se propone aquí, se debe poner atención a los contenidos como objeto de intensas disputas por actores que tienen intereses muy diversos entre sí. Ello es el punto de partida para entender el tipo de decisiones que se deben tomar para hacer frente tanto a las exigencias normativas del instrumento curricular, como de quienes impulsan su cumplimiento y, por supuesto, las necesidades formativas de los y las estudiantes. Así, el autor nos expone en este capítulo un escenario bastante complejo de formas de entender la selección y organización del conocimiento, alertándonos sobre las diversas consecuencias que ello tiene, al mismo tiempo que, y en consonancia con lo anterior, nos entrega algunas consideraciones y recomendaciones centradas en la toma de decisiones de los docentes en un escenario diverso, cambiante y no siempre bien comprendido desde los tomadores de decisión a nivel institucional.

En una suerte de análisis específico sobre la complejidad del contenido de enseñanza, en el capítulo seis Alex Mondaca realiza un acercamiento a la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación para analizar y problematizar la relación entre literatura, currículum nacional y contextualización. Este capítulo define en un primer momento el concepto de educación literaria y sus aportes para la vida de los estudiantes, su coexistencia con la enseñanza de la lengua y la consecuente reducción de lo literario a un contenido funcional a la competencia comunicativa; para luego analizar los cambios curriculares acaecidos desde los noventa en Chile caracterizando la relación entre literatura y competencia comunicativa.

Si bien quienes nos dimos a la tarea de escribir este libro, con el mejor ánimo de problematizar creativamente los desafíos del desarrollo del currículum en el escenario particular del devenir neoliberal de la educación

chilena, la verdad es que el estallido social de octubre de 2019 y la pandemia declarada en marzo del 2020 golpearon fuertemente muchos de nuestros supuestos sobre un curso de las cosas desafiante, pero abordable con las herramientas investigativas y reflexivas desarrolladas por el equipo de autores. Los dos hitos mencionados han trastocado profundamente a la sociedad chilena, tanto por el cuestionamiento el orden político y social vigente, como por la necesaria reinención que hemos tenido que hacer de nuestra tarea de educadores en tiempos de educación remota y de una sociedad semiparalizada en búsqueda de una salida lo menos lesiva para los sectores más empobrecidos de nuestra sociedad. Todo esto nos obligó a remirar lo escrito y ha tomar la decisión de agregar un capítulo adicional a la presente publicación.

Es así como el último capítulo de este libro, elaborado colectivamente, se aboca a dimensionar los efectos de la pandemia en el sistema educativo y analizamos con cierto detenimiento el debate producido por las políticas ministeriales con respecto al currículum escolar, particularmente con su estrategia de “priorización curricular”. Sobre esto último, polemizamos sobre su validez y pertinencia, al mismo tiempo que anteponeamos el concepto de nuclearización animado durante estos meses por dos de nuestros integrantes del grupo de investigación. Finalmente, hicimos un ejercicio de abrirnos a pensar y proyectar tanto los efectos de la crisis sociopolítica que vive nuestro país, que nos pone en un escenario constituyente inédito en su historia, así como procesar con una mirada más proyectiva los potenciales efectos de la pandemia en la reflexión, teorización y producción de futuros diseños normativos y políticos respecto del currículum escolar. Sin duda es un ejercicio arriesgado al pensar sobre la marcha misma de los acontecimientos, pero lo creímos necesario asumiendo tal riesgo.

En síntesis, este libro es un esfuerzo por abordar el problema del desarrollo del currículum en diferentes escalas y desde distintos ángulos; animados por nuestras propias investigaciones y experiencias; pero también golpeados por contingencias en verdad inéditas; dejamos al juicio de los y las lectoras su utilidad y lucidez.

Luis Osandón M.
Abraham Magendzo K.

CAPÍTULO 1

TENSIÓN IDEOLÓGICA ENTRE EL CURRÍCULUM NACIONAL Y EL CURRÍCULUM GLOBAL

Abraham Magendzo K.

Problematización

Este capítulo se propone profundizar en la tensión entre el currículum nacional y el currículum global. Esta tensión es una de las tantas que el currículum confronta en su diseño, desarrollo e implementación. Amadio, et. al (2014) denomina a estas tensiones como cuestiones abiertas que caracterizan el debate actual sobre el currículum.

En efecto, el currículum, por definición experimenta una serie de dilemas, tensiones y situaciones controversiales (Magendzo, 2008). Por de pronto, el proceso de seleccionar la cultura para su enseñanza, que es el quehacer del currículum, conlleva una serie de tensiones, toda vez que se ponen en juego intereses, tendencias y posiciones ideológicas y pedagógicas discrepantes de distinto signo y actores que participan del proceso curricular, los que hacen valer sus argumentos y criterios, recurriendo a las cuotas de poder que poseen y a la presencia que tienen en el ámbito educacional.

Las tensiones curriculares son de diferente orden y han sido abordadas por una variedad de autores. De hecho, hay tensiones, por ejemplo, entre:

- La centralización y descentralización del currículum;
- Un currículum de formación general y uno de formación especializada;
- Un currículum que mira hacia el pasado-presente y el que lo hace preferentemente con mirada de futuro;
- Un currículum que apunta a la homogenización de los estudiantes y uno que toma en cuenta la heterogeneidad y diversidad de los estilos de aprendizajes de los estudiantes;

- Un currículum fragmentado y uno integral;
- Un currículum legitimado por el profesorado y uno con escasa participación de los docentes y directivos;
- Un currículum que pone el énfasis en los valores universales (por ejemplo, derechos humanos) y el que enfatiza, por, sobre todo, los valores particulares y locales;
- Un currículum que apunta preferentemente a la formación para la productividad y uno que apunta a una formación holística e integral;
- Un currículum ligado a estándares y uno que se focaliza en el aprendizaje basado en la diversificación del proceso de aprendizaje; entre otros.

La tensión que se acometerá centralmente en este capítulo, es la que se genera entre el currículum nacional-oficial-normativo-regulador y la marcada tendencia actual de diseñar un currículum global (currículum isomórfico). Aclarar esta tensión contribuye a que los directivos y docentes asuman una postura crítica respecto al currículum nacional-oficial hoy vigente en Chile, es decir, las Bases Curriculares.

La tensión podría quedar expresada, en términos más específicos, respondiendo a la pregunta: ¿al servicio de quién y qué se intenciona preferente y preponderadamente en el currículum?

- Al servicio de los fundamentos ideológicos y filosóficos cambiantes promovidos por los estados-nación tales como: el refuerzo de los valores sociales dominantes y costumbres culturales, la formación ciudadana, el apoyo al desarrollo económico, la legitimación de los principios y regímenes políticos, la promoción de nuevos conocimientos, y el desarrollo del potencial de los jóvenes y su integración a la vida adulta (currículum nacional).
- Al servicio de una postura más abierta y global, más concordante con el proceso de globalización que constituye un fenómeno multifacético, de dimensiones económicas, políticas, religiosas, jurídicas y culturales, relacionadas entre sí de modo complejo. Todas estas dimensiones repercuten en el currículum, pero, por, sobre todo, las de orden cultural, en que se globalizan valores, artefactos culturales y universos simbólicos. El fenómeno de la globalización actúa como factor predominante por sobre cualquier otro agente sociopolítico y económico de orden regional

o local, y en el diseño y elaboración del currículo oficial. Se espera que el currículo escolar, en concordancia con los cambios estructurales mundiales de una ciudadanía global, eduque a la juventud en reconocer y valorar explícitamente a una sociedad nacional diversa, a grupos supranacionales y subnacionales, y a sus aportes al progreso y bienestar del país y del mundo (Astrid, 2014; Suárez, 2007).

La tendencia mundial se sitúa en la línea de buscar espacios de relación entre lo nacional y lo internacional, donde todos los países tienen un interés común por lograr una integración de campos de conocimientos y experiencias que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad, resaltando, no solo dimensiones en contenidos culturales, sino también el dominio de los procesos que son necesarios para conseguir alcanzar conocimientos concretos y al mismo tiempo, la comprensión de cómo se elabora, produce y transforma el conocimiento (Torres, 2018).

Cabe señalar que el fenómeno de la globalización actúa como factor predominante por sobre cualquier otro agente sociopolítico y económico de orden regional o local, y también en el diseño y elaboración del currículo nacional-oficial. No es exagerado sostener, entonces, que la globalización y su expresión en el currículo nacional es un nuevo componente colonizador de la cultura.

En efecto, a partir de los años noventa del siglo pasado, ha habido una tendencia mundialmente generalizada en los países del hemisferio occidental, que incluye a varios de los países de América Latina, a un isomorfismo curricular, de suerte que los currículos oficiales de los países, no se diferencian sustantivamente los unos de los otros.

En términos más precisos, Cox (2018) hace notar que “el conjunto de ámbitos y relaciones de generación y realización del currículo, tiene lugar dentro de un espacio de significados definido por los polos “valores - significados globales” / “valores - significados locales”, de creciente peso en las condiciones que caracterizan a la globalización” (p.1). Esta genera presiones isomórficas en educación singularmente aceleradas y agudizadas en las últimas dos décadas por los estudios y pruebas internacionales de resultados de aprendizaje de los sistemas educativos nacionales (TIMSS, PISA, CIVED, ICCS, TERCE, y otras),

las cuales, en el presente, tensionan e influyen en forma decisiva, prácticamente cualquier proceso de generación e implementación de reforma curricular a nivel nacional.

La tensión que hemos planteado induce a levantar preguntas adicionales:

- ¿En qué medida la autonomía curricular de los países está “amenazada” y, de esta manera, también la libertad que éstos tienen para determinar soberanamente el currículo oficial y asegurar la identidad nacional?
- ¿De qué modo los sistemas educativos, y el currículum de por medio, juega con las tendencias a la internacionalización de los saberes al mismo tiempo que busca reafirmar identidades?
- ¿Puede el currículum mediar, resolver, acentuar, resistir esas dinámicas?

Responder a estas preguntas requiere aclarar el propósito central que intenciona, por un lado, al currículum nacional y, por el otro, al currículum global y ver el nivel de compatibilidad y divergencia que existen entre ambos.

El currículum nacional pretende, por, sobre todo, reforzar la pertenencia y la identidad nacional y, al decir de Duk y Loren, (2010) “proyectar las visiones y consensos de la sociedad y establecer la finalidad de la educación por medio de la selección de las competencias necesarias para que sus ciudadanos se desarrollen y participen en los distintos ámbitos de la vida” (p.2). Además, el objetivo fundamental del currículum nacional es salvaguardar el principio de equidad, sobre una base cultural común, asegurando de esta forma la distribución democrática del conocimiento, en un sentido amplio.

Por su parte, el currículum global -que está vinculado estrechamente con un proceso de globalización e internacionalización mayor y que abarca la vida cultural, social, económica y política de la sociedad a través de tratados y convenios globales- acentúa, por un lado, la funcionalidad económica de los sistemas educativos y, por el otro, la imperiosa necesidad que el currículum se ponga a tono con la sociedad del conocimiento, la velocidad creciente de su recambio, el auge tecnológico y científico, la evolución en los medios de comunicación, el manejo

efectivo de la comunicación etc. Estas orientaciones son el resultado de la influencia, no solo cultural, sino que también económica que tienen organismos multilaterales como el Banco Mundial, UNESCO, OCDE, entre otros.

Tal como ya se señaló, el proceso de globalización curricular ha inducido a que los países se hayan inclinado hacia un abordaje más global del conocimiento y la cultura, de las lenguas, de la historia, del arte y la ciencia. Además, ha influido a que el currículum incorpore temas globales como los derechos humanos, los principios ecológicos y nociones de un mundo de culturas igualitarias y de sociedades interdependientes, entre otros (currículum isomórfico).

El isomorfismo curricular ha derivado en la implementación y la aplicación de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales a nivel local, como medida de calidad de la educación (Eisner, 1999). Desde esta perspectiva, la posibilidad de encontrar expresión en el currículum de lo meramente nacional-local, se dificulta y reduce debido a la presión que existe sobre las escuelas de “rendir” en las evaluaciones nacionales e internacionales. El tiempo curricular disponible se centra en aquellas disciplinas, habilidades y contenidos que forman parte de esas evaluaciones. Más aún, como lo insinúa Johnson (2015):

La propia idea de medida y la fe en la medición es un elemento clave del discurso de la globalización en educación. Junto con esto, la excesiva concentración en habilidades, globales o del siglo XXI, que informan estas evaluaciones en campos de conocimientos específicos, es parte también de una perspectiva tecnológica que se pretende incuestionable. La realidad es que solo representa una visión consistente con los desarrollos locales del centro del sistema-mundo que se pretende universal, o global si se prefiere, pero no una división que reconozca la diversidad cultural de la humanidad: aquellas disciplinas, habilidades, y contenidos que forman parte de esas evaluaciones. (p.2)

Como podemos observar, la tensión entre el currículum nacional-local y el currículum global es compleja y problemática. Subyacen posturas ideológicas que responden a visiones de mundo, de sociedad, de persona y de opción de futuro distintas y controversiales - pero no necesariamente incompatibles - que revelan posiciones políticas, es decir, las que regulan el manejo del poder y las relaciones sociales (Apple,1986; Magendzo,1986; Goodson, 2000; Shiro,2007).

Gazmuri (2013) investigó en su tesis doctoral la construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales e identificó cinco ideologías curriculares, que situó dentro de un continuo entre dos polos, desde aquellas ideologías más estrechamente ligadas con la transmisión o reproducción cultural, hacia aquellas más estrechamente vinculadas a la transformación cultural (Levstik, 1996).

Siguiendo este criterio, Gazmuri distinguió:

- En primer lugar, dos ideologías curriculares íntimamente ligadas a la defensa del statu-quo: la ideología conservadora y la ideología neoliberal. La primera, caracterizada por la defensa de la tradición, y la segunda, por la promoción de las concepciones de mundo paradigmáticas del neoliberalismo.
- Luego, en una posición intermedia, en tanto describe postulados relativos a la transmisión, y al mismo tiempo, a la transformación cultural, se sitúa la ideología liberal. Esta ideología se caracteriza fundamentalmente por combinar la búsqueda de la lealtad al orden político, en especial a la democracia representativa, con espacios para la reflexión y la crítica.
- Finalmente, ubica dos ideologías que se posicionan hacia el polo de la transformación cultural, la ideología crítico-disciplinaria y la ideología crítico-pedagógica. Si bien ambas ideologías comparten finalidades similares, la democratización amplia de la sociedad y la educación de ciudadanos críticos, difieren sobre los criterios según los cuales se debería seleccionar y organizar el conocimiento y orientar la enseñanza. Mientras que la ideología crítico-disciplinaria se caracteriza por la centralidad que otorga a los métodos y objetos de estudio de las disciplinas de referencia, la ideología crítico-pedagógica se pronuncia por la prioridad que confiere a la experiencia y vivencias de los estudiantes (p. 125).

Ahora bien, para efecto de analizar los aspectos ideológicos subyacente en la tensión que ha sido objeto de este capítulo: currículum nacional y currículum global, se podría adecuar la categorización hecha por Gazmuri y señalar que existe un continuo entre dos polos, que va desde aquellas ideologías más propensas a fortalecer la pertenencia y la identidad nacional, hacia las que profundizan la internacionalización del currículum.

Siguiendo este criterio se podrían identificar:

- En primer término, una ideología tradicional-conservadora-academicista que apunta a que el currículum debe, por, sobre todo, y, antes que nada, procurar fortalecer la herencia cultural e idiosincrática del país, los valores identitarios que propenden a la unidad nacional y al bien común.
- En segundo lugar, una ideología conciliadora- reconstruccionista que propone buscar un equilibrio y armonía entre objetivos y contenidos curriculares que se orientan a reforzar la formación de estudiantes arraigados y comprometidos con el futuro del país (currículum nacional) junto a abrirse a temas universales, a los derechos humanos civiles, políticos, económicos sociales, culturales, ambientales y los derechos de solidaridad con los pueblos (currículum global).
- Por último, una ideología globalizante-mundialista-isométrica que refuerza los conocimientos, habilidades y actitudes que ubican al estudiante como ciudadanos del mundo, sensibles y comprometidos con la multiculturalidad y la diversidad, atentos a los temas que preocupan transversalmente a la humanidad, como son los vinculados al calentamiento global, el terrorismo, la corrupción, los avances tecnológicos, entre otros (currículum isomórfico).

Contextualización

Analizando el desarrollo que ha experimentado el currículum chileno, en especial durante los períodos que abarcan las investigaciones que el Equipo de Currículum (que presenta este libro) ha emprendido (período 1964 - 2018), se puede constatar que el componente ideológico ha estado presente en todas las Reformas Educativas y en los respectivos currículos.

Desde ya, se puede afirmar que el currículum transitó por distintos modelos e ideologías curriculares, según los contextos políticos o lineamientos económicos que prevalecieron en diferentes etapas y momentos históricos. A partir de la década de los sesenta a la actualidad, los gobiernos fueron muy disímiles y dejaron entrever sus posiciones conforme a la doctrina que sostenían o el planteamiento político que subyacía en ellos. No obstante, también se puede afirmar, que en las reformas curriculares hay aspectos comunes y de continuidad, que tienen su base de sustentación en el modelo de desarrollo que fue adoptando el país, así como, en la influencia que ejercieron organismos internacio-

nales (UNESCO, OEA, CEPAL, BID, Banco Mundial, etc.) y los debates y propuestas que se desarrollaron en reuniones regionales de expertos y en acuerdos entre los gobiernos.

Adicionalmente, según Cox (2014):

El tema esencial sobre el currículum y su reforma hoy en día es el cambio marcado y rápido de la cultura de la cual selecciona sus orientaciones y contenidos, y la incertidumbre por tanto respecto al futuro y sus requerimientos de conocimientos, habilidades y valores. Como en muchos países durante la última década y media, en Chile el currículo escolar ha sido objeto de cambios importantes, que buscan responder tanto al impacto de procesos seculares como la revolución de las tecnologías de información y comunicaciones, y la globalización, como específicos a la historia política reciente del país y sus desafíos de crecimiento económico, integración social y desarrollo democrático, luego de un prolongado régimen autoritario. (p.1)

Cabe hacer notar que la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) promulgada el último día del gobierno militar (10 de marzo de 1990), disponía que el Ministerio de Educación debía establecer un Marco Curricular formulado en términos de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza.

El Marco Curricular se constituye en el Currículum Nacional- Oficial. El planteamiento ideológico sobre el que se orientó se fundamentó en la conjunción de un componente económico/globalizante, un componente político y uno cultural y de relaciones sociales. En el plano económico/globalizante se insistió de manera reiterativa que el currículum hacía suyo el discurso de la globalización, de la revolución científico tecnológica que ha generado un amplio campo para la fusión de la ciencia y la tecnología; en este plano, se ubicaron centralmente las relaciones productivas, la sociedad del conocimiento, la competitividad internacional y la formación de recursos humanos (Comisión Nacional de Modernización de la Educación, 1994).

Es importante reiterar que “la globalización es un proceso histórico de integración mundial en los ámbitos político, económico, social, cultural y tecnológico, que ha convertido al mundo en un lugar cada vez más interconectado, en una aldea global. Como tal, la globalización fue el resultado de la consolidación del capitalismo, de los principales

avances tecnológicos y de la necesidad de expansión del flujo comercial mundial". (Significado de globalización, rescatado de <https://www.significados.com/globalizacion/>)

En el ámbito político, como resultado del término del régimen cívico-militar en el año 1990, Brunner (2005) exhortó a los tomadores de decisión, en los siguientes términos:

El currículum debía urgentemente hacer su contribución en la recomposición democrática del país. En este sentido, hubo pleno acuerdo que el currículum debía tender a la formación de los estudiantes para que fueran capaces de conocer los principios de la vida democrática y de actuar en su medio familiar, social, laboral y cultural respetando derechos, normativas y obligaciones y reconociendo a los otros como legítimos otros en la diversidad, la tolerancia y la no-discriminación. (p. 9)

En la esfera cultural y las relaciones sociales, Cox (2001) planteó lo siguiente:

El crecimiento exponencial de la información, el conocimiento de las tecnologías de su acceso y manejo, a la vez que ofrece bases sin precedentes para el crecimiento de las personas y de la sociedad, tiende a debilitar lazos y tradiciones, a desdibujar identidades y significados colectivos. Desde este ángulo, de la educación, se requiere, más que antes, contribuir a la formación de sentidos y de personas moralmente sólidas, con sentido de identidad y capacidades para juzgar y discernir ante conflictos de valores más complejos e inciertos que los del pasado. (p. 215)

Desde esta perspectiva, se podría afirmar, entonces, que la tensión entre currículum nacional y currículum global queda en cierta medida insinuada al postularse que el currículum debía buscar un adecuado equilibrio entre la identidad cultural nacional y la diversidad cultural y los procesos de globalización propios de la época, así como un equilibrio entre las orientaciones que ponen énfasis en el conocimiento y habilidades "instrumentales" y las referidas a la formación de una ciudadanía democrática.

Ahora bien, las Bases Curriculares (Decreto N° 439/2012) de educación básica que están vigentes en la actualidad y que constituyen el Currículum Nacional - se elaboraron en el contexto de un signo político de derecha (primer gobierno de Sebastián Piñera), y en concordancia con lo previsto en la Ley General de Educación (LGE) del

año 2009, y en los Ajustes Curriculares que fueron aprobados el mismo año.

Las Bases Curriculares mantienen, a grandes rasgos, similares finalidades y propósitos e introducen algunos cambios para el conjunto del currículum, elaborado en los años noventa. Permanece lo que se refiere a los nombres de las asignaturas -pero se elimina la terminología: sectores y subsectores de aprendizaje - y a la organización de los contenidos en torno a ejes temáticos verticales, y procuran una definición más detallada de los objetivos de aprendizaje que se los operacionaliza en una progresión más explícita para cada nivel (Definición de desempeños observables propuesto por Benjamín Bloom). Además, establecen que se deben definir estándares de aprendizaje que permitirán ordenar a los establecimientos educacionales de acuerdo al logro de aprendizajes de los alumnos y al grado de cumplimiento de estos estándares, referidos a los objetivos generales señalados en la Ley General de Educación. Los Objetivos de Aprendizaje - que con anterioridad se denominaban solo objetivos - se ordenan en torno a dos grandes ámbitos: el ámbito del conocimiento y la cultura y el ámbito personal y social. Hay que hacer notar que en ninguno de estos se hace mención explícita a la relación del estudiante con el mundo globalizado. Solo hay referencia a la globalización en la Dimensión socio-cultural de los Objetivos Transversales de las Bases Curriculares: "Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente" (Ministerio de Educación. Bases Curriculares Consulta Pública Educación Básica, Objetivos Transversales. Abril, 2011, p. 5).

Sin embargo, en esta misma dimensión socio-cultural se enfatiza en los objetivos que apuntan a la identidad y cultura nacional, como, por ejemplo, se plantean como objetivos transversales: "Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, y actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica y democrática, conociendo sus derechos y responsabilidades, y asumiendo compromisos consigo mismo y con los otros" [...] "Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad" (Ibid. p. 4).

Por su parte, en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales se define

al propósito formativo tendiente a que los alumnos desarrollen “conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad, y para enfrentar los desafíos del mundo globalizado” (Ministerio de Educación, 2012, p. 178. Bases Curriculares Educación Básica. Asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales).

Se podría afirmar, entonces, que las Bases Curriculares ponen un mayor énfasis en los aprendizajes que apuntan a reforzar la identidad y unidad nacional que en aquellos referidos a los que se vinculan con los aprendizajes globales. No obstante, al aceptar la aplicación de las evaluaciones estandarizadas están dando una señal y haciendo un guiño a la globalización. En este sentido, se puede afirmar que las Bases se encuadran en una ideología conciliadora, pero con mayor énfasis en la ideología tradicional-conservadora.

Recomendaciones

Una primera recomendación que cabe sugerir es que las instancias gubernamentales como no gubernamentales, las instituciones de formación inicial de profesores como los programas de formación continua, las universidades y los centros de investigación educacional, entre otros, se aboquen a analizar, con altura de miras, las múltiples tensiones que el currículum conlleva, entre ellas, la referida al dilema entre currículum nacional y currículum global, que es objeto de este capítulo. En la actualidad son muy escasos los espacios que se ofrecen para analizar las diversas y variadas tensiones ideológicas que el currículum comporta y que constituyen un tramado interdependiente. Más aún, porque los cambios políticos, económicos, sociales y culturales que nuestras sociedades experimentan interpelan al currículum y lo exhortan a que tome posición frente a las tensiones que estos cambios conllevan.

Se recomienda, por, sobre todo, que las universidades y las instituciones formadoras de profesores, abran espacios de diálogo y estudien en profundidad como ofrecer un equilibrio entre el propósito de reforzar la identidad y unidad nacional y a su vez atender los desafíos y exigencias que la sociedad del conocimiento y tecnológica está demandando. Este es un desafío no menor. Tal diálogo es perentorio dado que en la actualidad hay, por un lado, señales de realzar y exaltar las ideas y

tendencias nacionalistas y, por el otro, se manifiesta el desafío de poner a la educación y al currículum en el camino de la modernidad y el desarrollo.

Se sugiere que los directivos, las unidades técnico pedagógicas y los docentes analicen la tensión, objeto de este capítulo, como una política de Estado. De esta manera, se logrará una mejor comprensión del currículum vigente, es decir, de las Bases Curriculares. En este sentido, es pertinente que recojan las recomendaciones que hiciera la Mesa de Trabajo a la que convocó el Ministerio de Educación en el año 2015 (Ministerio de Educación, 2016. Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular), ya que están estrechamente vinculadas al recorrido que hemos hecho en este capítulo y al propósito de comprender y analizar con mayor propiedad la tensión entre currículum nacional (al que se suma el currículum regional y local) y el currículum global.

En términos más específicos, se exhorta a que las instituciones educacionales y sus educadores, reflexionen, aclaren y dialoguen en torno a algunas preguntas referidas al apropiado equilibrio curricular entre currículum nacional y currículum global y los efectos que este tema tiene respecto a una política curricular.

Algunas de las interrogantes que se sugieren respecto al Equilibrio Curricular son las que siguen:

¿Creen ustedes que las Bases Curriculares establecen un equilibrio armónico o bien ponen el énfasis en uno de los polos que se establecen entre: la identidad nacional, las identidades locales y la dimensión global; la tradición y la modernidad; los valores particulares y los universales; los intereses individuales y colectivos; la competitividad y la solidaridad; las finalidades económicas y exigencias democráticas; la formación general y la preparación para el trabajo? (Amadio, 2004).

Algunas de las preguntas que se vinculan con los efectos que dichas tensiones tienen podrían ser las siguientes:

- ¿Se podría decir que las Bases Curriculares han sido “colonizadas” por la tendencia de la globalización curricular?
- ¿En qué medida un currículum global debilita los propósitos de un currículum nacional que apunta preferentemente al reforza-

- miento de los valores culturales propios del país?
- ¿Algunos objetivos globalizantes presentes en las Bases Curriculares, han debilitado el desarrollo de objetivos de aprendizaje relacionados con el desarrollo de la democracia nacional y local?
 - ¿Qué efectos tiene sobre el currículum nacional en su vinculación con el currículum global el hecho que el conocimiento dejó de ser lento, escaso y estable para convertirse en un saber que está en constante proceso de expansión y renovación? (Se estima que el conocimiento global acumulado se duplica cada cinco años).
 - ¿En el currículum nacional están representadas todas las voces que integran a la sociedad chilena?
 - ¿Es primordial, y hay voluntad política de reforzar los currículos regionales y locales? En relación con esta última pregunta caben las que se hace Gysling (2007): “¿Por qué hay que definir currículos para poblaciones específicas y no es posible que todos se rijan por el mismo marco curricular nacional?; ¿Cuál es el límite o cómo se determina que una población requiera definiciones particulares?; ¿Cómo se preserva la unidad del sistema y no se va generando una multiplicidad de currículos que no hacen sistema entre sí?; ¿Cómo se resguarda que las nuevas definiciones no se constituyan en definiciones curriculares empobrecidas?” (p. 340).

Referencias

Amadio, M. Opertti, R. y Tedesco, J.C. (2014). Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y Prospectiva en Educación [Documentos de Trabajo ERF, No. 9] UNESCO, París. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/229458s.pdf>

Astiz, M.F. (2014). El currículum escolar y su abordaje desde la teoría de la sociedad mundial: revisión y prospectiva. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (25). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898047.pdf>

Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena. (1994). Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2000). Educación y escenarios de futuro: nuevas tecnologías y sociedad de la información. [Documento de Trabajo, No 16]. Santiago de Chile: PREAL.

Cox, C. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. En Arratia, A. y Osandón, L. (edits.). Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas (pp. 119-154). Santiago de Chile: Ministerio de Educación, UNESCO.

Cox, C. (2014). Le curriculum scolaire au Chili Genèse, mise en œuvre et développement. Revue Internationale de l'éducation de Sèvres, 56, 51-61.

Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. Revista Perspectivas, 4 (2), 213-232.

Duke, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4 (1), 187-210.

Eisner, E. (1999). Los usos y límites de las pruebas de desempeño. [Documento de Trabajo] Santiago de Chile: PREAL, Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación.

Gazmuri, R. (2013). La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales [Tesis Doctoral en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura, y las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona].

Goodson, Ivor (2000). El cambio en el currículum. Barcelona: Octaedro.

Gysling, J. (2007). Currículum nacional: desafíos múltiples. Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana, 40 (1), 335-350. Recuperado de <http://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/25517>

Johnson, Daniel (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares. Diálogo Andino, 47, 7-14.

Levstik, L. (1996). Negotiating the History Landscape. Theory and Research in Social Education, 24, 393-397.

Magendzo, A. (1986). Currículum y cultura en América Latina. Santiago de Chile: PIIIE.

Magendzo, A. (2008). Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica. Santiago de Chile: LOM.

Ministerio de Educación (2011). Bases Curriculares Consulta Pública Educación Básica, Objetivos Transversales (abril). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2012). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2016). Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Informe Mesa de Desarrollo Curricular. Santiago de Chile: Ministerio de Educación / Unidad de Currículum y Evaluación.

Schiro, M. (2012). Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns. Thousand Oaks: Sage Publications.

Suárez-Orozco, M. & Sattin, C. (2007). Wanted: Global Citizens. *Educational Leadership*, 64(7), 58-62.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

CAPÍTULO 2 CENTRALIZACIÓN - DESCENTRALIZACIÓN CURRICULAR CONTRADICCIONES Y DESAFÍOS

Sonia Lavín H.
Mirtha Abraham N.
Ma. Virginia Ávila M.

Problematización

Al abordar el tema de la centralización-descentralización curricular en la trayectoria de las políticas educativas en Chile, se hace necesario manifestar que prevalece una relación simbiótica entre ambos conceptos. Los discursos se encuentran permeados por visiones político-ideológicas que dan lugar a orientaciones aparentemente contradictorias: los que sustentan la libertad de enseñanza abogan por la descentralización – aunque manteniendo un férreo control ideológico a nivel central-, y los que manifiestan la relevancia del Estado en el diseño de un currículum nacional, conciben la descentralización como un medio para permitir la participación de los actores de la educación en la contextualización de los planes y programas de estudio nacionales a nivel local.

A partir de una mirada crítica, se hace necesario cuestionar qué se está entendiendo por descentralización bajo una perspectiva política. Es decir, si este proceso conlleva la democratización de la toma de decisiones con respecto al currículum y, por ende, el traspaso de poder hacia las comunidades, o se trata de desconcentrar las instancias institucionales para una trasmisión más eficiente de los contenidos curriculares a nivel regional, provincial y local, manteniendo el control del qué se enseña y cómo se enseña, en la cúspide. En el primer caso, existe una política deliberada de establecer lineamientos curriculares generales a nivel nacional, a la vez que se construye un andamiaje abierto a la participación de los actores escolares desde la base, que abra la posibilidad de recoger los saberes, intereses y necesidades de los distintos contextos de la sociedad para ser incorporados al desarrollo curricular de la propia escuela. La segunda acepción, se caracteriza por establecer objetivos

mínimos a nivel nacional, creándose instancias institucionales que, en forma de cascada, transmita a los niveles intermedios y finales, los objetivos, contenidos, metodología, criterios y formas de evaluación.

En efecto, el discurso sobre la descentralización curricular, ha enfrentado una tensión permanente, que se manifiesta recurrentemente en torno a dos ejes de discusión, por una parte, la centralidad del poder del Estado y, por otro, la libertad de enseñanza. El primero, sustenta la vigencia de un currículum nacional – que salvaguarde la cohesión social y la identidad de la nación – en tanto el segundo, plantea la autonomía de los establecimientos, supuesta su capacidad para elaborar sus propios planes y programas de estudio, de acuerdo con sus particularidades. Esta tensión no ha sido resuelta y prevalecen argumentos y posiciones contrapuestas que sustentan una u otra postura y que obedecen a visiones ideológicas, culturales y políticas acerca de la sociedad y el rol del Estado en ella. Las iniciativas tendientes a una democratización de la educación presentes en el discurso de las políticas educacionales de los gobiernos democráticos, no han logrado superar los obstáculos estructurales y culturales que limitan las posibilidades para hacer efectivo un desarrollo curricular desde la base.

La tensión entre autonomía y control tiene sustentos ideológicos distintos de acuerdo con la jerarquía que se otorgue al principio de libertad de enseñanza. Daniel Rodríguez (2018) aboga por una concepción de libertad de enseñanza que no solo posibilite a los privados sostener colegios, sino que tengan la potestad de impartir a través de la educación distintas visiones que expresen la diversidad propia de la sociedad. Deposita, además, en los padres la facultad de definir sus propios proyectos educativos y manifiesta que la libertad de enseñanza comprende la autonomía de los establecimientos para diseñar, implementar y modificar su propio currículum, extendiendo su vigencia no sólo a los establecimientos privados sino también a los públicos.

En la práctica, pese a la instauración de las políticas de liberalización educativa impuestas durante el régimen cívico-militar, la formulación de los programas escolares se conservó como función del Estado. Un mecanismo preferente para dicho control se manifiesta a través de los reglamentos de evaluación que introducen nuevas formas de controlar el conocimiento escolar y el ejercicio docente. Ello no sólo atañe a dicho régimen. La reforma educacional a lo largo de los gobiernos democráti-

cos, consagra en la Ley General de Educación (2009), la estandarización de los procesos de evaluación, asimilando la calidad al rendimiento en pruebas prescritas para todo el alumnado del país, lo cual tecnifica la relación entre el currículum oficial y la enseñanza en el aula, así como limita la posibilidad de movilizar los saberes pedagógicos de los docentes.

Gysling (2003) citada por Osandón y Pinto (2018, p.163), plantea el dilema contradictorio que enfrenta la elaboración de un currículum nacional, en lo que se refiere a los límites de extensión y profundidad del mismo.

Al definir un núcleo exiguo se reduce la acción del Estado en materias curriculares, y aumenta la heterogeneidad con altas probabilidades de empobrecimiento de la experiencia formativa de las mayorías (...) por el contrario, al establecer un marco extenso, se reduce el espacio de acción descentralizada y las posibilidades de otorgar pertinencia local a tal experiencia formativa (Gysling, 2003, p. 234).

Magendzo (2008), haciendo referencia a la reforma curricular implementada entre 1996 y 2008, señala que la tendencia de esta era marcadamente centralista y pese a que los gobiernos de la Concertación mantuvieron el principio de flexibilidad curricular, asumieron más bien un rol protagónico en la definición del currículum. Manifiesta que este carácter centralizador, se expresa en la adopción de los planes y programas de estudio (elaborados por el MINEDUC) por un alto porcentaje de establecimientos educacionales del país. No obstante, la LGE establece que los establecimientos educacionales tienen la opción de configurar sus propios diseños. Reforzando lo anterior, el autor considera que Cristián Cox fue un defensor importante de la centralización curricular. Cox, (2001, p.4-5), aduce que:

Las medidas flexibilizadoras y descentralizadoras del currículum, en un contexto de políticas que no se guiaban por criterios de la equidad, tuvieron efectos negativos sobre la educación de los más pobres [...] [Ello significó] “menos horas en los planes de estudio y menos contenidos.

En relación con este tema, Magendzo (2008) plantea que:

La flexibilidad tiene varias dimensiones, comporta diferentes categorías y no está exenta de valoraciones ideológicas. Flexibilidad se opone a

rigidez al procurar y privilegiar la autonomía o autorregulación y la libertad de acción a los actores de un determinado campo (institucional, cultural, social o económico (p. 85).

Y más adelante agrega:

... la flexibilidad es un elemento que ha estado presente en el discurso curricular y que es recibido en forma controversial por las instituciones educacionales, dado que se pone en juego la autonomía de estas. Por un lado, algunas instituciones reclaman para sí mayores espacios de libertad para poder definir el currículum de acuerdo a sus proyectos educacionales; esto ha sido así especialmente por parte de los establecimientos de Iglesia agrupados en la FIDE. Por otro lado, muchos establecimientos, especialmente los municipalizados, le exigen al Ministerio de Educación que sea más preciso en regular el currículum, en orientar a los profesores en su implementación, en efectuar perfeccionamiento que esclarezcan y den pautas sobre la Reforma Curricular. (p. 85)

Por su parte, Osandón y Pinto (2018) consideran que, si bien el Ministerio de Educación proporcionó algunos apoyos para facilitar el desarrollo curricular parte de los establecimientos educacionales, no tenía injerencia en la conducción del proceso. Es decir, en lo formal, dejó de tener tuición directa sobre qué y cómo se enseña en las escuelas; y, en el mejor de los casos, podría dedicarse a desarrollar programas de intervención o apoyo educativo a porciones menores de escuelas, generalmente las más desaventajadas, en el contexto de focalización como estrategia de eficiencia del gasto público. Los autores profundizan en dicha consideración, señalando que:

La tendencia de las últimas dos décadas ha sido la de despojar a los instrumentos curriculares de sus lógicas de desarrollo y, más bien, se ha optado por lógicas de implementación, intentando “alinearse” a los actores en una guía común y cada vez más rígida (Osandón y Pinto, 2018, p. 167).

Desde nuestra visión, el concepto de desarrollo curricular es más complejo y amplio que el de implementación curricular. Entendemos aquel como:

[...] un espacio dialéctico de naturaleza social y profesional donde se toman decisiones pedagógicas, epistemológicas, culturales y políticas. En él intervienen marcos sociales hegemónicos que inciden en las formas

de organización y actuación de los actores implicados en la deliberación intersubjetiva sobre el currículum y sus expectativas. Al mismo tiempo, ese espacio contiene formas específicas de creación de dispositivos de desarrollo de la prescripción normativa; ello implica una construcción colectiva y diversificada de modos de apropiación y reconstrucción del currículum normativo. (Abraham, Osandón, Yupanqui et al, 2017).

A partir de esta mirada de desarrollo curricular, entendemos que las comunidades escolares organizadas interpretan y reconstruyen el currículum, incorporando su visión del mundo y la diversidad cultural, social y económica que las caracteriza. No obstante, tal situación ha resultado escasa en los procesos de reforma desarrollados en el país. Más bien, lo que ha predominado es una lógica de implementación, en la cual se espera que los equipos docentes y directivos apliquen los lineamientos definidos por las autoridades centrales, sin una participación significativa en la recreación e incorporación de nuevas problemáticas en el currículum.

Este hecho ha ocurrido con frecuencia, pese a que en el documento de Bases Curriculares (2013), se reconoce que esta “cumple la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel” (p.16). Pero, que también “admite ser complementada; por ende, se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo, a partir de ella, sus propuestas de acuerdo a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo” (p.16).

La pregunta que surge entonces es por qué los establecimientos educacionales no han adoptado una postura más problematizadora y flexible frente al currículum, atendiendo a las diversas realidades que viven. Para responder a esta interrogante no es posible encontrar una sola respuesta. A modo de aproximación, se puede aducir, entre otras razones, a las siguientes: las ambigüedades y complejidad del sistema educativo han dificultado establecer relaciones más nítidas y directas entre las autoridades centrales, locales y escolares, lo cual obstaculiza y pone freno a la autonomía de las escuelas; la dualidad de funciones entre el nivel central (a través de supervisores) y local (mediante las Dirección de Educación Municipal o Corporaciones de Educación) favorece la superposición de instrucciones y por ende, la confusión en sus cumplimientos y sus posibles miradas; las demandas permanentes por cumplir determinadas normas y llenar documentos de

planificación (muchas veces sin sentido), burocratiza y ocupa un excesivo período de trabajo en el quehacer escolar. También, se puede señalar que, la escasez de tiempos para desarrollar labores fuera del aula impide la necesaria reflexión e indagación curricular, así como, los escasos momentos con que cuentan los docentes para capacitarse y actualizarse en conocimientos, habilidades y modelos curriculares, complejiza aún más la tarea de desarrollo curricular. Asimismo, el carácter de las reuniones escolares, donde, muchas veces, pesa lo administrativo e informativo, más que la discusión sobre el quehacer educativo y su sentido, ahoga las iniciativas de algunos docentes que buscan incorporar los temas curriculares en el debate colectivo. Otro motivo que dificulta el desarrollo curricular se relaciona con las presiones a las que se ven enfrentados los actores educativos en razón de la existencia de pruebas estandarizadas, lo que obliga a las escuelas a dar total cumplimiento a los objetivos y contenidos establecidos, dado que estos califican el rendimiento de los estudiantes y jerarquizan el establecimiento respectivo. Tal situación, muchas veces contraviene la propia normativa de las bases curriculares, que establece la posibilidad de que los establecimientos incorporen propuestas que den cuenta de sus características y de su diversidad.

En este marco, es posible plantear que el ámbito curricular no siempre aparece como un tema necesario de debatir, estudiar y rediseñar. En este sentido, desde lo simbólico el currículum aparece como algo dado, diseñado por especialistas, asignándose a docentes y equipos directivos la tarea de implementación. Las iniciativas que se han generado en este ámbito, frecuentemente han sido de orden metodológico (selección de actividades de enseñanza o evaluación). No obstante, ha quedado relegado el interés como preguntarse acerca del saber y su significación, y, principalmente, sobre su producción, selección y relevancia para ser comunicado en la escuela, cuestión en que se pone en juego su quehacer, identidad, sentido de pertenencia y desarrollo de las potencialidades de cada actor de la comunidad escolar.

Desde un marco interpretativo de las “racionalidades curriculares” Osandón y Pinto (2018), distinguen dos conceptos que permiten analizar la evolución de las reformas curriculares: racionalidades técnico-instrumentales y racionalidades prácticas y críticas. Los autores señalan lo siguiente:

Surgen así dos conceptos centrales en la literatura curricular: implementación y desarrollo del currículum. De una parte, reconocemos el concepto de implementación curricular como los procesos de puesta en práctica de la prescripción curricular, sin una gran participación del saber pedagógico de los docentes ni de las organizaciones administrativo-pedagógicas [...]. Vale decir, se instala en una comprensión didáctico-técnica de lo curricular, entendido esto como foco en la aplicación de directrices establecidas previamente [...] Por otra parte, es usado el concepto de desarrollo curricular, esta vez para enfatizar el carácter constructivo del proceso de puesta en práctica del currículum nacional. En este caso, se abren debates en torno a las capacidades y posibilidades de adaptar, contextualizar o construir currículum a nivel local [...]. Desde una perspectiva teórico-curricular, lo anterior asocia la idea de implementación a la racionalidad técnico-instrumental, representada por los planteamientos de Ralph Tyler (1949), Bloom (1956), Popham (1970) y otros muchos autores, hasta el presente. En cambio, el planteamiento en torno al desarrollo del currículum, ha sido discutido y propuesto desde las racionalidades prácticas y críticas del mismo, defendidas, entre otros, por Stenhouse (1991), Schwab (1978) y Gimeno Sacristán (1991) desde la perspectiva praxiológica, o Grundy (1991), Apple (1991), Pinto (2008) y Ferrada (2001) desde la perspectiva crítica, por citar solo algunos ejemplos internacionales y nacionales. (p. 161-162).

Caro y Aguilar (2018) analizan el desarrollo curricular en la trayectoria de los seis gobiernos democráticos, y sustentan que se ha mantenido un modelo educativo profundamente mercantilizado, que no ha logrado cuestionar las nociones de calidad y aprendizaje. “El contenidismo y la fragmentación curricular, el productivismo en torno a resultados, la idea de una docencia de ejecución técnica (Marco para la Buena Enseñanza), son manifestaciones de esta tendencia educativa” (p.338). Se ha instalado una corriente de “eficacia escolar” centrada exclusivamente en el rendimiento académico, replicando las “buenas prácticas” que permiten resultados determinados por las mediciones estandarizadas las cuales son sinónimo de una “buena educación”. La paradoja, en opinión de los autores, es que esta tendencia se formula en un lenguaje propio de las pedagogías activas de carácter constructivista respecto al proceso de aprendizaje. “Bajo un lenguaje de “neutralidad positiva”, calidad, mejora continua, excelencia, no se delibera acerca de su sentido (p.343)”.

Desde una mirada crítica, se puede señalar que el dilema planteado no se juega en dos campos necesariamente opuestos. La centralización y la descentralización no constituyen un problema en sí. Esta perspectiva

rompe con el estereotipo que atribuye al centralismo la idea de uniformidad y homogeneidad y a la libertad de enseñanza, la atribución de atención a la diversidad. El problema se constituye en las finalidades que se persiguen a través de una estrategia centralizadora o descentralizadora. Es allí donde cobra relevancia la concepción de “desarrollo curricular”.

En síntesis, el problema fundamental que enfrenta esta tensión radica, a nuestro entender, en la pertinencia de un currículum con capacidad de ser un factor de democratización del saber. En la sociedad del conocimiento, no resulta plausible que el proceso de formación del ciudadano, no considere los saberes propios de sus mundos de vida, ni tenga voz en la definición de aquello que le resulte significativo para su proyecto de vida. El desafío queda abierto.

Contextualización

La tensión en la política curricular entre un currículum centralizado que garantice la preponderancia en la conducción y decisiones del Estado, y la intención de algunas políticas educativas, junto con la aspiración de diversos actores educativos por la descentralización y flexibilización del currículum, ha estado presente en la historia de la educación desde muy tempranamente. En opinión del historiador de la educación chilena, Iván Núñez (1989), la configuración del Estado nacional se erigió con un perfil unitario y centralizado y sobre esa base se creó el sistema nacional de educación pública.

No obstante, pese al dominio de la centralización curricular, se pueden observar algunos hitos descentralizadores que marcaron la política curricular, los cuales constituyen una demostración de los anhelos, principalmente del magisterio, por avanzar en dicho proceso, aunque, en muchas ocasiones, solo quedaron como huellas que no terminaron por concretarse completamente. Uno de ellos, lo constituyen los cuestionamientos y propuestas de regionalización por parte del profesorado en la reforma de 1928, que el mismo gremio propuso e impulsó. Asimismo, en los años 40, se acrecentaron las voces que exigían descentralización administrativa y mayor adecuación del currículo a las diversas realidades y características en que se desempeñaban los docentes. Sin embargo, la fuerza del centralismo se impuso bajo la justificación de que el Estado requería atender la gran tarea de expansión, mejoramiento y democratización. Pese a ello, “las estructuras centralizadas no pu-

dieron contener, ni la presión del crecimiento explosivo del sistema, ni las demandas de participación y de atención a la diversidad geográfica y social del país” (Núñez, 1998, p.11).

Por su parte, en el marco de la reforma de la educación de 1965, si bien, perdura la centralización del currículum, cuyo sello principal fue la constitución de un sistema educativo planificado desde las instancias centrales, el cambio de la estructura escolar y la ampliación de la cobertura, también se pudieron vislumbrar algunos criterios de corte descentralizador.

En efecto, las transformaciones impulsadas en este período requirieron la creación de una nueva institucionalidad. Entre ellas, destaca el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, CPEIP (organismo, descentralizado del Estado), el cual convocó a un número importante de docentes universitarios y profesores del sistema escolar para que diseñaran los planes y programas de estudio, que se implementarían en la reforma educacional. Ello implicó, la constitución de equipos que tuvieron una participación relevante en su elaboración. Junto con ello, se creó una reglamentación específica (Decreto 13.451, enero de 1967), que contempló ciertos criterios de flexibilidad curricular y de diversidad en la programación del trabajo docente.

Entre 1970 y 1973, durante el Gobierno de la Unidad Popular, se acentuó la preponderancia del Estado en la conducción de la educación como un eje fundamental del desarrollo económico, social y cultural del país. En este marco, se propugnó una institucionalidad que permitiera una efectiva democratización, no sólo a través de la ampliación de la cobertura sino mediante la creación de instancias de participación de los actores sociales en la gestación de las políticas del sector. El currículum debía asumir el rol de un instrumento para el cambio social, el que formaba parte de las grandes líneas de política educativa e implicaba la participación masiva de los actores – docentes, paradocentes, padres de familia y de la comunidad – en la determinación del qué y para qué de la educación. Dicho período estuvo marcado principalmente por la concurrencia y acción del Estado respecto del ámbito curricular, el cual se expresó de manera relevante en el rol central que cumplió el Ministerio de Educación Pública. No obstante, el golpe de Estado de 1973, frustró el avance de estas iniciativas (Osandón, Caro, Magendzo, et al, 2018).

Durante el régimen cívico - militar (1973-1990) se produjo una ruptura respecto de los períodos anteriores. En este gobierno, se hizo explícita la política de desconcentración y descentralización, incorporando un conjunto de normas y mecanismos operacionales con el fin de fortalecer la presencia y el control del Ministerio del Interior en la acción municipal a través del nombramiento de los alcaldes. Las disposiciones de política pública establecieron una distinción entre función de gobierno (acción política) y función administrativa (gestión operacional), ambas bajo el concepto de unidad y seguridad nacional. Por lo tanto, la descentralización de la educación tuvo como propósito ejercer el control de acuerdo con dicha doctrina.

Los cambios estructurales que se introdujeron al sistema educacional obedecieron al nuevo rol de un Estado subsidiario donde correspondió a los privados asumir tareas que les permitiera alcanzar sus fines. En este marco, el Estado transfirió los establecimientos educacionales y sus bienes -hasta entonces dependientes del Ministerio de Educación Pública- a las municipalidades, a corporaciones privadas, y a particulares. Así, se limitó el rol del Estado a asumir aquellas acciones que por su envergadura, naturaleza o rentabilidad no eran de interés de los privados (Miranda y De Simone, 2002). De esta manera, el Estado se retiró de la función política, pedagógica y administrativa en relación con la tuición de las escuelas. En opinión de Osandón y Pinto (2018), dicha política tuvo enormes consecuencias que se manifiestan hasta la actualidad. A su alero, se configuró un amplio mercado educativo, en detrimento de la educación pública, “que pasó de representar más del 70% de la matrícula a nivel nacional, a inicios de la década de 1980, a no más de un 30% en la actualidad” (p.156).

La dictadura cívico-militar en Chile, asimismo, desarrolló un proyecto curricular que propugnó procesos de descentralización y flexibilidad curricular, que aparentemente dotaban de autonomía a directivos y profesores para adaptar y organizar el currículum de acuerdo con las necesidades de los establecimientos educacionales, basados en la lógica de los postulados del libre mercado y la libre competencia. La descentralización y la flexibilidad curricular, sin embargo, se vieron constreñidas por una política de control del profesorado y la designación arbitraria de las autoridades con injerencia en la definición de la política curricular (Latorre, González, Núñez y Hevia, 1991; Espinoza y González, 1993).

El Decreto N° 4002, que fijó objetivos, planes y programas para la educación general básica, sostuvo el criterio de flexibilidad curricular, planteando que los planes y programas de estudio debían adaptarse a las realidades y necesidades de cada establecimiento educacional. Para avanzar en dicha flexibilidad, se propusieron dos grandes líneas de acción: simplificar los planes y programas de estudio existentes en el país, y dotar a los directivos de los establecimientos educacionales, a los jefes de la Unidad Técnico-Pedagógica y a los profesores jefe y de asignatura, de la facultad para adaptarlos y organizarlos en coherencia con las realidades de sus escuelas y cursos (Núñez, 1995).

A juicio de este autor, en la década de los ochenta se dio paso a una desconcentración de funciones administrativas, de infraestructura y de recursos, más que a una descentralización que traspasara poderes a grupos sociales o comunidades locales. La reorganización del sistema educativo conservó el centralismo en las decisiones educacionales, en la fijación de objetivos generales, contenidos, normas pedagógicas y evaluación. En definitiva, en la elaboración del currículum nacional.

La “transición pactada” en 1990, entre el Gobierno de la Concertación de los Partidos por la Democracia y el régimen cívico-militar saliente, signó los límites de las transformaciones que operaron en educación. En este sentido, dos fueron los elementos clave que la marcaron: la aprobación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), firmada el último día del gobierno dictatorial (10 de marzo de 1990) que privilegió la libertad de enseñanza, por sobre el derecho a la educación; y la perduración de la política de libre mercado, a través de la proliferación de los establecimientos escolares particulares, subvencionados por el Estado. Ello creó un elemento de estratificación de la educación que prevalece hasta el día de hoy. Con esto se descentraliza la provisión de educación a través de subsidios a los privados, a la vez que abre el currículum a la producción de programas por parte de las instituciones educativas.

La LOCE decretaba la necesidad de que se elaboraran Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO), para la educación básica y media, a la vez, que se planteaba la intención de entregar atribuciones a los establecimientos educacionales para que diseñaran sus propios planes y programas de estudio, en caso contrario, el Ministerio de Educación debía ofrecer tales programas. Sin embargo,

en dicha ley no se estableció cómo los centros educativos se organizarían, con qué recursos y cuál sería su carga horaria.

Al gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia le correspondió realizar la primera tarea antes señalada, marcando la distinción entre OF-CMO, denominado Marco Curricular; y Planes y Programas de Estudio. Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos pasaron a constituir la base de un currículum nacional, determinado por la instancia central, con el objeto de garantizar una plataforma básica y obligatoria para el acceso a la educación de toda la población estudiantil. A su vez, los Planes y Programas de Estudio, se levantaron como opción de creación y oferta por parte de los establecimientos educacionales que los distinguiera de otros centros educativos, con la consecuente posibilidad de libertad de elección por parte de los padres. Sin embargo, esta última opción, fue adoptada sólo por algunos colegios privados – fundamentalmente religiosos – con el fin de incorporar sus propias visiones y creencias. En tanto, desde el Estado no se proveyó a las escuelas de recursos materiales, ni tiempo, ni capacitación para realizar dicha labor, conformándose, en la mayoría de los casos, con los programas formulados por el Ministerio de Educación.

Tal situación mermó la autonomía de los establecimientos escolares, para incorporar sus propias necesidades y preocupaciones locales, dado el carácter que asumieron los programas de estudio. En efecto, durante la vigencia de la LOCE (1990-2008), de la cual se desprende el llamado Marco Curricular y posteriormente, con la aprobación de la nueva Ley General de Educación (LGE, 2009), de cuya normativa legal se deriva la creación de las Bases Curriculares (2013), la situación prevalece. En ambos casos, los programas se han presentado como documentos obligatorios y definitivos, dificultándose que los profesores reconstruyan, recreen y desarrollen estrategias innovadoras a partir de ellos. Las presiones que se han ejercido para dicha obligatoriedad se observan desde diversos ámbitos. Por un lado, se sostiene el requerimiento de que los docentes desempeñen su labor de manera eficiente y de acuerdo con la calidad esperada, aspirando a que cumplan a cabalidad los programas de estudio. Por otro, paulatinamente se empezó a ejercer una fuerte presión proveniente de la evaluación estandarizada, que los obliga a cubrir la totalidad de actividades y contenidos, dada la estrecha relación que se establece entre aprendizaje y evaluación. Así, lo expresa el documento de Bases Curriculares (elaborado durante el

primer gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014), al plantear la exigencia de definir estándares de aprendizaje que “permitirán ordenar a los establecimientos educacionales de acuerdo al logro de aprendizaje de los alumnos y al grado de cumplimiento de estos estándares [...] A su vez, los Objetivos de Aprendizaje, establecen “cuáles serán los desempeños del alumno que permitirán verificar el logro del aprendizaje” (Bases Curriculares Educación Básica, 2013, p.10-11).

Si bien, desde las Bases Curriculares se establecen tiempos de libre disposición para los establecimientos escolares, llegando a un 30%, la política de estandarización, antes analizada, dificulta severamente la posibilidad de un desarrollo curricular que permita a las escuelas reinterpretar y recrear los programas de estudio signados por el organismo central.

Con el fin de producir una regulación del mercado, en este período se creó la Superintendencia de Educación orientada al control y fiscalización administrativa del sistema, y la Agencia de Calidad de la Educación con el propósito de normar la evaluación de los resultados de los aprendizajes de la población escolar. Pese a los importantes cambios efectuados en el siguiente período (gobierno de Michelle Bachelet, 2014-2018), como la eliminación de la selección y el lucro, gratuidad de la educación, des-municipalización del sistema público, carrera docente, entre otros, Caro y Aguilar (2018, p. 339) señalan que “A pesar de que estas reformas comenzaron a morigerar los efectos más extremos del mercado, no apuntaron a remover los pilares fundamentales de dicho modelo: predominio del sector privado, libertad de enseñanza, competencia, estandarización, etc.” Asimismo, señalan que: “El problema de la segregación y la desigualdad educativa persistirá si la evaluación de los aprendizajes sigue siendo estandarizada, censal y conducente a la categorización y cierre de escuelas” (p.368).

Conforme a Arratia, Vargas y Latorre (2018), el supuesto de base de una política de desarrollo curricular, tal como se intentó comprender, desde la Unidad de Currículum y Evaluación, durante el segundo mandato de la presidencia de Michelle Bachelet:

(...) los docentes y las comunidades educativas son actores centrales en los procesos de apropiación, adecuación, enriquecimiento e implementación del currículum nacional. Los docentes y los equipos directivos

son quienes toman decisiones profesionales, elaboran y ponen en marcha estrategias metodológicas para apoyar a los estudiantes en el logro de las expectativas nacionales de aprendizaje, definidas por el currículum nacional sobre la base de criterios de inclusión, equidad y calidad. (p.85)

Y continúan las autoras:

A partir del año 2015, y recogiendo la reflexión que se ha venido gestando respecto a las políticas de desarrollo curricular en el país, se resuelve completar las definiciones curriculares (...) y se prioriza la reflexión de distintos actores para concordar las características que debe tener una política de desarrollo curricular con perspectiva de Estado, que aborde la relevancia de estas definiciones en el largo plazo, de modo de resguardar su relevancia, pertinencia y legitimidad para el sistema educativo de país. (p.93)

En el mismo sentido, Castillo y Salgado (2018), plantean que la elaboración de un currículum nacional debería “asegurar un núcleo de aprendizajes que son considerados por la sociedad como necesarios para la vida presente y futura de las personas que se educan en el país” (p. 224). Y que su existencia se basa en la noción de educación entendida como derecho, en cuanto permite que las personas aprendan sin exclusión de ningún tipo de consideración política, cultural o ideológica. Ello supone, que dicho currículum, desde su base, ha de considerar las visiones de mundo de las distintas personas “superando la tendencia a transmitir en el aula una mirada monocultural del conocimiento” (p. 230). Pero, junto a lo anterior, es preciso que la elaboración del currículum nacional contemple su necesaria contextualización, es decir, considere la reinterpretación y recreación de los saberes por parte de los docentes y del establecimiento educacional. En este sentido, las autoras señalan:

(...) la producción del currículum nacional requiere ser suficientemente flexible para que docentes y actores del sistema puedan interpretarlo a la luz del contexto, y también riguroso para expresar, claramente, cuáles son las metas de aprendizaje que deben estar siempre presentes, en resguardo de la equidad en las oportunidades de aprendizaje. Esto último es clave para que la contextualización no se traduzca en reducción curricular o en visiones sesgadas de lo que se puede o debe aprender en función del género, origen étnico, condición socioeconómica, nacionalidad u otro factor. La contextualización debe brindar oportunidades

para desarrollar aprendizajes significativos para la vida de las personas, en ningún caso convertirse en un factor de discriminación y desigualdad. (p. 233).

La concreción de dicha concepción, aportada por las autoras, en el libro sobre Políticas Curriculares del Ministerio de Educación (2018), se vio interrumpida con la llegada del segundo gobierno de Sebastián Piñera (2018), en que, hasta el momento, no se ha proseguido con dicha discusión y propuestas.

Concluyendo con la temática central de este apartado, acudimos al planteamiento que hiciera Magendzo (2008), quien señalaba que la descentralización curricular durante la dictadura estuvo asociada a la libertad de enseñanza, promoviendo un sentido de autonomía de las instituciones escolares basada en la competencia. Por su parte, los gobiernos de la Concertación (1990-2009) hicieron un esfuerzo por centralizar el currículum mediante el fortalecimiento del currículum nacional, compensando los efectos de inequidad potencial de la descentralización. En este mismo período y haciendo referencia a la reforma curricular de 1996, este autor señala:

Se puede afirmar (...) que la tendencia de la Reforma Curricular es marcadamente centralista, que se expresa no sólo en la definición del Marco Curricular por parte del Ministerio de Educación y en la adopción de los planes y programas de estudio por más del 85% de los establecimientos educacionales (Gysling, 2003, p. 239), sino que también en la fijación de estándares, la administración de exámenes externos con efecto sobre los alumnos; la determinación del estatuto profesional docente; el diseño de la formación inicial y la capacitación en servicio de los profesores; y la supervisión de las escuelas, su gestión y prácticas de enseñanza en la sala de clase. (p.82)

Para finalizar, interesa hacer una reflexión final respecto de los cambios de gobierno de diferente signo y las permanentes reformas curriculares que éstos han promovido, lo cual, a nuestro juicio, expresan la dificultad para la elaboración de políticas de Estado en el largo plazo, en materia de currículum. Tal situación, comporta una doble complejidad. Por una parte, el gobierno de turno aspira a realizar modificaciones con el objeto de mostrar sus realizaciones y subrepticamente dar cuenta de sus intereses ideológicos y políticos. Pero, lo más grave radica en el efecto que estos cambios provocan en los docentes y en el conjunto

de la comunidad escolar, al verse obligados a descontinuar el trabajo desarrollado y realizar permanentes modificaciones en sus prácticas de desarrollo curricular, mandatadas por la autoridad ministerial. Ello no permite que el cuerpo docente se apropie del sentido de las transformaciones efectuadas, reflexione acerca de ellas con el objeto de introducir nuevas propuestas y recrear el currículum; sino que más bien, se espera que los profesores implementen o apliquen los diseños elaborados centralmente, al no contemplarse una real participación de estos en la toma de decisiones. En definitiva, se refuerza la centralidad de la política educativa.

Recomendaciones

Las tensiones vinculadas a los procesos de descentralización han dejado de manifiesto el complejo camino que requiere pensar una educación desde la pertinencia, la flexibilidad y la contextualización curricular. Con el objeto de acoger estas preocupaciones, se sugiere a continuación, una serie de recomendaciones orientadas a llevar a cabo procesos de democratización desde los contextos educativos considerando las dificultades que en ellos subyacen. Previo a ello, se consignan algunas consideraciones que resulta esencial destacar.

La lectura y análisis de las siguientes recomendaciones supone comprender el currículum como una selección de saberes, que contiene una determinada visión del mundo y, por ende, subyacen a él criterios ideológicos, políticos, culturales y pedagógicos que es preciso considerar. Desde esta mirada, el currículum ha de constituirse en un tema de reflexión y debate entre los docentes, lejos de una aplicación acrítica, despojada de sentido. De ahí que el propósito de este trabajo sea invitar a los equipos directivos y docentes a sumarse a la tarea de lograr una real descentralización del currículum a través de una práctica de desarrollo curricular que involucre el contexto y la identidad de su proyecto educativo, de manera que se recojan los intereses, necesidades y saberes de la comunidad.

Del mismo modo, consideramos que romper con la lógica centralizadora permite favorecer el clima y la cultura escolar, promover un mayor interés de los profesores/as por incidir en la formación de sus estudiantes y a éstos, volver a encantarse con la posibilidad de abrirse al conocimiento, mediante procesos participativos que le otorguen sentido a su permanencia en la escuela.

Debatir acerca del sentido de la educación para la formación integral de los niños, niñas y jóvenes, y no solo para el rendimiento de pruebas estandarizadas, constituye un llamado central para los establecimientos educacionales que deseen transformarse en líderes educacionales del siglo XXI. Ocupar los tiempos disponibles de reuniones, horas de libre disposición, trabajo colectivo de los y las profesoras, entre otros, de manera de centrar la discusión en el currículum y en la sugerencia de saberes y temáticas interesantes para los estudiantes, se configura hoy en un tema urgente, dada la desmotivación, frustración y desencanto que actualmente prevalece en los/as jóvenes por la educación formal.

A nivel macro institucional

Un primer desafío que se plantea en este nivel dice relación con la oportunidad de transformar el currículum oficial bajo la lógica de la integración de saberes. En la actualidad, se puede constatar que contamos con un currículum fragmentado, cuyo centro principal es la asignatura, disociada de los contenidos de otras materias escolares. Ello trae como consecuencia la fragmentación de la realidad y la dificultad de comprensión del mundo por parte de los alumnos y las alumnas. Desde la mirada de la integración, es factible abordar los saberes escolares mediante la identificación de ejes problemáticos que convoquen la comprensión de diferentes conocimientos y estimule a los estudiantes a buscar fórmulas de entendimiento de sus lógicas de construcción, a la vez, que los disponga a resolver los problemas que plantea el conocimiento en cuestión.

Lo anterior implica comprender que de parte de las autoridades ministeriales existe una gran responsabilidad en lo que respecta a la descentralización curricular. Estimamos que no es suficiente constatar que la mayoría de los establecimientos educacionales han acogido los planes y programas elaborados a nivel central, sino que se puede realizar un mayor esfuerzo por crear mecanismos que apoyen la diversidad y contextualización de los mismos, convocando a la participación de sus actores principales y entregando lineamientos de apoyo a las escuelas. Esto conlleva delegar parte de su poder de decisión en los niveles intermedios y locales y confiar en el profesionalismo de los equipos directivos y docentes.

De esta manera, flexibilizar el currículum nacional permite a los equipos directivos y docentes, la posibilidad de interpretación y adecuación del mismo, a fin de que cobre sentido para la diversidad de actores que

confluyen en la tarea educativa. “Para ello, el currículum nacional debe desarrollar conocimientos y visiones de las personas y del mundo desde una perspectiva intercultural” (Castillo y Salgado, 2018 p. 230), que posibilite superar la tendencia a comunicar una mirada única y estática del conocimiento.

Junto con lo anterior, es factible incorporar en la elaboración y actualización del currículum nacional (Bases Curriculares), la problematización de sus enfoques y su racionalidad, a fin de comprender sus lógicas internas. Esto puede favorecer algunas tareas como: jerarquizar y contextualizar los saberes a los distintos niveles nacional, regional y local; realizar un análisis permanente de la pertinencia de los contenidos a abordar desde distintas asignaturas; incluir sus fundamentos y aportes al proceso de formación de los/as estudiantes; jerarquizar los saberes de acuerdo a su relevancia, lo cual permitiría a los docentes la posibilidad de decidir sobre aquellos contenidos y/o habilidades que tengan mayor pertinencia en su propio contexto educativo y definir los que conlleven a una mayor integración de conocimientos.

Tal labor implica, asimismo, repensar el currículum desde aquellas perspectivas que apunten a la democratización de los saberes, aportando al desarrollo de un currículum inclusivo que propenda a que “la escuela común sea mucho más abierta a las diferencias y se base en la heterogeneidad y no en la homogeneidad (...) El desafío es lograr una verdadera transformación de las escuelas, en su estructura, currículum y funcionamiento, para dar cabida a las diferencias” (Blanco, 2001 p. 22).

Otra propuesta relevante incluye crear una instancia de diálogo permanente con las instituciones formadoras de docentes, de manera de enriquecer sus programas de formación en currículum con orientaciones que permitan a los futuros profesores disponer de una gama de conceptualizaciones y herramientas para realizar un desarrollo curricular efectivo en las escuelas donde se desempeñen. Asimismo, resulta fundamental fortalecer a los docentes en servicio, a través de programas de perfeccionamiento a lo largo de su carrera magisterial, que posibilite estimular la reflexión en torno a las definiciones presentes en el currículum, el desarrollo de nuevas metodologías de aprendizaje, y el fortalecimiento de espacios de reflexión dentro de las comunidades educativas.

Por último, en este nivel, es necesario revisar las implicaciones curricu-

lares a la luz de un sistema de evaluación que garantice la flexibilidad curricular en la mira de una educación situada y, por tanto, relevante para todos y todas las alumnas. En este mismo sentido, se hace imprescindible analizar la coherencia entre los objetivos e intenciones propuestas en el currículum oficial y la evaluación estandarizada, la cual, ejerce una presión indebida sobre las escuelas y que, muchas veces, contradice los propósitos fijados en las Bases Curriculares.

En el nivel de administración intermedia del sistema escolar

En el nivel que atañe a sostenedores, supervisores, equipos pedagógicos de las Corporaciones de Educación Municipal, Departamentos de Educación municipal, ATEs, se sugieren las siguientes orientaciones:

- Resulta primordial asumir, de manera prioritaria, tareas pedagógicas de apoyo a los docentes, con una visión abierta a la diversidad, la flexibilidad y los diferentes contextos en que se sitúan las escuelas. Asimismo, es importante considerar la incorporación de todos los actores que componen el sistema educativo, promoviendo espacios de reflexión en torno a la pertinencia del currículum nacional y sus necesarias adecuaciones, considerando las bondades y falencias del modelo en vista a los intereses y necesidades de las comunidades.
- En este sentido, resulta imprescindible facilitar a los centros escolares los espacios y medios de desarrollo y difusión de las iniciativas que promuevan el interés y la reflexión de las comunidades educativas, tales como jornadas de investigación, exposiciones u otras. Asimismo, se pueden promover charlas e instancias de intercambio de experiencias entre los distintos establecimientos, a fin de debatir sobre temas de interés común a su región, provincia o comuna. De la misma manera, resulta importante poner en discusión los Proyectos Educativos de los distintos establecimientos, estableciendo puntos de encuentro, de manera de estimular el intercambio con fines de apoyo mutuo.
- Con el propósito de otorgar un nuevo sentido a la evaluación, se sugiere fomentar la valoración de la evaluación como estrategia de democratización y deliberación colectiva, lo cual permitiría fortalecer el reconocimiento de intereses comunes de los distintos actores (incluyendo a los estudiantes), diseñar estrategias de apoyo a los establecimientos y validar los espacios de autonomía necesarios para la consecución de un desarrollo curricular pertinente.

A nivel de centros educativos y aulas

La descentralización curricular constituye un gran desafío para los establecimientos escolares, sus equipos directivos y docentes, en vista a cumplir el rol central de la educación, cual es la formación de los estudiantes como personas, más allá de su rendimiento a nivel cognitivo. Del mismo modo, tal reto les permitiría ser protagonistas de su quehacer, hacer valer su autonomía profesional y tomar decisiones relevantes en los procesos formativos. En este marco, algunas de las tareas que se proponen son:

En relación con el quehacer institucional general:

- Priorizar, como sello de los proyectos educativos, el rescate de la identidad institucional, profesional e individual, considerando el contexto en que la escuela y la comunidad escolar se encuentra.
- Realizar un diagnóstico previo de las particularidades del grupo humano, sus necesidades y vínculos con lo prescrito en el currículum nacional.
- Promover procesos de retroalimentación permanente (horas de libre disposición), creando herramientas comparativas entre las prácticas docentes, en donde los profesores puedan identificar elementos comunes y diversos, favoreciendo el aprendizaje entre pares.
- Crear un discurso cohesionado que permita concebir la evaluación como una herramienta de aprendizaje, más no solo como un proceso cuantificable ni determinante en el desarrollo del educando.
- Crear y recrear proyectos de aula, que contribuyan a la construcción del conocimiento a través de la experimentación, autorregulación, y trabajo colectivo entre estudiantes y el profesorado.
- Estimular procesos de creación y de coeducación en donde los y las estudiantes asuman un rol más participativo en su proceso educativo, a través, por ejemplo, de propuestas de aprendizaje basadas en proyectos de investigación, instaurando jornadas de debate y difusión. Dicha práctica permitiría fomentar el trabajo interdisciplinario, en donde los estudiantes, guiados por sus docentes, logren confrontar distintas formas de entender un problema y compartirlo, a través de exposiciones, con su comunidad.
- Promover instancias de comunicación basadas en las necesidades y particularidades de cada contexto, a través de distintos espa-

cios, tales como reuniones de apoderados, u otras abiertas a la comunidad, donde se proponga discutir temas de interés común vinculados a los saberes de la escuela, su adecuación, problematización, organización e incorporación de nuevas temáticas. Entre estas últimas, se pueden mencionar temas contingentes vinculados con contenidos escolares, temas relacionados con nuestra identidad latinoamericana, lecturas de interés de los/as estudiantes, que favorezca su reflexión, así como, el análisis de problemáticas vinculadas con el cyber bullying, violencia escolar, educación sexual, prevención de la deserción, prevención de la delincuencia, entre otros.

- Fortalecer los equipos de gestión e impulsar espacios de auto evaluación y evaluación colectiva, por ejemplo, en la instancia de grupos profesionales de trabajo, en donde los profesores, en función del proyecto educativo, redistribuyan los tiempos, deleguen responsabilidades, y definan los logros que se busca conseguir.
- Rescatar la valoración de los afectos y emociones como elementos fundamentales en el desarrollo de las relaciones humanas armónicas, entre el personal y con los estudiantes a través de los distintos espacios, ya sea de orientación y/o desarrollo personal. En este sentido, compartimos que “la educación debería ocuparse de facilitar que los niños puedan reconocer sus necesidades fundamentales, y que puedan reconocer sus emociones. Reconocer lo que tienen adentro, y no de enseñarles cuáles son las cosas que deben o no deben hacer” (Casassus, 2006 p. 238).

En relación con el trabajo pedagógico de aula:

- Definir ejes problematizadores por semestre o trimestre, en donde las asignaturas se encuentren a disposición de un objetivo común y de una problemática central, que conduzca a la realización de un trabajo interdisciplinar que estimulen el diálogo y comunicación en la formación de los/as estudiantes.
- Fortalecer la fundamentación como eje central para la manifestación de opiniones, haciendo énfasis en el uso de fuentes de información como herramienta de interpelación del conocimiento con el objetivo de desarrollar una mirada controversial sobre un mismo tema.
- Constituir espacios de planificación colectiva, con el fin de evitar la desarticulación de los contenidos a enseñar, fortaleciendo su

pertinencia y estimulando la creación de procesos de aprendizaje más complejos basados en la existencia de diferentes perspectivas en torno al conocimiento.

En relación con los y las estudiantes:

- Invitar a los y las estudiantes a proponer temas de estudio integrados, de manera que respondan a sus intereses y necesidades, se sientan incorporados en las decisiones que los involucran y asuman la responsabilidad de su propia formación. Ello, con miras a considerar tales temáticas en la programación anual.
- Fomentar los centros de estudiantes, y reorientarlos a espacios de diálogo extraescolares donde se compartan experiencias comunes, y/o diferentes, permitiendo el diálogo y la coexistencia de distintas realidades.
- Otorgar poder y legitimidad a las acciones de los y las estudiantes, destacando su participación y estimulándolos positivamente para que incorporen sus experiencias, intereses, capacidades y expectativas al desarrollo de la clase.
- Fortalecer la capacidad de liderazgo de los y las estudiantes, y su capacidad de intervenir y regular en su contexto.
- Promover que los estudiantes analicen los resultados de sus decisiones, realizando un seguimiento de instancias tales como las votaciones del centro de alumnos/as, sus acciones, resultados y avances, y evaluar el impacto que esto tiene en la comunidad educativa.

A modo de cierre, se puede señalar que en este capítulo se intentó mostrar las tensiones que involucran los procesos de centralización y descentralización curricular y que su reconocimiento constituye un primer paso para que los diversos actores educativos debatan entre sí y aborden reflexivamente las tareas de desarrollo curricular, lo que resulta primordial para recrear un currículum contextualizado y abierto a la comunidad educativa, con capacidad para atender los intereses de los/as niños, niñas y jóvenes y los requerimientos de una ciudadanía cada vez más preocupada por elevar sus niveles de vida y los de su entorno.

Referencias

Abraham, M; Osandón, L; Yupanqui, M; Lavín, S; Caro, M. y Magendzo, A. (2017). Fundamentos de las Bases Curriculares de Educación Media: aportes a las políticas públicas y a la construcción del campo disciplinario. [Informe Final Núcleo Temático de Investigación]. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Arratia, A.; Vargas, E. y Latorre, M. (2018). Alcances de la definición del currículum nacional: desafíos de una política de desarrollo curricular. En Arratia, A. y Osandón, L. (Eds.). Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas (pp.85-115). Santiago de Chile: Ministerio de Educación y UNESCO.

Apple, M. (1991). Ideología y currículo. Madrid: Akal.

Bloom, B. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. New York: McKay.

Caro, M. y Aguilar, M. (2018). Desarrollo del currículum en las aulas: perspectivas del profesorado. En Arratia, A. y Osandón, L. (Eds.) Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas (pp. 337-379). Santiago de Chile: Ministerio de Educación / UNESCO.

Casassus, J. (2006). La educación del ser emocional. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.

Castillo C. y Salgado, V. (2018). Un desarrollo curricular inclusivo: justicia social y diferencias frente a la idea del mínimo cultural común. En Arratia, A. y Osandón, L. (Eds.). Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas (pp. 221-244). Santiago de Chile: Ministerio de Educación, UNESCO.

Cox, C. (2001). Políticas de reforma curricular en Chile. Santiago de Chile: Revista Pensamiento Educativo, 29, 177-191.

Espinoza, O. y González, L. E. (1993). La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989. [Documento de Trabajo]. Santiago de Chile: PIIE.

Ferrada, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Gysling, J. (2003). *Reforma curricular. Itinerario de una transformación cultural*. En Cox, C. (editor). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 213-252). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Latorre, C. L.; Núñez, I.; González, L. E. y Hevia, R. (1991). *La municipalización de la educación: una mirada desde los administradores del sistema. Un estudio a nivel comunal*. Santiago de Chile: PIIE.

Ley 18.962 de 1990. *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de marzo de 1990.

Ley 20.370 de 2009. *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de agosto de 2009.

Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía: analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM.

Magendzo, A. y Pavez, J. (2018). *Educación ciudadana desde una perspectiva problematizadora. Un desafío para los docentes*. Santiago de Chile: Santillana.

Ministerio de Educación (2013). *Bases Curriculares Educación Básica*. Ministerio de Educación: Santiago de Chile.

Ministerio de Educación (2016). *Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Informe Mesa de Desarrollo Curricular*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación / Unidad de Currículum y Evaluación.

Miranda, E y De Simone, J. (2002). *Gestión educacional descentralizada*. Concepción: Universidad San Sebastián.

Núñez, I. (1989). *La descentralización y las reformas educacionales en Chile (1940-1973)*. Serie Histórica No 2, julio de 1989. Santiago de Chile: PIIE.

Osandón, L. y Pinto, R. (2018). El currículum nacional y la descentralización: políticas, institucionalidad y saberes. En Arratia, A y Osandón, L. (Editores). Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas (pp. 155-184). Santiago de Chile: Ministerio de Educación y UNESCO.

Osandón, L.; Caro, M.; Magendzo, A.; Abraham, M.; Lavín, S.; González, F. y Cabaluz, F. (2018). Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018). [Documento de Trabajo, Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación, No 20]. Oficina Internacional de Educación / UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265296>

Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 23, 13-72. Recuperado de: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25397/20375>

Pinto, R. (2008). El currículo crítico: Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Popham, J. (1970). *Establishing Instructional goal*. Jersey: Prentice-Hall.

Rodríguez, D. (2018). El currículum y la libertad de enseñanza: aproximaciones desde una perspectiva liberal. En Arratia, A y Osandón, L. (Editores). Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas (pp. 187-216). Santiago de Chile: Ministerio de Educación y UNESCO.

Schwab, J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education. Selected essays* (pp. 229-272). Chicago- London: The University of Chicago Press.

Stenhouse, L (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Sacristán, G. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Tyler, R. (1949). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

CAPÍTULO 3

NIVELES INTERMEDIOS Y SUS POSIBILIDADES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

Andrea Rodríguez C.

Problematización

El campo curricular se instala en un territorio en el que se entrecruzan múltiples dimensiones de carácter epistemológico, pedagógico, político, económico, administrativo, institucional, técnico, entre otras. Sin duda estas dimensiones condicionan las prácticas docentes y determinan los aprendizajes posibles de desarrollar en los contextos escolares y los sentidos que adquiere la acción educativa, donde se expresa en definitiva la primacía de determinados intereses y campos disciplinares por sobre otros. No obstante, nuestro sistema educativo ofrece fronteras difusas para los y las docentes en materia curricular, es decir, en las posibilidades de tomar decisiones sobre el qué aprender, para qué resulta relevante, cómo y cuándo aprender. Dichas decisiones dependerán de los diversos intereses y concepciones sobre el rol docente que sea relevado en los diferentes niveles e instituciones del sistema, lo cual favorecerá, ya sea prácticas docentes cercanas a la construcción e innovación curricular o bien otras más tendientes a la implementación y aplicación de decisiones curriculares externas.

Cabe señalar, que lo curricular acontece no solo en las definiciones oficiales sobre el saber escolar obligatorio y allí reside su dimensión normativa, sino que también el currículum se manifiesta en las prácticas y procesos que docentes y directivos desarrollan de manera cotidiana en el territorio escolar. No obstante, considerando la estructura y actores intervinientes en nuestro sistema escolar, el currículum también se expresa en las conexiones que se producen, o no, entre las instituciones vinculadas al desarrollo de ese saber escolar como también al interior de las mismas instituciones (inter institucionalidad - intra-institucionalidad). El currículum constituye una relación, es conversación e interacción (Díaz Barriga, 2003; Pinar, 2014), entre Ministerio y Sostenedores,

entre Ministerio y Centros Educativos, entre Sostenedores y Centros educativos, entre Directivos y Docentes, entre Docentes y Estudiantes, etc. Desde esta perspectiva, amplia e interactiva, el currículum también se manifiesta en forma de acuerdos, instrucciones, orientaciones, elaboraciones, propuestas, planificaciones y reglamentos, entre otros. En definitiva, todos aquellos mecanismos, dispositivos, instancias y productos que recogen decisiones sobre lo relevante de aprender, así como sobre las prácticas y procesos que se consideren adecuados para la consecución de esas decisiones sobre el aprendizaje. Lo curricular se despliega y transforma en la construcción de relaciones y sentidos de todos aquellos que participan de la experiencia educativa, en una acción de permanente resignificación. Ello se ha conceptualizado por algunos autores como “currículum como proceso” o “currículum como cruce de prácticas” (Bolívar, 2008; Gimeno, 2007; Gimeno y Pérez Gómez, 1993).

Este capítulo se propone analizar las tensiones y posibilidades para el desarrollo curricular que se generan desde la dimensión institucional y política del currículum. Se abordarán, en particular, los horizontes para el desarrollo curricular de los establecimientos públicos administrados por los Sostenedores Municipales y los recientes Servicios Locales de Educación Pública. Se considerará como telón de fondo la evolución de las políticas educativas, las características del escenario normativo, institucional y político, pretendiendo aportar algunas luces sobre las oportunidades para el despliegue del desarrollo curricular escolar en el espacio de la educación pública.

Contextualización

Niveles intermedios y educación pública

El sistema educacional chileno ha enfrentado en las últimas cuatro décadas profundas transformaciones. Estos cambios se han expresado en reformas administrativas iniciadas en los ochenta, luego reformas con foco pedagógico y curricular en los noventa, más tarde con énfasis en la estandarización desde el 2000, y, en la última década, la instalación de nuevos marcos regulatorios, curriculares e institucionales. Sin embargo, a pesar del constante flujo movilizador de los procesos de transformaciones del sistema, no se ha modificado, y, por el contrario, se ha robustecido, el sentido instrumental de lo educativo. Ello se expresa en las definiciones curriculares totalizantes y centradas en determinadas áreas del saber, en el tratamiento de lo pedagógico con énfasis en la desconfianza de las capacidades docentes -debilitando su profesionali-

zación- así como en la gestión escolar, propiciando lógicas de rendición de cuentas, competencia entre escuelas por la obtención de recursos y estrategias de estandarización de prácticas y resultados. Todo lo anterior sería producto de las condiciones estructurales instaladas desde los ochenta en adelante y que, de acuerdo con Osandón, Caro, Magendzo y otros (2018), representan políticas de liberalización educativa que tuvieron como ejes centrales al Estado en un rol subsidiario, a la educación como bien de consumo en un proceso de privatización mercantilización de la educación pública.

La implementación de la política de descentralización administrativa desarrollada por el gobierno cívico-militar en los años ochenta, generó una disociación de los dominios administrativos, por una parte, y los técnico-pedagógicos, por otra. La municipalización de la educación pública no consideró estrategias de acompañamiento pedagógico, ni favoreció en forma alguna, el desarrollo curricular en las escuelas. El Ministerio de Educación es quien define el currículum escolar, el sistema de evaluación nacional y la fiscalización de la rendición de los recursos económicos. Por su parte, serían funciones de los sostenedores municipales la administración material y financiera de los recursos. Luego de la instalación del sistema municipal, la educación pública sufre un complejo abandono por parte del Estado, los establecimientos quedan suspendidos en un territorio de no pertenencia, donde lo curricular y pedagógico no resulta prioritario. Ello se concreta en un contexto político y social de persecución, represión, ruptura de la democracia y agudización de la pobreza. Cabe señalar que la institucionalidad municipal carecía de experiencia, preparación y recursos para asumir el apoyo pedagógico a las escuelas recientemente traspasadas. Asimismo, se llevaron a cabo diversas estrategias de desarticulación de la estructura educativa debilitando al gremio docente, además de la instalación del aparato de espionaje político durante el periodo de la dictadura cívico-militar (Moreno-Doña y Gamboa, 2014). Ello se suma a un deterioro de las condiciones laborales, repercutiendo todo esto en un daño a la profesionalización docente y las nulas posibilidades para pensar lo curricular.

Durante los años noventa, a partir del regreso de la democracia, tanto sostenedores municipales como el Ministerio de Educación comienzan a desarrollar paulatinamente un rol técnico pedagógico con equipos especializados, ello al alero de la reinstalación del sistema

democrático y las iniciativas de reforma educacional. Sin embargo, la realidad municipal en materia técnico pedagógico es diversa y dispar, dependiendo en gran medida de opciones partidistas y recursos disponibles (Eyzaguirre, 2014). Por lo tanto, las posibilidades para el desarrollo pedagógico y curricular en centros educativos públicos dependen en gran parte de las capacidades económicas y técnicas de sus municipios, con énfasis que no siempre se sostienen en el tiempo entre distintas administraciones, dificultando la instalación de prácticas sistemáticas y el asentamiento de una cultura pedagógica y curricular.

En el marco de la política educativa y los programas ministeriales, los establecimientos públicos han sido sometidos a complejas condiciones de mercado, obligándolos a competir por la sobrevivencia, con débiles políticas orientadas a desarrollarlos. El predominio de una racionalidad mercantilista, la instalación de lógicas de rendición de cuentas y un débil rol del Estado en garantizar condiciones para fortalecer al sector público, provocó en gran medida el deterioro de la educación municipal (Raczynski y Salinas, 2006). El predominio de un enfoque instrumental que asume que la acción curricular se limita a la relación del docente con el “currículo oficial”, en acciones de “implementación” del currículo, ha tensionado las posibilidades de repensar el currículo oficial.

En este sentido, no se observan iniciativas específicas dirigidas hacia el sostenedor municipal, brindándole mayores recursos y competencias para acompañar pedagógicamente a los centros educativos. Más bien, se invisibilizó al municipio como un actor relevante en materia pedagógica y curricular y se desarrollaron lógicas verticales de diseño e implementación de las políticas educativas hacia los centros educativos, omitiendo a esta instancia intermedia, y limitando las escasas interacciones entre Ministerio y sostenedor municipal a aquellas de carácter informativo y administrativo. El desarrollo de iniciativas coordinadas, que tomaran en cuenta el rol relevante del sostenedor municipal como aliado territorial de acompañamiento pedagógico, podría haber impactado en iniciativas pertinentes y sostenibles en el tiempo. Por el contrario, se desarrollaron iniciativas desconectadas entre sí, producto de cierta desarticulación entre las distintas instancias del propio Ministerio de Educación, las cuales a menudo se descontinuaban sin mediar evaluación de impacto de por medio. Esta situación es retratada por Ávalos (2008) como “árbol de navidad”, la

cual afecta la instalación de sentidos al interior de las comunidades educativas y propicia el desarrollo de prácticas pedagógicas fragmentadas.

A pesar del conjunto de iniciativas ministeriales pro-reforma educativa, de los noventa en adelante no logra resolverse la duplicidad de dependencia de los establecimientos municipales (MINEDUC/Sostenedor Municipal). Ello principalmente producto de la desarticulación formal entre ambos niveles del sistema, lo que se tradujo en la difícil tarea para los establecimientos de responder al mismo tiempo a las exigencias ministeriales y a los requerimientos de sus sostenedores (Román, 2007). Ello tensionó a los establecimientos y a sus docentes, conduciendo prácticas con sentido burocrático administrativo más que con énfasis pedagógico y curricular.

Por otra parte, en la relación del Ministerio de Educación con los centros educativos, no se consideró la participación significativa en la definición curricular, más bien se desarrollaron procesos de validaciones que no discuten la selección de las áreas del conocimiento, así como tampoco los énfasis y propósitos, ni su organización y secuenciación. Hacia los docentes se impulsan estrategias orientadas a la apropiación curricular donde lo que se promueve es la aplicación-implementación del Marco Curricular/Bases Curriculares y su expresión en programas de estudio. Por otra parte, se ha entendido el desarrollo profesional en lógicas de “capacitaciones” que minimiza el rol docente y los contextos de instalación de un currículum extenso, homogéneo y obligatorio. Ello, en desmedro del desarrollo de competencias docentes para la construcción o innovación curricular, lo que evidencia la desconfianza en las capacidades docentes. En este sentido, emerge la noción que las decisiones expertas se generan en un lugar alejado del contexto de aplicación, propio de la racionalidad instrumental o, como se le denomina desde este enfoque un “currículum a prueba de profesores” que intenta evitar el error de la intervención docente, además de la menor distancia posible entre el currículum oficial y el currículum real (Pascual, 1998).

En el comienzo del nuevo milenio, las políticas educativas impulsadas desde el Ministerio de Educación tuvieron como eje rector “la alineación curricular”, mediado comunicacionalmente a través del “efecto SIMCE”. Se declaraba que el gran desafío era asegurar que el currícu-

lum llegara al aula (Cox, 2003), focalizando en metas y áreas de aprendizaje específicas. Es así como Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas se convierten en áreas de saber de primera categoría, en desmedro del resto de las áreas de aprendizaje. Los establecimientos comienzan a prescindir de las horas de libre disposición para desarrollar propuestas educativas complementarias al “currículum oficial”, ello bajo la presunción que al dedicar más horas al área de aprendizaje prioritaria obtendrían mejores resultados.

Dado que el sistema privilegió una noción de calidad asociada a estándares y resultados, iniciativas tales como la subvención escolar preferencial - financiamiento adicional otorgado a los establecimientos que recibían estudiantes vulnerables - se condicionó al logro de resultados SIMCE y la instalación de prácticas y procesos homogéneos. Con ello se clausuró la posibilidad de desplegar procesos y prácticas originales, coherentes con la propia identidad y el contexto para el desarrollo curricular. Ello es el reflejo de la instalación del paradigma de un “Estado Evaluador” (Martinic, 2010), que presiona a los actores e instituciones a cumplir estándares y evidenciar sus progresos. De esta forma, se generan mecanismos de competencia para obtener los incentivos de las categorías de mayor aprobación, y evitar las sanciones asociadas a los peores resultados. El fenómeno que se produce en la realidad municipal es la “alineación instrumental” del desarrollo curricular, ello en tanto prácticas y contenidos de la política educativa municipal se acoplan a las ministeriales, ello por una necesidad de financiamiento, débiles estructuras institucionales, pedagógicas y febles propuestas locales significativas. Lejos de encontrar propuestas y prácticas municipales asentadas en elementos de identidad territorial, se evidencian proyectos y prácticas homogéneas (Rodríguez, 2017).

En definitiva, producto de las políticas educativas desarrolladas en los últimos cuarenta años que tienden hacia la homogeneización, es que se constata un complejo escenario para la emergencia de la toma de decisiones curriculares diferenciadas. En el caso de la educación pública se torna más complejo aún, por las dificultades que emanan de la propia estructura institucional, además de las débiles conexiones entre la macro política y la meso política educativa, que repercuten en el deterioro del sector. De esta forma, se debilita el rol docente y la construcción de relaciones profesionales en condiciones que promueven la estandarización de prácticas y resultados.

Territorialización de la educación pública: posibilidades y límites

Los establecimientos educacionales públicos se ubican en un entramado complejo de múltiples instituciones que la regulan y determinan. Se ha señalado que, como resultado de la política de “descentralización administrativa” instalada desde 1981, el conjunto de establecimientos estatales se traspasa a la administración de los municipios. Sin embargo, las dimensiones curriculares y evaluativas pertenecen al ámbito ministerial. Recientemente, y luego de lo que se ha denominado “la crisis de la educación municipal”, que fue producto de las dificultades para administrar y conducir pedagógicamente a los establecimientos públicos, se diseña un nuevo sistema denominado “Servicios Locales de Educación”. Este proceso llamado “desmunicipalización” se está instalando paulatinamente: los establecimientos educacionales de los 345 municipios serán traspasados a 70 nuevos Servicios Locales de Educación. Esta iniciativa, intentará corregir las dificultades que enfrentó la municipalización durante sus casi cuatro décadas de vigencia, lo cual repercutió en un debilitamiento del sector, a través de una nueva institucionalidad creada exclusivamente para estos fines, con miembros representativos de toda la comunidad y liderado por direcciones estables, elegidos a través del Sistema de Alta Dirección Pública.

De esta manera, el panorama de la educación escolar en Chile actualmente se configura como se presenta a continuación:

- **Sostenedores Particulares o Privados**, constituidos por una persona natural o jurídica privada, que obtienen los recursos principalmente del arancel que aportan los padres y apoderados;
- **Sostenedores Particulares Subvencionados**, administrados por un representante legal. A partir de la Ley de Inclusión, en vigencia desde el año 2015, este sector se financia exclusivamente con aportes del Estado, con la prohibición de utilizar mecanismos de selección y mecanismos de copago.
- **Sostenedores Municipales**, a cargo de una institucionalidad creada para efectos educativos (corporaciones educacionales o departamentos de educación municipal). Se financian exclusivamente con el aporte económico del Estado. Actualmente lo constituyen 331 municipios.
- **Corporaciones de Administración Delegada**, son entidades que reciben aporte económico del Estado y están representadas por algunas universidades estatales y organismos asociados a la pro-

ducción fabril. Estas tienen a su cargo establecimientos de enseñanza media técnico-profesional.

- **Servicios Locales de Educación Pública.** Actualmente, se encuentran en funcionamiento cuatro Servicios Locales: Barrancas, Huasco, Puerto Cordillera y Costa Araucanía.
- **Durante la década de los ochenta,** se potenció la expansión del sistema a través de la participación de privados en educación escolar con financiamiento público, dando forma al sector particular subvencionado. Esta política reconfiguró las reglas del juego, donde los actores municipales y particulares subvencionados, se disputaban matrículas y financiamiento para poder sobrevivir (Mizala y Romaguera, 1998). Las lógicas de acción detrás de estos mecanismos se sustentan en una concepción neoliberal acerca del rol del estado, cuya participación en la administración educativa se reduce, buscando mayor eficiencia y competitividad (OCDE, 2004).

Luego, durante los noventa, se introduce el co-pago por parte de los apoderados del sector particular subvencionado, mermando aún más las capacidades de competir en igualdad de condiciones (Contreras y Elacqua, 2005). El fenómeno de la educación particular subvencionada en nuestro país generó la construcción de un imaginario social asociado a espacios para “la movilidad social” o más bien para una “distinción social”, ello en una lógica de supuesta elección-consumo dada por la capacidad de pago. En contraposición, para el sector público municipal, se construye la noción de “marginalidad y pobreza”, para aquellos que no pueden pagar. El modelo de financiamiento vía voucher repercutió en mayores inequidades del sistema, mayor segregación y el debilitamiento de la educación municipal. El debilitamiento de la educación pública repercutió, además, en la baja participación del sector, descendiendo severamente su matrícula, siendo desplazado por el sector particular subvencionado¹.

Para corregir los defectos del sistema de financiamiento, generado en los ochenta se crea la “Ley de Subvención Escolar Preferencial” que aporta con mayores recursos a aquellos establecimientos que atienden estudiantes considerados “preferentes”, tomando en consideración va-

1 La participación del sector municipal alcanza el 36,5% de la matrícula, en comparación con el sector particular subvencionado que cubre el 54,6% (MINEDUC 2015).

riables principalmente socioeconómicas. Por ello se requeriría mayores recursos institucionales para promover el aprendizaje de todos los estudiantes. No obstante, esta política no focalizó en establecimientos públicos municipales, más bien se concentró en la demanda, beneficiando también a establecimientos particulares subvencionados que atienden a “estudiantes prioritarios”. La entrega de estos recursos se condicionó a la elaboración de un “Plan de Mejoramiento Educativo”, el cual debe comprometer metas y acciones para diversas áreas de gestión y procesos de enseñanza en áreas curriculares prioritarias para la política pública. Esta iniciativa implicó mayores niveles de involucramiento por parte de los sostenedores, en tanto ellos son los responsables de la rendición de cuentas de los compromisos suscritos y utilización de los recursos económicos entregados para la ejecución de los planes. La iniciativa de desarrollar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), introduce una modificación en la relación tradicional entre Ministerio de Educación y Municipios, que en la práctica resultó poco efectiva, dado que solo se focaliza en una dimensión administrativa y no necesariamente introduce una relación tendiente hacia la colaboración técnica y pedagógica para el logro de las metas y procesos.

Dentro de los ítems de gasto de esta política, se contempla la contratación de Asistencias Técnicas Educativas (ATE), entidades externas que prestan servicios de asesoría y capacitación. Esta estrategia no ha estado exenta de dificultades entre las cuales la principal se relaciona con la escasa sustentabilidad de las innovaciones y cambios, con relación a la gran inversión de dinero que se utiliza en el pago de las remuneraciones. Ello ha generado serias críticas centradas en la insatisfacción de los servicios prestados (Bellei, Osses y Valenzuela, 2010). Esta estrategia incorpora nuevas complejidades en las prácticas y sentidos del desarrollo curricular escolar, dado que el asesor ATE podría introducir nuevos sentidos y prioridades, que para el juicio experto resultarían relevantes y necesarios, pero no estando necesariamente alineados con las necesidades y sentidos de la comunidad educativa. Es así como, una vez que se extingue la asesoría, las prácticas y sentidos se mantienen intactos en la comunidad educativa ya que no se han producido procesos de resignificación y apropiación.

Los movimientos sociales por la educación del año 2006, visibilizaron los problemas de equidad y calidad que arrastra el sistema, así como la profunda segregación social, la cual fue denunciada y evidenciada por

diversas fuentes (García-Huidobro, 1999 y 2009; OCDE, 2004; Cornejo, 2006; Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2008; Elacqua, Montt y Santos, 2013). En este marco, en el año 2009 se promulga la “Ley General de Educación”, la cual crea una nueva institucionalidad rectora que introduce regulaciones y exigencias que afectan a la educación pública. No obstante, lejos de generar mejores condiciones para fortalecer dicha educación, sus enunciados favorecen la noción de rendición de cuentas y la alineación a estándares. Se adiciona a la estructura vigente (Ministerio de Educación y sus niveles intermedios/Municipios) el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de la Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. Estas últimas instituciones introducen nuevos criterios y sentidos de las prácticas de desarrollo curricular deseables de instalar, con determinados instrumentos, regulaciones y actores intervinientes.

El proceso de instalación de los “Servicios Locales de Educación Pública”, que reemplazará la estructura municipal, genera nuevos desafíos sobre cómo acompañar territorialmente a los establecimientos con mirada pedagógica, favoreciendo el rol profesional de sus docentes y directivos, la participación de las comunidades en coherencia con sus características para un desarrollo curricular contextualizado. Se espera que, en este nuevo escenario, tanto directivos y docentes, en su condición de profesionales –no técnicos tengan la oportunidad de generar decisiones sobre las prácticas de enseñanza, los saberes y aprendizajes que se privilegien, los instrumentos y prácticas que se desplieguen, así como las estrategias institucionales de mejoramiento en base a las prioridades institucionales. Las decisiones que las organizaciones desarrollen se convierten en definitiva en un cúmulo de posibilidades de acción, ya que repercuten en la vida cotidiana de las escuelas y de los sujetos que en ella participan.

La fallida experiencia de gestión municipal en educación vivida en nuestro país, producto del débil rol en materia técnico pedagógico, señala algunas claves a considerar en la instalación de la nueva estructura de gestión de la educación pública. La evidencia nacional e internacional muestra el impacto de los niveles intermedios en el mejoramiento de sus escuelas para el aprendizaje en cuanto la implementación de acciones de gestión técnico-pedagógica, se asocia de manera significativa con mejores desempeños. Esto es abordado por Leithwood, 2010; Honig, 2003, 2004, 2008; Massell y Goertz, 2002; Supovitz, 2008; Ander-

son, 2010; Togneri y Anderson, 2003; Hannay y Ross, 2002; Gvirtz 2008; Larrañaga, et. al, 2009; Pavez, 2004; Raczyński y Salinas, 2006.

Tal como plantea Jephcote y Davies en Román (2007), los niveles intermedios “son verdaderos mediadores entre los planos de producción-reproducción del discurso y de las prácticas escolares propiamente dichas” (p. 29), lo cual reafirma la relevancia de los niveles intermedios en el desarrollo de decisiones curriculares dado que ocupan una posición organizacional privilegiada por su proximidad territorial y administrativa de los establecimientos educativos. En consecuencia, dicha posición abre la posibilidad de definir sus propios énfasis curriculares y pedagógicos, de acuerdo con las necesidades detectadas y características locales, además de ofrecer estrategias de apoyo focalizadas, dando lugar a la oportunidad de contextualizar las decisiones que emergen desde los niveles centrales, adaptándolas a su realidad local. Los niveles intermedios desempeñan un rol que va más allá de una simple correa transportadora, ya que resignifican las políticas macro y las articulan con las prácticas escolares cotidianas (Román, 2007).

El conjunto de iniciativas que han marcado el recorrido durante estas cuatro décadas en políticas públicas es posible advertir una compleja institucionalidad que permea y determina las acciones posibles de desplegar en las instituciones educativas, en particular del sector público. Sin duda la nueva institucionalidad levanta nuevos desafíos para enfrentar las dificultades históricas que ha enfrentado la realidad municipal y llevar adelante procesos que resguarden la identidad, la pertinencia de las decisiones pedagógicas y curriculares, las capacidades profesionales de docentes y directivos, la participación de sus comunidades, la convivencia democrática, entre otros aspectos. Sin embargo, el desafío principal es generar las condiciones para que las decisiones centrales sobre los procesos educativos se gesten en los propios contextos, con independencia de las autoridades de turno. Ello con un enmarcamiento claro, coherente, articulado y lo suficientemente respetuoso de las comunidades y sus capacidades profesionales. Los desafíos que hoy enfrenta el sistema debiesen permitir que emerjan las capacidades docentes, además de corregir las dificultades de articulación y trabajo colaborativo entre las diversas instituciones intervinientes. Estos desafíos son complejos en un escenario que deposita un velo de supervigilancia que cuestionan la labor que desarrollan maestros, maestras y líderes de gestión de nuestro país. Así lo concluyen diversos autores:

Román y Carrasco, 2007; Mineduc, 2004; OCDE, 2004; Consejo Asesor Presidencial, 2006; Serrano, et. al 2001; Pavez, 2004; Larrañaga, Peirano y Falck, 2009; Larraín, 2009.

Recomendaciones

Avanzar desde lógicas de respuesta administrativa hacia la construcción de decisiones curriculares relevantes

Actualmente son múltiples las tareas y demandas que emanan hacia las escuelas y sus equipos. Para poder enfrentarlas los sostenedores y los equipos de gestión deberán proveer de los suficientes espacios de reflexión y análisis sobre la pertinencia de los instrumentos y estrategias, su relación con sus necesidades y prioridades, así como de la viabilidad en su desarrollo. Ello supone desplazar lógicas de acción instrumental, por dinámicas de participación y reflexión colectiva, que coloquen en el centro el sentido de las acciones que se despliegan. Ello brindaría unicidad de propósito, evitando la lógica de “árbol de navidad”, que coloca la acción cotidiana en una colección de acciones sin sentido y desconectadas entre sí. Para ello es necesario analizar las lógicas de uso de los espacios para la toma de decisiones curriculares identificando la relevancia y significatividad para los involucrados. Revitalizar las instancias que los establecimientos educativos tienen: jornadas de planificación, elaboración de proyecto educativo, elaboración de plan estratégico comunal, diseño de propuesta de jornada escolar completa, confección de plan de mejoramiento educativo, plan de formación ciudadana, plan de convivencia, entre otros. Los múltiples instrumentos y herramientas que recogen las decisiones de instituciones pueden abordarse desde un sentido pedagógico y no administrativo burocrático. Para ello es necesario abordar los espacios decisionales desde los elementos identitarios, los diagnósticos, la participación de los actores relevantes en la toma de decisiones. Se requerirá de líderes educativos que enfatizen el enfoque pedagógico y que brinden los tiempos y espacios necesarios para ello, así como estrategias de trabajo colaborativo al interior de los equipos.

Instalación de la noción de la diversidad de los estudiantes como punto de partida para las decisiones curriculares

Afín con la instalación de las nociones de diversidad e inclusión en el escenario social y educativo, se requiere considerar los instrumentos disponibles desde un enfoque amplio. Por ejemplo, la utilización del decreto 83/2015, más allá de las lógicas de las necesidades educativas

especiales, es posible avanzar en la elaboración de propuestas contextualizadas de acuerdo con necesidades e intereses de estudiantes como eje central de las propuestas curriculares y pedagógicas que deben ser situadas. El desarrollo de instrumentos de recopilación de información sobre quiénes son los que participan del proyecto pedagógico, sus trayectorias de vida, la valoración del sujeto en su diferencia, permitirá armonizar de mejor manera la homogenización que se impulsa desde el nivel macro con los sujetos y sus historias que encarnan la propuesta.

Fortalecer el desarrollo de proyectos educativos y curriculares

Es necesario que cada comunidad educativa pueda dialogar y decidir sobre sus propuestas pedagógicas identitarias. Los proyectos educativos, en muchos casos, ya no resultan pertinentes y requieren ser actualizados. Este proceso constituye una oportunidad para discutir en relación a la institución y hacer partícipes a apoderados, estudiantes, maestros, profesionales y paradocentes. Esta construcción con sentido pedagógico convoca y debiese marcar el eje de las decisiones que se aborden desde la institución. Asimismo, avanzar hacia la elaboración de proyectos curriculares que definan qué tipo de aprendizajes favorecer y su expresión o no en programas propios. La elaboración de proyectos educativos y curriculares son oportunidades para repensar lo que se realiza de manera cotidiana y oportunidades de formar comunidad.

Socializar y analizar las normativas, indicaciones e instrumentos

Son múltiples las orientaciones, normativas e indicaciones que se desarrollan desde los niveles macro y meso, para las instituciones educativas. Parece relevante entonces desarrollar al interior de las escuelas jornadas de análisis y socialización con docentes, para analizar en conjunto el sentido, relevancia y pertinencia de cada una de las orientaciones. Por otra parte, los sostenedores podrían desarrollar jornadas de análisis con representantes del MINEDUC, la Agencia de la Calidad de la Educación y Superintendencia, según sea el caso, para abordar indicaciones, instrumentos u orientaciones, y lograr con ello un diálogo productivo.

Generar marcos de actuación flexibles

El currículum nacional favorece escasamente las posibilidades de innovación curricular dado los estrechos márgenes de horas y objetivos de aprendizaje establecidos para cada asignatura. En este contexto, se

recomienda a las comunidades educativas, equipos de gestión y sostenedores de educación pública, ofrecer marcos de actuación flexibles que favorezcan la identidad y particularidades de cada escuela. Decisiones acerca de cómo planificar y qué planificar, sobre cómo y qué evaluar, sobre los planes de mejoramiento educativo, jornada escolar completa, plan de formación ciudadana, entre otros, no puede estar sujeto a predeterminaciones de contenido. Atendiendo la necesidad de responder a énfasis centrales, cada instancia es una oportunidad para favorecer la diversidad presente en las comunidades educativas. Tal como se sostiene en las recomendaciones para una política de desarrollo curricular (2016), se debe avanzar hacia una prescripción curricular flexible, consistente con la Ley General de Educación (LGE) que consagra el principio de flexibilidad curricular. Para ello, por ejemplo, los establecimientos podrían repensar la estructura de planificación y organización asignaturita, articulando el currículum interdisciplinariamente por medio de aprendizajes nucleares. Una metodología de proyectos facilitaría a los establecimientos este tipo de abordaje curricular para favorecer la integración de asignaturas que dialogan y convergen. Asimismo, se podría articular el currículum con los propios objetivos de aprendizaje relevantes de promover para cada establecimiento de acuerdo a su identidad. Es posible entonces analizar el plan de estudio, posibilitar la agrupación de objetivos, unidades y asignaturas.

Favorecer el acompañamiento pedagógico en lógicas de asesoramiento más que de capacitación

El desarrollo de competencias de maestros y maestras en ejercicio cobra sentido cuando se acompaña su desempeño, desde el contexto en que este se lleva a cabo. Asimismo, es necesario que las claves sobre el mejoramiento emerjan desde la propia reflexión del docente o desde lo que sus pares puedan aportar en esa reflexión. El dispositivo curricular no opera por sí mismo, y requiere que sea mediado para lograr una apropiación con sentido, identificando su pertinencia y por tanto las oportunidades para la resignificación. Las capacitaciones suelen ser descontextualizadas y dada su masividad no permiten que el docente vincule el conocimiento con su práctica cotidiana. Se recomienda en ese sentido, evaluar la pertinencia de la estrategia de capacitación y favorecer, en caso de ser necesario, la presencia de un asesor que movilice la reflexión y ofrezca algunas hipótesis de mejora.

Formación curricular de sostenedores y equipos de gestión

La discusión curricular, sobre los mejores procesos, prácticas e instrumentos requiere de formación en el área, se recomienda favorecer instancias de formación (cursos, diplomados o magister) para los tomadores de decisiones. Ello permitirá conducir los procesos con mayor rigurosidad y pertinencia de acuerdo a las realidades de cada comunidad educativa. El acompañamiento pedagógico requiere experticia, para lo cual es necesario promover el desarrollo profesional de quienes desarrollan ese rol (Jefes de UTP, jefes de departamento, coordinador de ciclo, profesionales dependientes del sostenedor).

Potenciar la construcción de conocimiento pedagógico desde las comunidades educativas

Las decisiones sobre lo relevante de aprender, sobre los mejores procesos y estrategias que favorezcan esos aprendizajes y sobre la pertinencia de las acciones que se desarrollan, requieren de un grupo profesional cohesionado, comprometido y preparado profesionalmente para ello. El desarrollo de comunidades de aprendizaje permitiría instalar la reflexión desde los propios profesores y profesoras, favoreciendo el vínculo y encuentro, validando las decisiones y razones de estas decisiones. La comunidad de aprendizaje favorece el acompañamiento en el aprendizaje entre pares, en una relación de reciprocidad y confianza. Los espacios de trabajo no solo se refieren a tiempo y lugar, sino, principalmente, a las posibilidades de interacción, participación y autonomía.

Equilibrar metas de gestión curricular externas con metas locales

Es necesario reconocer y valorar la experiencia e identidad de cada escuela y territorio. En ese sentido, para dar cabida a lo local es necesario equilibrar las metas de gestión curricular nacionales con las metas que cada comunidad puedan levantar, reconociendo que lo relevante no es solo lo externo a la comunidad sino a los propios diagnósticos, las metas propias y los énfasis que cada escuela decide otorgar.

Referencias

Anderson, S. (2010). Studies of school improvement in developing countries. En P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 281-288) (3a ed.). Oxford: Elsevier.

Ávalos, B. (2006). Currículum y desarrollo profesional docente. *Revista PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. 3, 104-111.

Bellei, C., Osses, A. y Valenzuela, J. (2010). *Asistencia técnica educativa: De la intuición a la evidencia*. Santiago de Chile: Ocho Libros Editores.

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: De la modernidad a la post-modernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Contreras, D. & Elacqua, G. (2005). El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena. En *Foco*, 43, 28 pp.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación* [Documento de Trabajo]. Santiago de Chile.

Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 118-129.

Cox, C (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En Cox, C. (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 19-113). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 13 pp. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Elacqua, G., Montt, P. y Santos, H. (2013). Evidencias para eliminar -gradualmente- el financiamiento compartido. [Documento de Trabajo, Serie Claves de Política Pública, 14, 10 pp.]. Santiago de Chile.

Eyzaguirre, S. (2014). Desmunicipalización: antecedentes para la nueva institucionalidad de la educación escolar pública. [Documento de Trabajo, Puntos de referencia, 378, 16 pp.] Recuperado de: https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304100750/pder378_SEyzaguirre.pdf

García Huidobro, J. (1999). Visión de conjunto. En, García Huidobro, J. (Ed.), *La reforma educacional chilena.* (pp.15-55). Madrid: Popular.

García Huidobro, J. E. (2009). ¿Qué nos dejó la movilización de los pingüinos? *Nomadías*, 9, 205-207.

Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.

Gvirtz, S. (2008). *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos.* Chile, Colombia y Perú. Buenos Aires: Aique.

Honig, M. I. (2003). Building policy from practice: District central office administrators' roles and capacity for implementing collaborative education policy. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 292-338.

Honig, M. I. (2004). The new middle management: Intermediary organizations in education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 65-87.

Honig, M. I. (2008). District central offices as learning organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate district central office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114(4), 627-664.

Larraín, T. (2009). *El sistema educacional chileno: La (des)coordinación de actores, sentidos y propósitos [Material de clases].*

Larrañaga, O., Peirano, C. & Falck, D- (2009). El sector municipal en el sistema educacional chileno. En Marcel, M y Raczynski, D. (eds.), *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pú-*

blica de gestión local en Chile (pp. . Santiago de Chile: CIEPLAN-Uqbar Editores.

Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245-291.

Martinic, S. (2010). Cambios en las regulaciones del sistema educativo. ¿Hacia un Estado Evaluador? En G. Elacqua y S. Martinic (Eds.) ¿Fin de un ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo (pp. 55-78). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO / Pontificia Universidad Católica de Chile.

Massell, D., & Goetz, M. E. (2002). District strategies to build instructional capacity. En A. M. Hightower, M. S. Knapp, J. E. Marsh, & M. W. McLaughlin (Eds.), *School districts and instructional renewal* (pp. 43-60). Nueva York: Teachers College.

Ministerio de Educación (2004). *Diagnóstico de la Supervisión*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación / Coordinación Nacional de Supervisión.

Mizala, A. & Romaguera, P. (1998). Desempeño escolar y elección de colegios: La experiencia chilena. [Documento de Trabajo, Serie Economía, 36, 42 pp.]. Recuperado de: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/Desempeno_Escolar_Y_Eleccion_De_Colegios_Mizala_Romaguera.pdf

Moreno-Doña, A. y Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educación en Revista*, 51, 51-66.

OCDE (2004) *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Centro para la cooperación con los países no miembros de la OCDE. OCDE: Santiago de Chile.

Osandón, L.; Caro, M.; Magendzo, A.; Abraham, M.; Lavín, S.; González, F. y Cabaluz, F. (2018). *Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018)*. [Documento de Trabajo, Cuestiones fundamentales y actuales del currículum, el aprendizaje y la evaluación,

No 20]. Oficina Internacional de Educación / UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265296>

Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 23, 13-72. Recuperado de: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25397/20375>

Pavez, M. (2004). Municipios efectivos en educación. [Documento de Trabajo, Estudios de caso No 81, Magíster en gestión y políticas públicas, Universidad de Chile]. Santiago de Chile. Descargado de: <http://www.mgpp.uchile.cl/estudiosCaso/CASO81.pdf>.

Pinar, W. (2014). *La teoría del currículo*. Madrid: Narcea.

Raczynski, D. y Salinas, D. (2006). Gestión municipal de la educación. Diagnóstico y líneas de propuesta. [Documento de Trabajo, Informe final, Asesorías para el Desarrollo]. Recuperado de: http://www.asesoriarparaeldesarrollo.cl/files/Boletin_1_1.pdf.

Rodríguez, A. (2017). Decisiones para la gestión del currículum escolar: análisis de las propuestas y los procesos de desarrollo del Ministerio de Educación y sostenedores municipales. [Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile].

Rodríguez, E. (2017). *Re Imaginar la educación pública. Un reto democrático, curricular y pedagógico*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Román, M. (2007). *Un sistema educativo con dos cabezas: ¿quién responde por las escuelas públicas en Chile?* Buenos Aires: Aique.

Román, M. & Carrasco, A. (2007). Los niveles intermedios del sistema escolar chileno: posibilidades y limitaciones para la equidad. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(1), 1-21.

Serrano, C., Fernández, I., & Pavez, A. (2001). Descentralización de la educación en Chile. Balance y Perspectivas. En Raczynski, D. y Serrano, C. (Ed.), *Descentralización nudos críticos*. Santiago de Chile: CIEPLAN / Asesorías para el Desarrollo.

Supovitz, J. (2008). Melding internal and external support for school improvement: how the district role changes when working closely with external instructional support providers. *Peabody Journal of Education*, 83(3), 459-478.

Togneri, W., y Anderson, S. E. (2003). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools. A leadership brief*. Washington: Learning First Alliance.

Valenzuela, J.; Bellei, C y De los Ríos, D. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. [Documento de Trabajo, Informe final proyecto FONIDE No 211-2006, Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto]. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

CAPÍTULO 4

CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS POLÍTICAS CURRICULARES DEL CHILE TRANSICIONAL

Miguel Caro R.

Problematización

Noción de calidad como estándares de aprendizaje

Tras el término de la dictadura cívico-militar en Chile, los gobiernos civiles impulsaron diversas políticas educativas y, finalmente, un amplio proceso de reformas que buscaron actualizar los desafíos del sistema educacional chileno como parte del proceso de la transición a la democracia². En ese marco se impulsó un primer proceso de reforma curricular (1996-98) sobre la base de las nociones de calidad y equidad (Cox, 2003), ideas que han constituido el meta-relato de las políticas educativas hasta el presente. La calidad –que se buscaría para todas las escuelas como expresión de equidad– se asoció desde un comienzo, a la consecución de los aprendizajes establecidos en el currículum escolar, en cuanto metas culturales específicas (asociadas a contenidos y habilidades disciplinares y actitudes), dispuestas como un mínimo común nacional. Desde allí, la idea de aprendizaje como canon académico mensurable de logros establecidos centralmente, pasaría a jugar un rol determinante en la direccionalidad del sistema escolar.

A partir de esa definición, y más allá de la naturaleza contextualizadora del discurso pedagógico de algunos programas precursores del espíritu de reforma (P900 entre ellos)³, los aprendizajes y resultados en las evaluaciones estandarizadas serían la medida de la calidad. Cristián Cox (histórico jefe de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación) lo señalaba con claridad cuando miraba retrospectivamente lo ocurrido en los años noventa:

2 Existe un debate acerca de si llamar a este período transición o bien, por la continuidad del modelo económico y político, correspondería hablar de post-dictadura.

3 Programa de apoyo pedagógico a las 900 escuelas con más bajos resultados en la prueba SIMCE.chilena.

En 1990, el promedio de los puntajes en matemáticas y castellano de la prueba SIMCE en el 4° año básico de las escuelas del P-900 fue de 52,11 (sobre un máximo de 100); en 1996 tal puntaje fue de 64,06, señalando una mejora de 11,95 puntos porcentuales. En el mismo período, la mejora en el puntaje promedio correspondiente al conjunto de las escuelas subvencionadas fue de 8,95 puntos, lo que implica una disminución de la distancia en calidad entre las escuelas del tramo inferior del sistema y el resto. (Cox, 2003, p. 16).

Como se puede percibir, desde un comienzo la calidad fue asociada a un indicador de rendimiento derivado de un referente estándar (los aprendizajes medibles) y expresado en puntajes comparables. Desde allí, la propia palabra “aprendizaje” quedó subsumida e inscrita como uno de esos vocablos en la discusión educativa, que cuando se pronuncian dejan tras de sí una cargada estela de suposiciones implícitas y lugares comunes, los que casi siempre producen el efecto de clausurar el debate. Es una clausura por largo tiempo sin resistencia, como si se tratara de algo cuyo significado todos compartieran o que simplemente, por obviedad, no requiere ser definido.

Con la calidad convertida desde el inicio en discurso oficial, se nos ha venido reiterando incansablemente por parte de un espectro discutible de expertos en educación que, más allá de nuestras legítimas diferencias en múltiples aspectos, todos estaríamos de acuerdo en que el foco principal de las políticas educativas debe ser la mejora de los aprendizajes, de esos aprendizajes. Se nos ha dicho que, si se consigue aquello, estaríamos alcanzando la tan anhelada calidad de la educación. Vale decir, tendríamos una meta -presentada desde un parámetro suficientemente neutro y universalmente necesario- que, aparentemente, debiera permitir que todos seamos convocados a abrazarla con desinteresado entusiasmo. Pero he aquí nuestro problema, lo que se ofrece como meta y el modo en que ha sido planteada, no solo carece de fundamentos y del necesario debate en profundidad (reconociendo la polisemia de su contenido y la multiplicidad de concepciones epistemológicas que tiene a la base), sino que en sí misma es discutible como finalidad central de la educación. El problema está justamente en que en ese punto descansa argumentativamente todo el accionar del sistema educativo. Más aún, y a pesar de la total ausencia de discusión y definiciones exhaustivas sobre este concepto, al pasar a formar parte de la estructura curricular, el aprendizaje adopta la forma de una prescripción formal, codificada ya sea como objetivos, competencias, aprendizajes espera-

dos u otras denominaciones de logro oficiales. Y al convertirse en norma (un Decreto mandado por Ley Orgánica⁴), con un alto nivel de especificación como es el caso chileno, tanto el sentido implícito como los alcances de tales prescripciones quedan completamente naturalizados, inscritos como significados unívocos, neutros y verificables, dispuestos como finalidad universalmente benéfica, deseable e inmanente. Como veremos, son las políticas curriculares, por tanto, las que -más allá del discurso pedagógico de turno- han dado fuerza imperativa a un modo de concebir el aprendizaje que viabiliza el modelo educativo vigente.

Así, por la vía de la acción normativa y del lenguaje de la “neutralidad positiva” (Caro y Aguilar, 2018) -en el marco del igualmente abstracto meta-relato de la calidad- el concepto de aprendizaje se constituye en una suerte de piedra fundacional de la arquitectura pedagógica y curricular de la política educativa transicional. No obstante, a la vuelta de casi 30 años desde el término de la dictadura -y sin registrarse avances relevantes en dicha materia- conviene revisar si el aprendizaje, tal como se ha concebido e instalado, es parte también de la continuidad del modelo neoliberal en educación. Es necesario evaluar si la insistencia en mantenerlo como finalidad podrá estar incidiendo en la prolongación de la crisis educativa de nuestro país, más que en su solución.

Contextualización

Aprendizaje en las políticas curriculares nacionales

La relación entre aprendizaje y currículum es fundamental e indisoluble, pues en la estructura de los diseños curriculares, en sus fines, orientaciones y prescripciones, se establecen precisamente los aprendizajes que se espera sean alcanzados por todas y todos los estudiantes. Pero, además, usualmente también se provee una visión con la que se concibe dicho concepto y se condicionan modos específicos de concreción del proceso de aprender, así como su relación con el conocimiento seleccionado, sus perspectivas y formas de organización. En los diseños curriculares se relevan además ciertos componentes operacionales como la adquisición de habilidades, disposiciones, procedimientos y otros elementos que lo constituyen. No se puede concebir entonces el currículum sin hacer referencia, directa o indirectamente, a un cierto soporte conceptual sobre el aprendizaje, así como al modo de especificar sus componentes y procesos de desarrollo, todo lo cual tiene efectos

4 Ley que requiere de quórum calificados para ser modificada.

directos sobre las formas de despliegue de la enseñanza en el espacio escolar.

En la literatura especializada existe cierto consenso en que el aprendizaje debe ser concebido desde un enfoque de significatividad y relevancia en relación con la experiencia de aprender de los sujetos (Ausubel, 1978). Al mismo tiempo se plantea que corresponde a un proceso en que se expresan integralmente sus distintas dimensiones de desarrollo: social, emocional, corporal, valórico, sensitivo, etc. (Gardner, 2011; Damasio, 2000; Varela, et. al. 2011) y en el que la dimensión cognitiva no solo refiere a operaciones o a la adquisición de conceptos, sino a una configuración global de los significados (Zabala, 2008). Vale decir, se trata de un proceso de organización caracterizado por la construcción de esquemas generales y/o modelos de índole categorial, que le dan una fisonomía estructural al conocimiento (Piaget, et al. 1981; Vigotsky, 1998; Bruner, 1987). Dicha dinámica demanda la capacidad de producir ordenamientos y conexiones que den sentido a la información, los que, a la vez, están inevitablemente vinculados a los contextos culturales y mediaciones sociales en que esta se produce (Vigotsky, 1987), así como a las identidades, visiones de mundo y distinciones valorativas que allí emergen (Bruner, 1984). A partir del reconocimiento de esos ordenamientos cognitivos y construcciones culturales -asociadas a contextos específicos- es posible potenciar el desarrollo integral de los sujetos gatillando el aprendizaje, la capacidad de pensamiento reflexivo (Dewey, 2007), la construcción de criticidad y la autonomía (Freire, 2001).

El aprendizaje así entendido, supone la generación de experiencias en que se conecten entre sí las múltiples dimensiones del desarrollo de los sujetos y de estas con la esfera del conocimiento, no quedando como ámbitos separados para ser abordados en momentos distintos del proceso educativo. Del mismo modo, un aprendizaje relevante (en cuanto fenómeno globalizador, contextual y crítico), requiere de estructuras y áreas de conocimiento que se integren, y en las que se visualicen las ideas matrices, las teorías y las grandes categorías interpretativas de los diversos campos disciplinares, superando su configuración fragmentaria y enciclopédica (Zemelman, 1987; Ander- Egg, 2008; Torres, 2006). A su vez, el aprendizaje, en cuanto fenómeno situado, exige un tipo de abordaje del saber formal en el que este pueda ser comprendido y reconstruido al alero de los saberes culturales territoriales y de las construcciones vivenciales e identitarias de las diversas comunidades

y sujetos (Zabalza, 2008). Tal alternativa requiere de los espacios curriculares necesarios para poner foco en los marcos interpretativos e ideas fundamentales, más que en la acumulación de información académica o en las prescripciones formales (Goodson, 2003). Y, desde allí, incorporar otros saberes, así como las problemáticas de las realidades que tensionan la vida en sociedad de los sujetos en formación escolar (Apple y Beane, 2005; Beane, 2013).

Como puede apreciarse, tales definiciones, no solo suponen exigencias para el trabajo docente, sino que tienen implicancias para las formas en que se diseña el currículum escolar, especialmente respecto de las formas de organización del conocimiento y de los espacios para que los sujetos puedan desarrollar experiencias de aprendizaje que fortalezcan las capacidades mencionadas. Es necesario preguntarse entonces, en qué medida la estructura curricular -con su lógica particular de selección y organización de propósitos y saberes y su idea de aprendizaje- responde a una concepción del proceso de aprender que se acerque a estructuras basales suficientemente amplias y estructurantes, con importantes niveles de recursividad, complejidad gradual y contextualización. O más bien, si se acerca a la lógica de una secuencia lineal y acumulativa de contenidos y habilidades, susceptible de ser desagregada y medida en desempeños acotados, situando a partir de ello a las escuelas como unidades de rendimiento y socialización adaptativa en un esquema competitivo de mercado educativo.

Sostenemos aquí que en el diseño curricular vigente y en las políticas de desarrollo curricular (orientadas fuertemente a la cobertura), la idea de aprendizaje pierde globalidad e integralidad, a pesar del esfuerzo que puedan hacer en esa dirección las y los docentes. En dicho sentido, y aunque todo diseño curricular posee también sugerencias, orientaciones y ejemplos que modelan sus posibilidades de uso, muchos de sus componentes (como objetivos y contenidos, entre otros), no constituyen una simple oferta de variedad de prescripciones a elegir discrecionalmente o de manera ilimitada, sino más bien son un marco más o menos rígido de límites y alcances del desarrollo formativo en el espacio escolar.

En concreto, la arquitectura de un currículum, la forma de organización, las perspectivas y niveles de amplitud o densidad del conocimiento que integra, y el peso asignado -en visibilidad, volumen y

tiempos- a cada área del saber, generan un enmarcamiento significativo al trabajo de las profesoras y los profesores. En ese contexto, la nomenclatura utilizada (conocimientos, competencias u objetivos e indicadores, etc.) y la forma en que se codifican y operacionalizan los propósitos (con mayor foco en contenidos académicos preestablecidos, en habilidades o en contextos y saberes emergentes, entre otros), representan una estructura de límites y posibilidades que incide poderosamente en el despliegue de la actividad docente. Es así como todo ello opera como condicionamiento -muchas veces poco visible- de lo que finalmente las y los estudiantes terminan asimilando como aprendizaje.

Efectivamente, que las y los docentes realicen sus clases en campos de saber separados por asignaturas de base disciplinar, o que la organización curricular establezca una estructura por proyectos, temas relevantes o áreas de integración disciplinar, no es irrelevante para la concreción de una cierta noción del aprendizaje. Del mismo modo, si se dispone de una relación amplia o limitada entre tiempo lectivo semanal y volumen de saberes u objetivos, influye, por cierto, en el nivel de profundidad de abordaje del conocimiento y de su contextualización en cuanto a aspectos claves del aprendizaje. Todos estos procesos además se despliegan, en muchos casos, en realidades socioeconómicas y capitales culturales de gran desigualdad y alta segregación educativa, lo que incide en las posibilidades reales de uso de un currículum que tiende a ofrecer un diseño de alta estandarización, densidad y especificación de sus prescripciones y saberes.

Precisamente, en el caso de Chile, el currículum nacional -sin perjuicio de la existencia de un espacio de descentralización- se ha diseñado bajo la lógica de un estándar voluminoso y altamente específico de logros de aprendizaje para cada nivel y asignatura. Como sabemos, en la práctica -dada la complejidad de los contextos y la falta de sistemas de apoyo y recursos- la elaboración de planes y programas propios, es una alternativa ejecutada sólo por un porcentaje menor de establecimientos (Osandón, Caro, Magendzo, et al. 2018). Y cuando así ocurre, las propuestas de diseño descentralizado deben elaborarse a partir de las prescripciones obligatorias establecidas en el currículum nacional (Marco o Bases, según el período), lo que deja un espacio menor para la innovación curricular local, especialmente en los contextos socio-culturales de mayor complejidad y precariedad.

En definitiva, para la mayor parte de estos, el currículum ministerial se convierte en currículum oficial, tal como lo establece la normativa. Efectivamente, tanto la Ley Orgánica (LOCE) y luego la Ley General de Educación (LGE), al convertir en obligatorios los programas que ofrece el Ministerio de Educación para las escuelas que no construyan los propios, sus prescripciones adquieren una fuerte carga imperativa, especialmente en relación con los objetivos, los listados de conocimientos a abordar y los indicadores de evaluación en cada asignatura.

Si bien las políticas curriculares en Chile han estado permanentemente animadas por un espíritu de reforma que promete actualización, no solo del conocimiento, sino de las formas de apropiación que le subyacen y de los procesos de aprendizaje asociados, en los hechos esto no ocurre en el sentido que lo sugiere la literatura especializada. Al margen de las declaraciones formuladas, lo concreto es la forma en que el núcleo operacional de los diseños curriculares expresa y organiza aquello que concibe como aprendizajes.

Efectivamente, son los logros de aprendizaje específicos en su organización particular y la estructura de saberes que lleva asociada, lo que determina el enfoque de aprendizaje por el que se opta. En esto, es importante no perder de vista que los logros de aprendizaje (presentados usualmente como objetivos) son determinantes por cuanto materializan formas operacionales de los diversos componentes de aprendizaje, a saber:

- Codifican y modelan las expectativas de logro, fijando los alcances y límites de lo que se espera puedan aprender las y los estudiantes.
- Concretan el nivel de densidad y especificidad del conocimiento, los focos y las fronteras de este.
- Establecen el tipo de desempeño que se busca sea realizado.
- Como conjunto, definen también la frecuencia, progresión, recurrencia, grados y modos de articulación entre las habilidades y de estas con los contenidos.
- Posicionan niveles de cercanía o lejanía entre saber académico, otras formas de saber y el contexto.
- Establecen –o inhiben– las posibilidades de conexión entre ámbitos y campos de conocimiento.

- Determinan las posibilidades de referenciar los saberes respecto de los modelos de comprensión más general, enfoques y paradigmas que los explican e integran.
- Definen, a su vez, las expectativas de tiempo y el nivel de profundidad con que pueden abordarse cada uno de los temas y el nivel de prioridad que se les da a los aprendizajes receptivos o bien a aquellos de tipo productivo-creativo.
- Por último, inevitablemente, determinan la inclusión o exclusión de las distintas dimensiones de desarrollo de los sujetos en el proceso de aprender (cognitivas, sociales, valóricas, corporales, emocionales, identitarias, etc.), influyendo en el nivel de integralidad que subyace a una perspectiva formativa.

Entre otras funciones, las delimitaciones que emergen de los objetivos son centrales para prefigurar la idea de aprendizaje que se tiene, el proceso que involucra y el rol de los sujetos en este. La oferta de logros de aprendizaje que ha estado presente en los diseños curriculares de nuestro país, más allá de sus cambios formales, tiende a seguir una ruta que –como hemos señalado– no posibilita concretar una concepción del aprendizaje suficientemente amplia, activa, globalizadora y compleja, como para atender la idea de sujeto protagónico y autónomo que se formula en las declaraciones generales, sino preestablecido, separado de las dimensiones formativas, estandarizado.

Sostenemos que, más allá de las naturales diferencias entre los distintos procesos de cambio curricular experimentados en el Chile transicional (1996-98, 2009 y 2012-2015)⁵, existe un nivel de continuidad significativa entre estos, en torno a una perspectiva adaptativa y funcional, especialmente respecto de ciertos fines, la estructura general, las concepciones del conocimiento escolar y el tipo de prescripciones de logro involucradas, particularmente aquellas que determinan la forma en que se concibe el aprendizaje.

En una primera aproximación, se puede constatar que los diseños poseen una estructura por asignaturas de base disciplinar, con un alto nivel de enmarcamiento y diferencias significativas de estatus,

■
5 La propuesta de cambio curricular para 3º y 4º año de educación media pareciera marcar algunas diferencias referidas al fenómeno de la saturación curricular.

en el sentido de lo señalado por Bernstein (1989), con un evidente desequilibrio en la distribución de la cantidad de horas entre asignaturas y una especial inclinación hacia las áreas más funcionales (lenguaje y matemática). Asimismo, tienden a ofrecer una gran densidad en objetivos y contenidos, enfatizando una idea acumulativa del aprendizaje (Caro y Aguilar, 2018). Estos aspectos -de carácter estructural- condicionan poderosamente el tipo de educación que se entrega a los niños, niñas y jóvenes, en términos de la concepción del conocimiento, del aprendizaje y de las prioridades formativas que se pretende impulsar. Para las profesoras y profesores no resulta fácil escaparse de estas formas de encuadre, sino más bien repercuten fuertemente en el ejercicio cotidiano de la docencia.

De igual modo, y de la mano de las orientaciones de los organismos internacionales, predominan en los distintos diseños nociones instrumentales del aprendizaje, con fuerte énfasis en el conocimiento disciplinar-asignaturista y un alto nivel de fragmentación en la prescripción de logros. Una de sus más relevantes características es la inclinación por una perspectiva que está centrada en la transmisión del conocimiento disciplinar, por sobre aquella que busca conectarse con los dilemas de la sociedad y de los contextos en que se desenvuelven los estudiantes (Goodson, 2003).

Ello supone una manera de entender lo que resulta relevante de aprender, los saberes que tienen que ser movilizados, el modo en que esto debe hacerse y también las vías para acercarse a los fines educativos que se declaran. La ausencia de una perspectiva decidida respecto del abordaje de los saberes que entrega la propia vida en sociedad y sus dilemas, influye significativamente en los niveles de conexión y empatía que desarrollan los sujetos acerca de los dilemas que la propia sociedad enfrenta y el modo de vida por el que se opta (García, 1998).

Independiente de la nomenclatura de cada período, la transversalidad educativa (presente en los OFT u OAT) podría ser considerada una alternativa ofrecida por los diseños curriculares en pos de integrar dimensiones, saberes y contextos según la versión del currículum oficial a que hagamos referencia) el problema central con esta opción es que se encuentra separada de los aprendizajes disciplinares (presentes en los OFV-CMO y OA), según el currículum oficial

a que hagamos referencia)⁶. Eso es, precisamente, parte de la disociación entre aprendizaje y formación que presenta el diseño oficial como una de sus dificultades estructurales, en todas sus versiones.

Se reduce el aprendizaje, por tanto, a un esquema funcional-académico y cognitivo-procedimental que se desliga de una visión más amplia de este (presente de manera abundante en la literatura) y que se separa por completo de la noción de formación que, desde la tradición pedagógica, es parte sustancial del rol de las escuelas. El problema de disociación entre dimensiones de la formación también tiene un carácter estructural y en el caso de las Bases Curriculares (BC) se observa con mucho mayor claridad aún. Por ejemplo, los llamados “aprendizajes” serían objetivos educativos (los Objetivos de Aprendizaje), que se encuentran situados en un lugar central, con alto nivel de especificación técnica, distribuidos asignatura por asignatura y evaluados con evidencia de desempeño cognitivo (pruebas estandarizadas entre ellas), poniendo el foco principal en dos áreas (matemática y Lenguaje). Y los aspectos vinculados con la formación, se ubicarían en otro tipo de objetivos (Objetivos de Aprendizaje Transversal), disociados de los aprendizajes que involucran saberes disciplinares, o bien situados fuera del currículum, en otro tipo de prescripciones, vinculadas principalmente a los mecanismos de gestión como indicadores (Indicadores de Desarrollo Personal y Social). Estos serían más “blandos” y separados de los aprendizajes “duros” y curricularmente regulados. Existe por tanto un alto nivel segmentación entre lo cognitivo y los otros ámbitos del aprendizaje, lo que constituye una construcción completamente artificial, por cuanto no da cuenta de la vivencia real al momento de aprender y representa una fuente de empobrecimiento sustancial de la experiencia formativa.

Desde el punto de vista de la organización del conocimiento son prácticamente inexistentes los momentos o puntos en que las asignaturas y sus prescripciones de logro se juntan (buscando establecer una mirada holística del conjunto de saberes). No es posible promover sistemáticamente un abordaje interdisciplinar en un marco de fuerte separación por asignaturas y sin referencia a áreas de conocimiento o de fenó-

6 OFV significa Objetivos Fundamentales Verticales, CMO significa Contenidos Mínimos Obligatorios y OFT significa Objetivos Fundamentales Transversales (nomenclatura de la reforma curricular de 1996-98 y de los ajustes curriculares, 2009). OA significa Objetivos de Aprendizaje y OAT significa Objetivos de Aprendizaje.

menos en los que estén insertos las y los estudiantes de manera que posibiliten una integración.

Se suma a lo anterior, la inclinación por una comprensión receptiva de contenidos fragmentados (cuando no su memorización) y la repetición de procedimientos sin vinculación con los contextos y sus saberes, sin tensionar los horizontes valóricos y las visiones de mundo en conflicto. Desde allí, el aprendizaje se vuelve esencialmente instrumental. Más allá de los fraseos de tipo constructivista, lo que queda validado como sinónimo de aprendizaje es finalmente un esquema limitado de propósitos operacionales y estandarizados, ya sea en una clave ilustrada (“contenidista”), o en una de tipo técnica (habilidades funcionales), o bien, en una combinación de ambas, distribuidas de manera diferenciada y/o mezclada en las distintas asignaturas y unidades.

En los hechos, se posiciona la idea de que los aprendizajes son los contenidos y habilidades de tipo académico e iguales para todos y se instala la premisa de que por allí pasaría la calidad de la educación. No hay aquí, por cierto, una teoría explícita, fundada y democráticamente deliberada sobre el conocimiento escolar, su relación con el aprendizaje y el rol de la escuela, desde la perspectiva de la amplitud de sus dimensiones y finalidades. En ese marco, la perspectiva del diseño curricular predominante en estos años sitúa al saber disciplinar como la fuente casi exclusiva de conocimiento escolar, con lo cual se produce una significativa desconexión contextual y con la experiencia de la vida, lo que termina afectando la motivación y relación entre escuela y el entorno socio-cultural del que provienen las y los estudiantes, como vínculo que incide poderosamente en el aprendizaje en cuanto fenómeno situado e intersubjetivo.

No se trata, por cierto, de minimizar el papel del conocimiento disciplinar en el aprendizaje, sino de discutir -desde un punto de vista pedagógico- la pretensión de satisfacer los criterios de sustantividad disciplinar como un fin en sí mismo. Vale decir, buscar su máxima cobertura, volumen, profundidad y complejidad, de acuerdo a la exigencia disciplinar, sin garantizar dialógicamente el rescate de saberes desde criterios de pertinencia cultural, asociada a la variedad de contextos, sin poner el acento en la relevancia social del saber disciplinar que se intenta movilizar en el espacio escolar.

Al mismo tiempo, el desequilibrio en las Bases Curriculares entre los di-

versos campos de conocimiento y formación es evidente, considerando que el trabajo formativo no es solo la acción individual docente sino la labor que realiza la institución escolar como proyecto educativo. En ese marco, el currículum oficial promueve una estructura desequilibrada de campos de aprendizaje. Efectivamente, este ha puesto todo el peso en áreas funcionales, orientadas al entrenamiento de habilidades, desde un enfoque socio-laboral, sin conexión con las complejidades dilemáticas del mundo. En primer ciclo básico, por ejemplo, que es el rango etario donde se adquieren las primeras distinciones valorativas basales sobre la realidad (en el sentido de lo planteado por J. Bruner, el diseño curricular vigente produce una verdadera aberración: dispone 8 horas destinadas a Lenguaje (con un interminable listado de objetivos e indicadores procedimentales) y otorga 0,5 horas a la asignatura de orientación, espacio en el que se podrían abordar formativamente los temas de la convivencia, la cultura democrática y los valores para un mayor y mejor desarrollo humano, etc. Situaciones similares ocurren con las artes o la filosofía, áreas que suelen tener un lugar menor en los currículos que se han implementado en nuestro país.

Un problema adicional de enorme relevancia es el de la saturación curricular. Las prescripciones de logro cubrieron un espacio significativo del currículum escolar en cada asignatura y saturaron las posibilidades de uso de la temporalidad escolar, con una alta densidad en especificación de propósitos educativos operacionales, los que superaban con creces la cantidad de semanas de clases, llegando a límites completamente irracionales e inmanejables. Dicha lógica enciclopédica y fragmentaria se fundó en los años 90' (con los Contenidos Mínimos Obligatorios y los Aprendizajes Esperados) y se ha mantenido hasta nuestros días, reforzándose en las Bases Curriculares y sus respectivos programas (Caro y Aguilar, 2018)⁷.

Con todo, en términos de la discusión sobre los enfoques pedagógico-curriculares que están a la base de cualquier diseño curricular, se omite que la naturalización del concepto de aprendizaje utilizado –en este caso, a partir de la mencionada “triada” y de sus formas de uso instrumental- siempre oculta la carga epistemológica e ideológica presente en ta-

■
7 Por su parte, el ajuste curricular de 2009 (que a pesar de los avances en organización y articulación no rompió el paradigma), no tuvo mayor trascendencia debido a que fue reemplazado por un nuevo cambio curricular en 2012-2013, antes de su entrada plena en régimen para todos los niveles del sistema escolar.

les constructos. De algún modo se tiende a esconder que los objetivos y logros de aprendizaje, en cualquiera de sus versiones, no son neutros ni tienen el carácter de una objetividad universalmente necesaria y que, más bien, potencian una determinada visión del sujeto, validada por la codificación normativa de ciertos estándares de contenido y habilidades, así como de los fines (implícitos) asociados a ella. De hecho, una parte importante de los objetivos de aprendizajes son en realidad procedimientos o actividades, lo que precariza aún más la idea de sujeto desde la perspectiva de una formación orientada a fines generales y epistemológicamente fundada. Vale decir, profundiza la perspectiva técnica del aprendizaje, dirigida esencialmente a propósitos socio-laborales y debilita la formación de un sujeto trascendente en su rol como miembro-ciudadano de una comunidad.

Aprendizajes, cobertura curricular y mercado educativo

Se agrega a las características estructurales del diseño, la adopción de una política de implementación y cobertura de los aprendizajes; vale decir, una perspectiva del desarrollo curricular que debilita las opciones de interpretación, contextualización y reelaboración de los aprendizajes prescritos, más allá de la consabida y compleja posibilidad de diseñar planes y programas propios. La llamada cobertura curricular, fuertemente centrada en control de contenidos, se ha convertido en una política oficial y en una suerte de cultura institucional propiciada por diversas vías. Esa es la mirada que se establece en la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Artículo 11, letra j) y en esa misma línea se han formado parte importante de los equipos directivos de los establecimientos desde la lógica del liderazgo efectivo. De hecho, un reciente estudio sobre desarrollo curricular en Chile concluye que: “El seguimiento al currículum que se realiza a nivel directivo es de cobertura de contenidos, y no de cobertura de aprendizajes” (EDECSA, 2018: 16).

La política de cobertura, expresión del cruce entre estandarización y academicismo-escolar (en cuanto versión degradada de la noción de sustantividad disciplinar), refuerza la dinámica tradicional de transmisión de contenidos y contradice cuestiones esenciales de lo que sería una pedagogía contemporánea, la que incluso ha sido pregonada

■
8 En todos estos años se ha generado un discurso que habla de contextualizar los conocimientos, atender las necesidades de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje, entre otros aspectos. Dicho discurso endosa la responsabilidad a las y los docentes y separa su ejercicio profesional de la necesaria reflexión curricular.

discursivamente por las autoridades⁸. De hecho, como hemos señalado, constituye un acuerdo básico de la literatura especializada que el aprendizaje no es sinónimo de acumulación de información, sino la posibilidad de usar los conocimientos en contextos variados y movilizar estructuras de significación amplias y generativas, orientadas a resolver problemas multidimensionales, crecientemente complejos y vinculados con la experiencia (Cfr. Pozo, 1989; Nickerson, Perkins y Smith, 1990; Stone, 1999; Zabala, 2008). De allí que un enfoque curricular como el que ha predominado en Chile en importantes segmentos de la población escolar sólo produce desmotivación y pérdida de sentido acerca del valor del conocimiento y de la propia experiencia de aprendizaje escolar.

El alineamiento entre saturación curricular y la lógica de cobertura, se ve reforzado incluso por algunas definiciones y determinaciones que forman parte de los cuerpos normativos de la política educativa. Por ejemplo, la Ley de Aseguramiento de la Calidad establece explícitamente la necesidad de que la Agencia de la Calidad entregue informes acerca de la “cobertura de las diversas materias” del currículum. Por su parte, las propias Bases Curriculares plantean una perspectiva del aprendizaje, y su relación con el conocimiento, como fenómeno adquisitivo y acumulativo de tipo conceptual, viéndose debilitadas las opciones que se orientan a una mirada más holística, multidimensional y categorial del proceso de aprender. De hecho, la versión vigente del currículum nacional declara explícitamente que “El conocimiento se construye de modo gradual sobre la base de los conceptos anteriores” y reafirma su “carácter acumulativo” (Bases Curriculares Educación Básica, 2012 p. 20).

En síntesis, y a la luz de la literatura sobre aprendizaje, las nociones predominantes sobre este concepto en la política curricular y sus formas de operacionalización (la codificación por objetivos cognitivo-procedimentales), corresponden a un reduccionismo instrumental que no da cuenta de aprendizajes profundos, relevantes y globalizadores; más bien la idea de aprendizaje estandarizado del currículum oficial tiende a homogenizar las culturas, impone la lógica de apropiaciones fragmentarias y receptoras, dificulta la contextualización y reduce la labor educativa a la adquisición de conocimiento secuencial y a la incorporación de conductas entrenables, priorizando su uso con fines adaptativos.

En los hechos, la fórmula de currículum nacional y programas bajo

una fórmula optativa (entre programas propios o los oficiales), ha permitido compatibilizar la relación Estado-mercado en la definición de los aprendizajes para la población escolar. Esto es, se provee un currículum común obligatorio y, a la vez, se entregan espacios de libertad curricular para distintos proveedores del servicio educativo, conforme a sus capacidades y opciones educativas particulares. Tal distinción de posibilidades, concreta el acceso diferenciado de los “usuarios” a una determinada “oferta educativa” -como en todo mercado- según la realidad socioeconómica de estos y en el marco de diversas alternativas disponibles. En ese marco, la mayor parte del sistema escolar se ve forzada por su compleja realidad a tomar la oferta curricular oficial estandarizada y, como hemos visto, esta tiene ciertas características que la convierten en una opción cuya capacidad para producir aprendizajes relevantes resulta más que discutible.

En el contexto de la estandarización curricular, se produce la naturalización de la noción de aprendizaje anclada al currículum nacional y su carácter normativo-común, más allá de las consideraciones referidas a la diversidad de realidades socioculturales y a las características de los sujetos que forman parte del proceso educativo.

Al margen de la discusión sobre los fundamentos educativos, las orientaciones y consideraciones de contexto, son -a fin de cuentas- los “objetivos” en cuanto finalidad limitada, preestablecida y fragmentada, lo que representa el imaginario de logro educativo y, a todo evento, la noción de calidad del sistema. No es más que el llamado resultado de aprendizaje, desde un estándar precario, instrumental y medible, lo que permitiría identificar la unidad de análisis del rendimiento escolar y el referente respecto del cual se fundaría el juicio público sobre el éxito o fracaso educativo. Desde allí se configura el mercado de los aprendizajes como referencia objetiva y comparable en torno a un número, y desde el cual se genera la competencia por producirlos al costo que sea necesario. De hecho, no es la medición en sí misma el problema de origen⁹, sino el carácter de aquello que se mide, lo cual es reforzado y agravado por la concepción evaluativa predominante. Es, por cierto, el enfoque racio-técnico y académico (Soto, 2003), el que se fue profundizando con el paso del tiempo, cuestión que se vio reforzada con la

■
9 Sin perjuicio del negativo efecto de confundir evaluación con medición y de concebir esta última desde una perspectiva estandarizada.

definición de continuidad y de ampliación respecto de la evaluación estandarizada de los aprendizajes, a través de la prueba SIMCE.

Si bien, en una primera etapa de cambio curricular (1996-98) las definiciones sobre aprendizaje son más amplias y complejas, e inspiradas en una perspectiva discursiva fuertemente constructivista (aunque no declarada) es, en última instancia, la preocupación por determinar con exactitud los aprendizajes que se deberían alcanzar y su especificación como logros para la totalidad de las y los estudiantes (en cuanto mínimo común), lo que se constituiría en el eje central del proceso educativo.

En definitiva, se puede afirmar que, tras el término de la dictadura, la perspectiva con la que se ha diseñado el currículum en Chile (en cuanto política de Estado), respecto de la concepción del aprendizaje, constituye uno de los pilares de la política educativa de mercado impuesta desde los años 80', con gran incidencia en la labor de las escuelas y en el desempeño docente, más allá de si se trata de escuelas públicas o privadas. Es así como constituye un pilar menos visible y mucho más naturalizado, pero no menos relevante, en la continuidad del neoliberalismo en educación.

Hasta ahora sabemos que, en el contexto de la transición democrática chilena, la construcción de las políticas educativas por muchos años se desplegó estrictamente al interior de los límites del modelo de mercado establecido por la dictadura, cuyos elementos en lo fundamental continúan aún vigentes. Tal como lo señala la OCDE recientemente, "El sistema educativo de Chile tiene una estructura segmentada basada en la elección y "la libertad de enseñanza", definida como el derecho de las personas jurídicas o naturales a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales" (OCDE, 2017).

En ese sentido, ha existido bastante consenso en que la mercantilización y los pilares fundamentales del modelo educativo neoliberal no se han visto sustancialmente modificados, lo que ha hecho perdurar la competencia y la fragmentación del sistema, viéndose fuertemente debilitada la educación pública y una inexplicable prolongación de la lógica del financiamiento como costo-eficiencia a través del mecanismo de subsidio a la demanda. En esa misma dirección es indiscutible la continuidad y profundización del enfoque de estandarización educa-

tiva; entre otras características (Cfr. OCDE, 2004, 2017; Redondo, 2005; Falabella, 2009; Carnoy, 2010; Ruiz, 2010; Bellei, 2015; Colegio de Profesores, 2017). Es ese el marco en el que se han producido las reformas curriculares –y la construcción del aprendizaje– en el Chile de la post-dictadura¹⁰.

No obstante, el ideario transicional (consenso binominal mediante)¹¹ comprendió que no se trataba simplemente de dejar todo al arbitrio de la “mano invisible” del mercado, sino que se requería dirigir los esfuerzos públicos al logro de ciertas finalidades sociales que el consenso dominante instalaba como universalmente necesarias en el contexto de la transición a la democracia y de la globalización. En ese marco, la noción de “Estado promotor” (Cox, 2003) y posteriormente de “Estado evaluador” (en el sentido de lo planteado por Elliot, 2002) fue dando forma a un conjunto de políticas que introducían iniciativas de apoyo focalizado y pisos mínimos para la labor educativa, sin transgredir la libertad de enseñanza consagrada en la Constitución heredada de la dictadura, ni la distribución mayoritaria de la propiedad de las escuelas en favor del sector privado. Todo ello bajo el supuesto de que la acción del mercado, más algunas políticas públicas promotoras y compensatorias (subsidiariedad), podían incorporar exitosamente a nuestro país a la senda del desarrollo.

Junto con lo establecido en la Constitución de 1980, todo el andamiaje fue sustentado, en una primera etapa, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). En dicho marco, el debate se centró crecientemente en cuál sería el nivel de regulación pública a introducir respecto de los compromisos básicos que pudiesen garantizar la “calidad” de la educación impartida. Desde la perspectiva curricular, y a partir de su inspiración mercantil y subsidiaria, la LOCE fijó las orientaciones fundamentales para el diseño curricular descentralizado y el mandato de especificar los aprendizajes para todo el sistema escolar.

No constituye un antecedente irrelevante que este sistema, en el marco

10 Existe un debate sobre la profundidad de los cambios impulsados por el segundo Gobierno de M. Bachelet (2014-2018), los que de todos modos no abordaron varios aspectos del modelo vigente y tampoco propusieron, o no lograron concretar modificaciones curriculares en los niveles de Educación Básica y Educación Media.

11 Un tipo de consenso basado en las reglas de representación electoral binominal (heredadas de la dictadura) que consolidaba a dos coaliciones mayoritarias y excluía al resto de las fuerzas políticas.

del proceso de globalización, haya sido fomentado por agencias multilaterales¹² y financiado por los organismos financieros internacionales, con mucho más fuerza desde el retorno a la democracia. Es a partir de las orientaciones de este tipo de instituciones, principalmente el Banco Mundial (desde el encuentro de Jomtien), que se crea un lenguaje instrumental que reduce el rol formativo de las escuelas, situando la producción de aprendizajes funcionales como prioridad y promoviendo su estandarización (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990). Efectivamente, la política curricular chilena comenzó a recoger las recomendaciones centrales de los organismos antes mencionados quienes comienzan a definir tempranamente una agenda mundial que proporciona la nomenclatura (y luego el financiamiento), de buena parte de las reformas educativas y curriculares de Latinoamérica. Se consolidó un tipo de logro, que el Banco Mundial llamó “norma educativa”, desde la cual se asumió la idea de aprendizaje como conocimientos y habilidades útiles para el proceso económico y la integración adaptativa de los individuos a la sociedad. De hecho, la coincidencia o el alineamiento de las reformas en los distintos países de la región respecto de los conceptos utilizados, políticas, contenidos comunes y evaluaciones, es sorprendente (Puiggros, 1998).

A partir de una agenda regional se instala en Chile la idea de “norma educativa” en términos del carácter fuertemente prescriptivo del currículum. Por ello, antes que la evaluación, lo que está de fondo es la naturalización del referente curricular que define y establece aquello que se denomina “aprendizaje” en cuanto logro educativo, lo que luego es ratificado a través de los instrumentos de evaluación estandarizada. Desde allí, la política educativa asume que lo que contiene el currículum nacional (Marco o Base) corresponde, a todo evento, a lo que debe entenderse como aprendizajes relevantes y obligatorios para toda la población escolar. Esto equivale, por cierto, a una política de estandarización curricular, antes que solo a una prescripción exclusivamente evaluativa.

Desde esta perspectiva del aprendizaje y sobre la base de esa noción de currículum, los puntajes en pruebas estandarizadas, además de reafirmar tales constructos, se fueron consolidando como referente casi

12 Especial relevancia tienen las recomendaciones del Banco Mundial en la construcción de lo que ellos llamaron la norma educativa en referencia a los aprendizajes básicos que cada país debía establecer.

exclusivo del avance o éxito de las escuelas. De hecho, tempranamente (en 1995), se generan estímulos económicos a los establecimientos y sus docentes, vinculados –entre otros factores- con el rendimiento en estos instrumentos, lo cual forma parte de la norma que crea el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (Ley 19.410).

De allí en adelante las reformas curriculares se orientaron a prescribir, con el mayor nivel de precisión posible, aquello que constituiría aprendizaje, precisamente en beneficio de facilitar la verificación y medición de los logros en este plano. Así, si bien la reforma curricular de los años 1996-98, expresa un fuerte discurso de renovación pedagógica, no logra escapar de los enfoques instrumentales y estandarizadores del aprendizaje consagrados en la política pública, lo que se expresa con claridad en los componentes más operacionales del diseño curricular, como Objetivos, Contenidos Mínimos, Aprendizajes Esperados e indicadores de evaluación. (Osandón y Caro et. al, 2018).

Como parte de las presiones de los actores sociales de la educación que impugnaban el modelo, especialmente a partir de la llamada “revolución pingüina” en 2006¹³, se derogó la LOCE, y tras un prolongado proceso de negociación entre el gobierno y los sectores políticos con representación parlamentaria, se generó la Ley General de Educación (LGE) en 2009. La nueva normativa, sin embargo, no significó una transformación de los pilares del modelo, sino su ajuste y en algunos casos su profundización. Con todo, la LGE sería el nuevo contexto legal que entregaría las pautas sobre la política curricular, que en lo grueso –más allá de los cambios de nomenclatura- dan continuidad al diseño gestado en la LOCE.

La LGE ratifica la idea de establecer una combinación entre criterios de descentralización y de estandarización curricular para el conjunto de la población escolar. En ese contexto, dicha norma faculta al gobierno -previa aprobación del Consejo Nacional de Educación (CNED)¹⁴- a definir el instrumento curricular nacional (Bases Curriculares) que contemple los Objetivos de Aprendizaje (OA) en concordancia con los Objetivos Gene-

13 Intensas y prolongadas movilizaciones de estudiantes secundarios que obligaron a las autoridades a modificar la LOCE para destrabar el conflicto.

14 Por la vía de la aprobación del CNED se mantiene la idea de disminuir la responsabilidad del Ministerio de Educación en la creación de los instrumentos curriculares e instalar un organismo autónomo como última instancia de decisión.

rales de la educación establecidos en el mismo cuerpo jurídico. Los OA pasarían a ser la columna vertebral de los aprendizajes a lograr por parte de todos los estudiantes. En ese marco se faculta a las escuelas para que construyan sus planes y programas propios¹⁵ sobre la base de los OA generados para todos los establecimientos. La LGE a su vez mandata al Ministerio de Educación para que diseñe Planes y Programas para aquellos establecimientos que no construyan los propios. Así se da continuidad a la combinación entre obligatoriedad y libertad de enseñanza que hemos comentado (Osandón, Caro, Magendzo, et.al, 2018).

En suma, los diversos procesos de cambio curricular han operado como procesos de actualización del referente de contenido educativo que define el rendimiento del sistema escolar y, por tanto, su horizonte de calidad desde un enfoque de estándar, objeto respecto del cual se configura la política evaluativa. Así, el currículum fija el marco regulatorio del proceso de aprender como expresión de esa concepción educativa, la que se ha visto inalterada en las distintas coyunturas de cambio curricular, pese incluso de las transformaciones más globales a la normativa general, como fue el caso del cambio de la LOCE por la Ley General de Educación (2009). Por el contrario, el modelo educativo chileno –sin perjuicio de prolongar la libertad de enseñanza– reforzó, incrementó y perfeccionó los mecanismos orientados a la estandarización educativa-curricular como base normativa del aprendizaje y su control como indicador de rendimiento, proceso que deriva en la Ley de Aseguramiento de la Calidad (2011), que crea el Sistema de Aseguramiento de la calidad (SAC) y que condiciona sistémicamente todos los ámbitos de la gestión del sistema escolar a partir del referente curricular.

De hecho, la LGE indica explícitamente el grado de prevalencia del diseño curricular para todo el sistema, al señalar en el inciso primero del Artículo 37 que “Le corresponderá a la Agencia de Calidad diseñar e implementar el sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje. Esta **medición verificará el grado de cumplimiento de los objetivos generales a través de la medición de estándares de aprendizaje referidos a las bases curriculares** nacionales de educación básica y media”.

Sin perjuicio de lo anterior, la política educativa y curricular en su com-

15 A partir de la base curricular preestablecida para todos los establecimientos.

plejidad, está plagada de declaraciones que van en un sentido más amplio al que contienen las normas e instrumentos de estandarización. Este fenómeno da cuenta de una cierta ambivalencia de la esfera pública para darle coherencia al contenido de la política. No obstante, dicha ambivalencia se resuelve por la vía de distribuir de manera desigual la carga imperativa de las definiciones. Esto es, las nociones amplias están usualmente en el componente declarativo de los textos normativos o regulativos y las nociones más restrictivas e instrumentales abundan en el componente operacional de los mismos, lo que fuerza su implementación.

Finalmente, desde los primeros procesos de cambio curricular en democracia, el aprendizaje cognitivo-académico estandarizado se convirtió en la unidad de medida de la calidad de la educación y se creó una institucionalidad completa para garantizar su concreción (objetivos, estándares, instrumentos de evaluación nacional, sistemas de seguimiento, rendición de cuentas, sanciones, etc.). A la luz de una trayectoria de casi treinta años y dado que, bajo ese enfoque, no se han mostrado avances significativos, correspondería mirar con mayor detención cuál es el significado real de dicho concepto en las políticas curriculares y si este se corresponde con marcos de referencia que validen dicho constructo.

Recomendaciones

Construcción curricular democrática, fundada y coherente. Tenemos la convicción de la necesidad de pasar a una nueva generación de políticas curriculares. Nos parece que se requiere una política que dé cuenta de una discusión a fondo sobre el rol de la escuela, especialmente desde la perspectiva de los desafíos de la educación pública en la sociedad actual. Y al mismo tiempo, se hace necesario que los diseños curriculares estén informados por una amplia participación de actores diversos (con especial énfasis en las comunidades educativas). Al mismo tiempo es exigible una deliberación fundada respecto del campo del aprendizaje y el modo de potenciar la capacidad de comprensión del mundo y el desarrollo multidimensional de los sujetos.

En esa misma dirección es altamente recomendable construir un tipo de políticas en que se garantice el necesario alineamiento entre el componente declarativo (fundamentos, principios, orientaciones generales, etc.), el núcleo operacional-prescriptivo de todo diseño curricular (obje-

tivos, contenidos, secuencias de aprendizaje, indicadores, etc.) y el componente modelativo (ejemplos, sugerencias pedagógicas y evaluativas, etc.). Resulta perjudicial para la coherencia del sistema educativo que continúe existiendo desacople de enfoques entre estos tres niveles, en donde usualmente lo declarativo y modelativo están en una perspectiva más praxiológica-constructivista y el núcleo operacional se inscribe en una mirada técnico-académica y estandarizada. Dicho alineamiento generaría un desarrollo curricular más armónico y coherente respecto del rol de las escuelas y del trabajo docente.

Rol de la escuela: Aprendizaje formativo y multidimensionalidad

Constituye un desafío de primer orden para el diseño curricular y el trabajo docente, pasar de la idea de generar aprendizajes como logros académicos, a un paradigma en que lo central sea la formación de personas, entendida esta desde la perspectiva de la multidimensionalidad de su desarrollo y de la co-construcción socio-individual de la cultura en la que están inmersos. Más que la promoción de rendimientos en desempeños cognitivos acotados (como contenidos fragmentados y habilidades operacionales), se requiere de un aprendizaje formativo, para educar al ser en su integralidad, en su trascendencia y en sus múltiples ámbitos constitutivos (social, emocional, valórico, corporal, identitario, lúdico, etc.). Se torna urgente encaminar el currículum hacia una formación integrada, que no separe estas dimensiones respecto del ámbito cognitivo y que las desarrolle a partir de la experiencia, no solo desde una lógica formal de transmisión de conocimientos.

Para una nueva manera de concebir el aprendizaje, es indispensable transitar hacia el reemplazo del aprendizaje cognitivo-conductual académico -como meta educativa- y en su lugar situar logros formativos globalizadores, multidimensionales, contextuales y críticos. Ello supone -además de una nueva política educativa y curricular- el fomento de condiciones para una praxis docente de interpretación y resignificación del currículum formal y de los enfoques evaluativos. El aprendizaje formativo requiere perspectivas más amplias, integradas y comprensivas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los desempeños de los estudiantes. Existen diversas experiencias recientes que muestran que es posible avanzar en algunos o incluso en el conjunto de los aspectos orientados en esa dirección (ver algunas experiencias en Ferrada, 2012; Caro, 2018, 2019; Cormuval-U. Chile, 2019), experiencias que

deben lidiar con las limitaciones de la política curricular y evaluativa vigente y con la ausencia de condiciones y tiempos para su adecuado desarrollo y consolidación.

Fines sociales y transversalidad educativa

Impulsar un aprendizaje de tipo formativo obliga a superar la pretensión de neutralidad de la educación y refuerza la necesidad de contar con un ideario educativo público (Gimeno y Pérez, 1994). Sitúa la necesidad de disponer de un conjunto de ideas y principios que abracen metas de desarrollo social y cultural con perspectiva de país y que se hagan cargo de los grandes desafíos educativos que nuestra sociedad actual reclama con urgencia. Un aprendizaje que promueva la formación de un tipo de sujeto y de sociedad en que se avance sustantivamente hacia los valores de una vida en comunidad, con dignidad, justicia, solidaridad, inclusión y una democracia genuina que garantice la participación real y los derechos de todas las personas. Una educación para la vida, antes que aprender a trabajar, implica aprender a vivir juntos. Desde allí, el currículum escolar debiera generar experiencias de aprendizaje que permitan poner en discusión dialógica las necesidades de desarrollo identitario y socio-emocional, así como la convivencia, la ciudadanía y los derechos humanos (Magendzo, 2003); las demandas de la diversidad sexual y de los derechos de género (como la educación no sexista, entre otros); abordar de manera informada los dilemas que plantean los movimientos migratorios, los cambios tecnológicos y las problemáticas de la información, las redes sociales, la publicidad y la comunicación, los problemas asociados al cambio climático y al deterioro del medioambiente, la habitabilidad de los espacios y el desarrollo urbano; entre otros aspectos.

Se requiere un verdadero aprendizaje para la vida y, por tanto, plantear la idea de transversalidad como eje del proceso educacional. Los lineamientos que de allí se derivan deben convertirse en finalidades establecidas como propósitos centrales a ser alcanzados y como objetos de estudio a ser abordados pedagógicamente. Para que esto sea efectivo, la transversalidad debe estar integrada en los aprendizajes disciplinares y no separada como ocurre actualmente, situando al conocimiento disciplinar como un medio para dichas finalidades. Las implicancias tanto para el diseño curricular como para las orientaciones sobre el trabajo docente refuerzan la opción de darle más amplitud a los actuales Objetivos de Aprendizaje Transversal (OAT) y mayor centralidad en

su uso, ubicándolos en la planificación didáctica como foco del proceso formativo, haciendo converger los Objetivos de Aprendizaje (OA) y los saberes disciplinares asociados, como medios para abordar dichas finalidades.

Contexto y concepción del conocimiento escolar

Desde el aprendizaje formativo y una escuela para la vida, la política curricular debiera orientarse a establecer una conexión activa con los múltiples desafíos de la vida en sociedad. Generar desde allí las definiciones necesarias, así como los marcos prescriptivos y orientadores, que promuevan en los docentes una enseñanza-aprendizaje para la comprensión de dichos fenómenos, en todas sus dimensiones. En tal sentido, la estructura curricular y los conocimientos asociados, más que estar centrados en las disciplinas y sus materias, debieran organizarse en torno a ámbitos de la realidad y a núcleos problemáticos o fenómenos relevantes de la realidad social y natural, que den cuenta de los dilemas que las personas enfrentan cotidianamente y que obligan a esfuerzos de comprensión desde saberes integrados. A partir de esa vinculación, el foco del saber gatilla la movilización de modelos de interpretación e ideas y categorías articuladoras sobre el conocimiento y la realidad (Bruner, 1987), más que contenidos conceptuales fragmentarios u operaciones rutinarias. Parece recomendable, siguiendo la literatura especializada y los debates curriculares más recientes, abrir paso a aprendizajes nucleares (Mineduc, 2016) que movilicen saberes y perspectivas del conocimiento socialmente construido y culturalmente variado, más que insistir en la acumulación de saberes fragmentarios, saturados en información y estrictamente disciplinares.

Integración curricular: inter y transdisciplinariedad

Un nuevo diseño curricular y una praxis desafiante de uso del currículo, debe permitir la profundización sistemática de la integración entre asignaturas (Torres, 2006; Beane, 2013). El asignaturismo, al ofrecer una estructura separada por campos disciplinares, dificulta la conexión entre dimensiones de la realidad y obstaculiza el aprendizaje desde la comprensión global de los fenómenos. Considerando la experiencia internacional (con ejemplos como los de Finlandia, Barcelona o Bolivia), es posible dar cabida a modelos curriculares con diversos niveles de integración, lo que no supone necesariamente suprimir por completo las asignaturas, pero sí ubicar ámbitos y estrategias de articulación de

saberes. Para este desafío, además de los cambios en el diseño curricular, resulta indispensable, generar las condiciones institucionales, los apoyos necesarios, los tiempos, los espacios y las orientaciones para el trabajo colaborativo entre docentes y de estos con los equipos multi-profesionales.

Globalidad, complejidad y perspectiva crítica

Considerar, desde la perspectiva del aprendizaje como proceso cognitivo, el aporte de importantes autores que han señalado que los actos de significado requieren formas de organización global (Zabala, 2008). Recuperar la idea del aprendizaje como modos de ordenamiento de la información que posibiliten las conexiones de sentido de aquello que se busca comprender y poner en tensión las matrices de significado previas. Abandonar la idea de que aprender es comprender conceptos agregados o desarrollar habilidades específicas, sino construir -y reconstruir- modelos (Bruner, 1987), los cuales no solo se configuran por acumulación de información o saturación contenidista, sino por formas de organización estructural que generan representaciones del mundo. En tales esquemas no solo hay operaciones cognitivas o procedimientos, aparecen también componentes socio-culturales fundamentales, como rasgos identitario-contextuales, distinciones valorativas, ideologías, marcos de comprensión, visiones de mundo, adscripciones emocionales, etc. En tal sentido, la idea de aprendizaje en los diseños curriculares y en las formas de uso del currículum debiera reconocer estos ordenamientos globales y complejos (García, 1998), especialmente en el modo con que se presenta el contenido, lo cual resulta clave para definir los márgenes de posibilidad en la construcción de perspectivas complejas, amplias, culturalmente pertinentes y orientadas al desarrollo del pensamiento reflexivo (Freire, 2001; Dewey, 2007).

En ese marco, una nueva política curricular, y la concepción del aprendizaje asociada, debe apuntar sistemáticamente hacia el desarrollo del pensamiento crítico, pero no desde el reduccionismo metodológico en que suele situarse. Lo crítico supone efectivamente un manejo procedimental, como el dominio de herramientas de investigación e indagación de los fenómenos estudiados (pensamiento científico, metodologías de investigación, técnicas de análisis de discurso, etc.). Pero implica también una disposición actitudinal, buscando por tanto una formación proclive a cuestionar, reflexionar, contrastar puntos de vista, etc. No obstante, en lo crítico resulta esencial la dimensión epistémica

ca, asociada al contenido y a la perspectiva con que este se aborda, en una relación más amplia con las dimensiones socio-culturales y éticas del conocimiento. Vale decir, como debate acerca de las miradas que respondan a un sustento valórico, cultural e ideológico en un contexto determinado. Se trata, no del adoctrinamiento a partir de una ideología en particular, sino del rescate de las tradiciones que establecen un juicio crítico de la sociedad contemporánea, en toda su complejidad (Zemelman, 1987; Apple, 1991; García, 1998; Dussel, 2001; Morán, 2011). Un ejercicio de deliberación dialógica respecto del cuestionamiento a las formas de relación social y cultural en que abundan prácticas de dominio, ejercicio vertical del poder, exclusión, explotación o anulación de los sujetos, y que se encuentran naturalizadas o normalizadas en la cotidianidad de las relaciones sociales, del propio conocimiento y del lenguaje que las denomina, especialmente en el espacio escolar.

Rol docente a partir de la articulación entre pedagogía y currículum

Resulta crucial restituir la relación entre pedagogía y currículum como relación profesional crítica, en cuanto que las y los docentes no pueden ser meros implementadores del currículum oficial. Una nueva mirada del aprendizaje y su relación con la política curricular, supone que se generen los espacios para interpretar y resignificar los instrumentos curriculares de acuerdo al contexto, flexibilizando su uso respecto del volumen de información a movilizar, de la selección de saberes pertinentes y de la adecuación o síntesis -e incluso diseño- de objetivos, considerando las necesidades educativas específicas y las realidades emergentes en cada contexto escolar (sin tener que depender completamente del mecanismo de elaborar programas propios). En ese marco, es indispensable avanzar hacia políticas de desarrollo del currículum en los establecimientos educativos, que eviten la naturalización de los criterios de implementación y cobertura, asociados a la noción de “eficacia” y “mejora” como mecanismos de la estandarización del aprendizaje.

Por cierto, que una mirada de este tipo constituye un desafío de envergadura para la formación inicial docente. Plantea la necesidad de superar la idea de que una buena formación se puede reducir al binomio disciplina más didáctica. Esto es, pensar que se requiere formar docentes no solo para que manejen de manera amplia los saberes de determinados campos de conocimiento y que tengan la capacidad para usar adecuadamente estrategias de enseñanza-aprendizaje. Se requiere

avanzar a la formación de capacidades para construir las coordenadas de un aprendizaje profundo, lo que supone problematizar el proyecto educativo, su relación con el currículum oficial y con el contexto; generar capacidades para distinguir los conocimientos esenciales e incorporar intereses y saberes pertinentes para un aprendizaje situado; así como capacidades para evaluar de manera coherente dicho proceso. Por ello, no se trata solo de adaptaciones didáctico-metodológicas, en términos de enseñanza-aprendizaje, sino de la reelaboración de las claves de significado del aprendizaje que se pretende promover.

En síntesis, de una política curricular consistente con los desafíos-país y de una noción de aprendizaje para la vida digna, justa y socialmente protagónica, depende que la educación sea un aporte real a los cambios que la sociedad requiere con urgencia y, en esa dirección, evitar que se reduzca a la competencia y simple éxito individual como expresión del productivismo y de la mal llamada movilidad social. De ello depende la posibilidad de contribuir a formar personas capaces de convivir, que valoren la diversidad y que no sean presa fácil de los discursos de odio hacia la diferencia. Una educación que les entregue la capacidad para analizar críticamente la información, la manipulación mediática, la amplitud de intereses y visiones frente a los diversos fenómenos que cruzan el devenir cotidiano de nuestra sociedad. Una educación que les permita ser conscientes del efecto de nuestras acciones –u omisiones– y formas de vida, así como de la importancia de su propia acción cotidiana para evitar, o al menos disminuir, sus consecuencias más negativas. Una educación que enseñe la importancia de la participación democrática en todas sus formas y del rol de activo que le corresponde a la sociedad respecto de la toma de decisiones en todos los niveles. Una educación fundada en valores colectivos, en una ética de la solidaridad, de la convivencia y en una profunda valoración de los derechos de las personas en todas sus dimensiones. En el aprendizaje para la vida se juega parte importante de la educación que requiere nuestra sociedad, en tiempos en que no basta pasar del saber al saber hacer, sino que exige con urgencia avanzar hacia el saber pensar críticamente y saber convivir desde la diferencia y la igualdad de derechos.

Referencias

- Ander-Egg E. (2008). Ciudad educadora como forma de fortalecimiento de la democracia. Buenos Aires: Brujas.
- Apple, M. (1991). Ideología y currículo. Madrid: AKAL.
- Apple, M. y Beane, J. (2005). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.
- Ausubel, D. (1978). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Beane, J. (2013). La integración del currículum. Madrid: Morata.
- Bellei, C. (2015) El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago de Chile: LOM.
- Bernstein, B. (1989). Clases código y control. La estructura del discurso pedagógico. Tomo 1. Madrid: Akal.
- Bruner, J. (1984). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1987). La importancia de la educación. Barcelona: Paidós.
- Carnoy, M. (2010). La ventaja académica de Cuba. México: Fondo de Cultura Económica.
- Caro, M. y Aguilar, M. (2018). Desarrollo del currículum en las aulas: perspectivas del profesorado. En Arratia, A. y Osandón, L. (Eds.) Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas (pp. 337-379). Santiago de Chile: Ministerio de Educación / UNESCO.
- Caro, M. (2018). La construcción de conocimiento pedagógico-curricular que surge desde experiencias escolares transformativas. Revista Docencia, 61, 48-54.
- Caro, M. (2019). Red de escuelas con sello experimental. Revista Docencia, 63, 63-69.
- CEPAL (1992). Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: CEPAL.

Colegio de Profesores (2017). Diagnóstico: nuestra visión sobre la educación chilena [Documento de Trabajo, Departamento de Educación y Perfeccionamiento]. Santiago de Chile: Colegio de Profesores. Recuperado de: <http://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/05/1-Diagn%C3%B3stico-Educaci%C3%B3n-Chilena-DEP-CP-2017.pdf>

Corporación Municipal de Valparaíso, Alto al SIMCE, Líderes Pedagógicos, Universidad de Chile (2019). Otra evaluación, otra educación posible. En *Revista Docencia*, 63, 48-62.

Cox, C. (2003). La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación. En *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée Brouwer.

EDECSA (2018). Estudio de exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno. [Documento de Trabajo, Informe Final. Unidad de Currículum y Evaluación]. Santiago, de Chile: Ministerio de Educación.

Elliot, J. (2002). La reforma educativa en el Estado evaluador. *Perspectivas*, vol. XXXII, No 3.

Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 A 2009). *Educação e Sociedade*, 36(132), 699-722. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/es/a/8cLRcdcyWDH4Hj3bk47xpmL/?lang=es&format=pdf>

Ferrada, D. (2012). *Construyendo escuelas, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto "enlazando mundos"*. Santiago de Chile: RIL Editores.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freinet, C. (2006). *La educación por el trabajo*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

García, J. (1998). *Hacia una teoría alternativa de los contenidos escolares*. Madrid: Diada Editora.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Goodson, I. (2003). *Estudios del currículum: Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ley 19.410 de 1995. Sistema Nacional de Evaluación Docente. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 02 de septiembre de 1995.

Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2, 19-27.

Ministerio de Educación (1995). Descripción general SNED. Recuperado el 21 de julio de 2021 de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/descripcion-general-sned>).

Ministerio de Educación (1996). *Marco Curricular de la Educación Básica*. Ministerio de Educación: Santiago de Chile.

Ministerio de Educación (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2005). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2016). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. Informe mesa de desarrollo curricular*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2018). Todos al Aula. Propuestas Comisión [Documento de Trabajo]. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/propuestas-todos-al-aula.pdf>

Morin, E. (2011). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.

Nickerson, R. Perkins, D. y Smith, E. (1990). Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual. Buenos Aires: Paidós.

OCDE (2004). Chile. Revisión de las Políticas Nacionales de Educación. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.

OCDE (2017). Educación en Chile. Evaluaciones de políticas nacionales de educación. Santiago de Chile: OCDE.

Osandón, L.; Caro, M.; Magendzo, A.; Abraham, M.; Lavín, S.; González, F. y Cabaluz, F. (2018). Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018). [Documento de Trabajo, Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación, No 20]. Oficina Internacional de Educación / UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265296>

Piaget J.; Inhelder B.; García R. y Voneche J. (1981). Epistemología genética y equilibración. Madrid: Fundamentos.

Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. Documento de referencia Conferencia Mundial de Educación para Todos. Recuperado de <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2018/09/UNESCO-1990-Satisfacci%C3%B3n-de-las-Necesidades-B%C3%A1sicas-de-Aprendizaje-una-visi%C3%B3n-para-el-decenio-1990.pdf>

Pozo, J. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.

Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en la educación? Última Década, 22, 95-110.

Soto, V. (2004). Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del currículum. Docencia, 20, 36-46.

Stone, M (1999). Enseñanza para la comprensión. Buenos Aires: Paidós.

Torres, J. (2006). Globalización e interdisciplinariedad. El Currículum integrado. Madrid: Morata.

Varela, F.; Thompson, E. y Rosch, E. (2011). De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Barcelona: Gedisa.

Vigotsky, L. (1998). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Fausto.

Zabala, A. (2008). Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interacções*, 22, 6-33. Recuperado de <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1534>

Zemelman, H. (1987). Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad I. México: Colegio de México.

CAPÍTULO 5

LOS DILEMAS DEL CONTENIDO EN EL CONTEXTO DE UN CURRÍCULUM NACIONAL

Luis Osandón M.*

Problematización

Han sido innumerables los debates sobre los contenidos que han de estar presente en una matriz curricular nacional, sus pesos específicos y sus sentidos. Sin embargo, poco se ha profundizado sobre la forma en que se organizan, las justificaciones de su selección y el rol que juegan en la producción de sujetos con comprensiones críticas de su vida y el mundo; ello tanto por la potencial subordinación cultural de que son objeto a través de la prescripción curricular, así como por la eventual fragmentación local de lo aprendido. Estos son riesgos que pasan desapercibidos en el proceso de desarrollo del currículum nacional, así como también en la lectura que hagamos de los programas de estudios, los textos escolares y otros instrumentos de despliegue del contenido presente en el currículum nacional. En este capítulo interesa comprender que la arquitectura curricular de las asignaturas y del currículum nacional, en general son determinantes en las posibilidades de construir comprensiones complejas, sistémicas y críticas del mundo, y parece evidente que una hiper-fragmentación de los contenidos en numerosos objetivos de aprendizaje tiene consecuencias muy distintas que una modalidad de integración en aprendizajes nucleares que obligan a una formulación más sustantiva, pertinente e integradora de los saberes.

Lo que entendemos como “contenidos” en el currículum

Tanto las políticas sobre el currículum, como las teorías que se han elaborado sobre sus complejos procesos, hacen alusión al fenómeno de la selección de contenidos como un asunto central. Sin embargo, en el último medio siglo la teoría y la investigación curricular han puesto más énfasis en las consecuencias de los diseños curriculares y su lugar en las

* Investigador Principal Línea “Currículum para la Inclusión”. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009).

políticas educativas en general (Pinar, 2014; Johnson-Mardones, 2018) es decir, en el desarrollo del currículum entendido como sus impactos en la enseñanza y el aprendizaje a partir de la prescripción curricular y, un poco más recientemente, en los dispositivos de evaluación y medición de resultados de aprendizaje en su relación con lo previsto como ideal de logro u objetivos de aprendizaje. En síntesis, se percibe una cierta tendencia a invisibilizar el qué se enseña. Ello a pesar de los esfuerzos de la teoría curricular crítica, que desde sus inicios ha reparado en la importancia de la selección cultural en el conjunto del fenómeno educativo-curricular (Apple, 1986 y 1996; Pinto, 2008; Ferrada y Oliva 2016).

En síntesis, poco hemos avanzado en una comprensión más compleja del proceso de organización curricular de los saberes disciplinares y su vínculo con los contextos socioculturales. La verdad es que el asunto de “qué” es lo que se debería enseñar en las escuelas sigue siendo un tema esencial y cada vez más urgente de volver a discutir, dadas las señales de crisis generalizada de lo escolar como experiencia en las nuevas generaciones (Dubet y Duru-Bellat, 2015; Cuesta, 2005).

¿A la escuela se va aprender materias? Esta no es una pregunta solamente retórica pues, si la queremos responder desde las formas naturalizadas de la noción de aprendizaje, es decir, reducida a su acepción cognitiva, lo más probable es que las respuestas irían en la dirección de decir: “sí, pero no es lo más importante, pues también es importante el desarrollo de habilidades” o “se aprenden contenidos y habilidades en un marco integral de actitudes o valores que les complementan”, entre otras formulaciones similares y políticamente correctas. En verdad, hay toda una amplia gama de reflexiones contemporáneas que señalan que la escuela, entendida como espacio de adquisición de conocimientos, supuestamente relevantes, se encuentra en crisis. Y el problema decanta, entonces, por derroteros confusos. Por poner un ejemplo, PISA y otras pruebas del estilo, lo que han venido haciendo es justamente trascender los currículos locales y han comenzado a centrarse en las llamadas “habilidades”, esencialmente las comunicativas en el caso de PISA o de resolución de problemas en otras pruebas similares (Popkewitz, 2013). Por lo tanto, muchos se entusiasman con discursos del tipo “queremos formar a nuestros estudiantes con habilidades para el siglo XXI” (Reimers y Chung, 2016), y desde ahí, se pretende dar por resuelta la respuesta a la crisis de la escolarización moderna y a su afirmación

básica, esto es: que a la escuela se va a aprender solo “contenidos”.

Aparecen entonces nociones como competencias blandas, habilidades genéricas y otros constructos que tranquilizan a los hacedores de política, a los organismos internacionales y muchas veces también a los profesores en sus aulas (ver Álvarez, 2017). Desde estas formulaciones conceptuales y políticas, se dice entonces, que las formas de lo escolar deben cambiar. El resultado: inserción de nuevas tecnologías al aula, gerenciamiento de la gestión escolar, simulación de trabajo colaborativo, introducción de “metodologías activas” para el aprendizaje, entre otros (Popkewitz, 2009).

Es por ello que es de interés volver a reflexionar brevemente sobre las formas y procedimientos por los cuales actores e instituciones dan origen a la selección cultural, y de cómo se determina lo que es valioso para un sistema escolar en un momento histórico determinado (Apple, 1986; Goodson, 1995; Torres, 2002). Al respecto, las operaciones a través de las cuales se determina lo que se ha de enseñar, y que queda expresado en lo que denominamos currículum escolar, convergen en constructos que solemos llamar “asignaturas escolares”, las que, nominalmente, las asociamos a las disciplinas académicas; sin embargo, esta antigua idea no es ni por lejos una práctica lineal ni necesaria. Con todo ello sigue bastante vigente y parte del supuesto que los académicos y científicos acuerdan lo sustantivo y lo contemporáneo de cada ciencia, arte o disciplina humanista, y en un proceso muy racional y transparente lo ponen al servicio de las nuevas generaciones. Sin embargo, ello parece más bien un cuento de hadas que quizás solo Ralph Tyler (1949) y sus seguidores han creído, pues en verdad aquello es muy difícil de sostener dado que, justamente, la crítica que se ha hecho a lo expresado por Tyler es que la elaboración de un currículum no es asunto de movilizar ciencia y técnica para seleccionar el mejor contenido, de acuerdo a una progresión según edad y capacidad cognitiva; más complejamente, en verdad, es un proceso complejo de fuerzas sociales y culturales que disputan un campo cultural en lógicas de hegemonía y contrahegemonías en que intervienen clases y grupos sociales con intereses contrapuestos (Ferrada y Oliva, 2016; Pinto, 2008; Apple, 1996). Lo que pretendemos aquí, entonces, es problematizar el significado contemporáneo de selección cultural, cómo esto se expresa en un currículum escolar y qué consecuencias tiene en su puesta en práctica por parte de los y las docentes.

Pensamos que se hace necesaria una reflexión sobre la selección cultural pues, a nivel de políticas educativas y curriculares, en las últimas décadas se han vivido verdaderos procesos de expropiación de la soberanía cultural de los países a favor de constructos globalizados de políticas evaluativas, que condicionan lo relevante desde un punto de vista nacional y local y desplazan el foco a una cierta idea de saberes universales. La estandarización del currículum a nivel internacional, ha venido de la mano de su evaluación a través de pruebas internacionales que condicionan esa selección curricular, ello con la idea de que producir currículos “genéricos” hace posible evaluar y comparar resultados a pesar de los distintos contextos y trayectorias históricas de las sociedades. El resultado es lo que se ha venido llamando isomorfismo curricular, una forma de señalar la indiferenciación cultural de los currículos nacionales y su consecuente “occidentalización”, asumiendo esto último como cultura global (Johnson-Mardones, 2018; Pinar, 2014; Popkewitz, 2009; Magendzo, 2008; Torres, 2002).

¿Es la selección cultural una selección cultural?

Quienes se han internado en el fascinante mundo de la historia del currículum han entendido que las matrices subyacentes a los planes de estudio demarcan territorios, generan grises espacios fronterizos y, a menudo, provocan intensas disputas por la hegemonía de unos saberes sobre otros al interior del conjunto de la trama del plan de estudios escolar, lo que se replica al interior de las asignaturas mismas (Lundgren, 1992; Goodson, 1995; Cuesta, 1997). Así, la selección cultural se torna en un caleidoscopio difícil de replicar de país en país, de sociedad en sociedad y, ante todo, muchas veces es necesario reconocer que termina predominando la arbitrariedad de algunos principios o criterios, fundados, por ejemplo, en la tradición de algún grupo social predominante, el que, ante la posibilidad de “legislar” o “normar” sobre los saberes relevantes, define un canon de los saberes imprescindibles y asimila culturalmente al resto de los actores en disputa, que en ese momento no pudieron o no tuvieron el poder de contrarrestar esa definición.

En efecto, en el caso chileno, los primeros debates curriculares bien documentados de los que tenemos conocimiento, hacia 1843, giraron en torno a una disputa por la forma y contenido que debía tener el Plan de Estudios Humanísticos en el naciente liceo chileno. Esa coyuntura es una muestra muy nítida de las tensiones que produce su discusión (Cruz, 2002). En dicho momento, la tensión al interior de la elite

intelectual de la época enfrentó a dos representantes de esta, Ignacio Domeyko frente a Antonio Varas. El primero sostenía la necesidad de formar ciudadanos productivos, el segundo ciudadanos ilustrados; por tanto, cuánto de saberes prácticos y cuánto de saberes provenientes de las humanidades deberían componer un plan de estudios, se tornó en un asunto central. Sintomáticamente, esta polémica se reprodujo con tópicos similares a comienzos del siglo XX, poco después del centenario de la República. Quienes lideraron en este nuevo, pero a la vez viejo debate, fueron Francisco Antonio Encina, abogando por una educación para el desarrollo industrial del pueblo chileno y Enrique Molina, defendiendo la importancia de una educación centrada en el dominio de los códigos culturales que permitieran el buen gobierno y una participación civilizada del pueblo en la vida del país. De seguro, si hoy en día abordáramos esas mismas aristas de la formulación de un currículum de cara al siglo XXI, es probable que detectáramos trazas de esta misma polémica, modernizada con los lenguajes de la globalización y las orientaciones de organismos internacionales.

Entonces, la selección puede ser aparentemente arbitraria, pero en verdad ello se da conforme a perspectivas, puntos de vista e ideologías que sostienen actores y agentes concretos del campo educativo.

El proceso de organización del conocimiento: asignaturas y saberes

Decir que la selección curricular es en algún sentido arbitraria, pero que obedece a intereses de actores e instituciones que logran construir hegemonía sobre la definición curricular, en verdad, no es más que una constatación necesaria. Sin embargo, ello no es suficiente para cuestionarse el por qué enseñamos ciertos aspectos del bagaje cultural disponible, y bajo qué términos esto puede resultar pertinente.

La cuestión es la siguiente. Hemos naturalizado la idea de que las asignaturas centrales del currículum son matemática, lenguaje, ciencias e historia (esta última en un nivel un tanto inferior a las anteriores), y que luego viene un conjunto de saberes complementarios y a veces, derechamente periféricos o subordinados. Una rápida mirada a nuestra propia historia curricular nos revela que, en lo fundamental, esta idea de asignaturas “vitales” se viene proyectando desde mediados del siglo XIX, a lo que, en el tiempo, se han ido adicionando otros saberes tales como la educación en artes -música y artes visuales, según la forma de nominación actual-, el intento de dominio de un idioma distinto al

materno (latín, francés, inglés) y la educación del cuerpo a través de lo que hasta hoy conocemos como educación física, pero que podría ampliarse a danza en un futuro cercano. En el camino han ido quedando algunos saberes, desde el latín y la puericultura, hasta el francés como segundo idioma entre otros muchos ejemplos. En la actualidad, el caso emblemático podría ser la asignatura de Tecnología, un “invento” de la reforma curricular de los años noventa que hoy en día apenas tiene presencia en el Plan de Estudios y su futuro parece ser la extinción.

Sin embargo, esta noción de asignaturas fundadas casi exclusivamente en el saber de las disciplinas académicas, que desarrollan una identidad casi lineal entre saber escolar y saberes disciplinarios, ha contribuido a la idea de que los contenidos del currículum se corresponden con el dominio de los principios básicos de esas disciplinas, habilitándolos para la profundización de su estudio, o uso, en un nivel superior de enseñanza, es decir, la universidad. Lo anterior, sin embargo, ha venido enmascarándose con la idea de que no solo se seleccionan contenidos, sino que se busca desarrollo de habilidades concomitantes con esos saberes (método/razonamiento científico, razonamiento matemático, pensamiento histórico, pensamiento geográfico, entre otros). Es así como el currículum escolar transita hoy en día por una tensión importante entre el valor de uno y otro aspecto que componen a las asignaturas en la actualidad. Cabe preguntarse entonces por lo que esconde esa tensión.

Partamos aquí desde una primera constatación: el currículum escolar contemporáneo ha sido influenciado, intervenido y afectado por el paradigma neoliberal en educación, que, por una parte enfatiza la instrumentalidad del currículum para generar habilidades “del siglo XXI”, y a la vez discrimina a la población escolar por medio de instrumentos que definen el éxito escolar en función del dominio de algunos rudimentos de las disciplinas académicas que están detrás de las asignaturas. Esto demarca algunas aristas necesarias de describir dada la profundidad del dilema en cuestión. Veamos.

- a. El currículum escolar ha adquirido una fisonomía donde su estructura fundamental demarca la exacerbación del dominio de saberes instrumentales -matemática y lenguaje- en conjunto con la recodificación de las ciencias naturales, la historia, la geografía y las ciencias sociales en torno al desarrollo de habilidades cogniti-

vas. Ello ha sumergido en la periferia y la intrascendencia a otras asignaturas como las del ámbito de las artes, la filosofía, la ciudadanía y la orientación. Lo anterior es producto de un razonamiento curricular y político en que se le asigna a ciertas asignaturas el protagonismo en el desarrollo de habilidades funcionales y cognitivas (Bellei y Morawietz, 2016), las que son entendidas como prioridad bajo la idea de un sujeto “trabajador” en un amplio sentido del término e independiente de su cualificación posterior. Ello es coherente con lo que se ha venido llamando la subjetividad neoliberal (Drucker, 1993), que magnifica los aspectos contractualistas del sujeto y minimiza sus dimensiones reflexivas, asociativas y políticas (Pinto, 2014).

b. De este modo, lo interesante es que se produce un desplazamiento lento, pero sostenido en el tiempo, de los contenidos específicos de esas asignaturas a favor de habilidades procedimentales que permiten manejar el contenido aprendido. Sin embargo, esto pone al mismo tiempo en duda el valor de ciertos contenidos y, más correctamente, la deliberación crítica y contextualizada de los tópicos, temas y conceptos que se van abordando (especialmente en ciencias naturales y en historia, geografía y ciencias sociales). Así, algo que parece muy deseable, como que los y las estudiantes dominen el método científico, el razonamiento matemático, las habilidades para comunicarse o la interpretación de fenómenos sociales en perspectiva histórica, no hace otra cosa que tender a invisibilizar el valor de los contenidos específicos, y a “procedimentalizar” e instrumentalizar esas asignaturas, diluyendo sus oportunidades de formar en la reflexión crítica sobre la vida social.

c. En coherencia con lo anterior, la formación actitudinal que promueve el currículum chileno converge hoy en día en la configuración de un sujeto centrado en la contención de sí a través de valores y principios de actuación que enfatizan el bienestar individual, la responsabilidad y el apego a las normas establecidas, invisibilizando el cuestionamiento sobre la realidad y la búsqueda de estrategias de transformación del orden de acuerdo a criterios de justicia social. Ello, nuevamente, parece coherente con una idea de ciudadanía asimilada más al mercado que a la política, entendida esta última, en un sentido amplio, como ocupación por los asuntos de la vida en común.

d. Finalmente, el acceso a los “códigos elaborados” presentes en las asignaturas, y sus respectivas retaguardias disciplinarias, quedan al arbitrio de procesos de escolarización concretos, que se juegan al nivel de los proyectos educativos de las instituciones y sus respectivas culturas profesionales. Así, escuelas que atienden a sectores populares y medios, tienden a suscribir la instrumentalidad de la formación, en tanto las que atienden a sectores medios y altos de la sociedad, que trascienden esas prescripciones y orientaciones, mantienen las claves de éxito y distinción a través de un dominio crítico-reflexivo de la herencia cultural. Es decir, en unas escuelas se trabaja poniendo el foco solo en el desarrollo de habilidades instrumentales, vaciando de sentido la selección cultural presente en las asignaturas; y en otras, el contenido específico de las asignaturas se armoniza de un modo más pertinente con el desarrollo de las habilidades para su manejo en un contexto cultural que aún le da sentido al dominio de un acervo cultural.

En síntesis, el currículum nacional hoy representa una cartografía que configura centros y periferias, extensos valles de silencios culturales y profundas quebradas que aíslan o dividen lo que se supone integrable en una misma lectura de la realidad sociocultural; todo ello redundando, finalmente, en una alarmante segregación de la población escolar.

Contextualización

Los contenidos en las Bases Curriculares

Atendiendo lo anterior, el currículum chileno ha pasado por una reforma sustantiva de su arquitectura y contenidos a partir de la aprobación de las Bases Curriculares para educación básica de primero a sexto grado, en 2012. En el contexto de aprobación de la Ley General de Educación en 2009, desaparecieron las nociones de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, y se dio paso a una sola categoría organizadora de los aprendizajes, esto es, Objetivos de Aprendizaje (OA en adelante). Esto dio pie para entender esta categoría desde una perspectiva inspirada en la antigua idea de aprendizaje por objetivos (Tyler, 1949), colocando el énfasis en que estos fueran fácilmente evaluables y muy sintéticos y concretos en su formulación, cuestión de identificar de manera nítida y discreta el conocimiento que se debe dominar.

Este giro teórico y práctico se justificó señalando que los antiguos Obje-

tivos Fundamentales eran demasiado amplios y poco evidente su combinación con los contenidos mínimos, al punto que se tuvo que “inventar” el constructo “aprendizaje esperado” a nivel de los programas de estudio del Ministerio de Educación para, efectivamente, mediar entre el documento curricular nacional y el proceso de planificación. A pesar de estos esfuerzos, la enseñanza propiamente tal no cambió sustantivamente, pues las escuelas en general no comprendieron el carácter subordinado de los Contenidos Mínimos Obligatorios a los Objetivos Fundamentales, es decir, que los contenidos estaban al servicio de un logro de aprendizaje mayor e integrativo (Milos, Osandón y Bravo, 2003; Magendzo, 1998).

En el nuevo escenario de Bases Curriculares, se plantean desafíos pedagógicos y didácticos de urgente resolución, pues la búsqueda de una formulación sintética del aprendizaje trae aparejada una cierta banalización del contenido, pues en el aprendizaje por objetivos lo central es la acción, que, más allá de la taxonomía de habilidades que se utilice, “cosifica” el contenido y tiende más bien a entenderse como unidades discretas de información o conceptualización, limitando sus alcances contextuales, sus posibilidades de vinculación experiencial subjetiva en conjunto con su movilización en otros escenarios distintos al evaluativo escolar.

En general, lo que se percibe a través de las escuelas en la actualidad, es una gran confusión y superposición de mensajes y prácticas para desarrollar la propuesta curricular nacional, cuestión que ha sido analizada con bastante detención en el último tiempo, pero de lo cual poco se ha avanzado en dirección de políticas curriculares más estables y consistentes en el tiempo (ver Arratia y Osandón, 2018). Ello se torna aún más complejo cuando se tiene a la vista el rol preponderante que han asumido los programas de estudio elaborados por el Ministerio, y a lo que se le debe sumar la presencia de otros instrumentos como los estándares de aprendizaje, los textos escolares y las pruebas estandarizadas, en especial el SIMCE. Para efectos de comprender con mayor detalle el fenómeno, y sus impactos en los procesos de planificación, enseñanza y evaluación de las asignaturas, a continuación, identificaremos un conjunto de prácticas de desarrollo curricular que intentaremos describir, analizar y reflexionar.

La noción de cobertura curricular

Hasta ahora nadie ha sabido dar una explicación muy razonable de

cómo es que la cobertura curricular se impuso de modo tan transversal en las escuelas. Para decirlo en una frase, la cobertura curricular ha sido justificada como la necesidad de planificar, enseñar y evaluar todos los OA contemplados en una asignatura para el nivel correspondiente. El supuesto de base, entendemos, es que el tratamiento de todos los OA del nivel garantizaría al mismo tiempo el dominio de los saberes específicos, manejo de habilidades y desarrollo de disposiciones actitudinales adecuadas al nivel y a la asignatura. Al respecto parece considerarse, como hipótesis de base, que el tratamiento total de los OA en una lógica más lineal que integrativa y recursiva, suponen un proceso explícito y detallado de planificación de esos OA.

Para tales efectos, los mecanismos más recurrentes para garantizar la cobertura en los términos descritos son: el control administrativo de las planificaciones y la validación técnica de las evaluaciones. Respecto de esto último, se han venido tomando como referencia los indicadores de evaluación que proponen los programas de estudio del Ministerio de Educación. Se asume así, que el mero acto declarativo de los OA en las planificaciones, y el alineamiento de los instrumentos evaluativos con los indicadores serían una garantía del cumplimiento de cobertura, es decir, de que se han enseñado y se han aprendido todos los Objetivos de Aprendizaje de un año.

Sin embargo, sobre esto deberíamos hacernos algunas preguntas necesarias: ¿un objetivo de aprendizaje es operacionalizable en una secuencia didáctica específica?, ¿todos los objetivos de aprendizaje tienen la misma densidad y relevancia?, ¿algunos objetivos de aprendizaje podrían contener o integrar a otros?, ¿es posible visualizar aprendizajes más complejos de los que declara un objetivo de aprendizaje por sí mismo?, ¿dónde o cómo podemos visualizar no solo una conducta, sino un desempeño complejo que remite a dos, tres o más OA, simultáneamente?

Según las Bases Curriculares, un Objetivo de Aprendizaje se compone de contenidos, habilidades y actitudes, y debiera representar un logro claro, traducible en indicadores de evaluación precisos. En este espíritu los programas de estudio del Ministerio de Educación han desarrollado una propuesta de organización de los OA en unidades de aprendizaje que parecen tener como prioridad la variable temporal (dos por semestre) y menos la interacción de los OA a través del año escolar.

Esta opción, no parece estar produciendo mayores efectos en el proceso pedagógico y didáctico mismo, y por cierto tampoco en el aprendizaje mismo de los y las estudiantes, sobre todo cuando se les solicita integrar y transferir “lo aprendido” a otros escenarios distintos a los de la evaluación escolar específica.

El problema, creemos, se encuentra en lo que expresan los Objetivos de Aprendizaje aisladamente y el modo en que se pueden organizar entre sí. Es así como resulta muy necesario considerar que un objetivo, desde el punto de vista del contenido/concepto que expresa como selección, refiere a un “objeto de conocimiento” y que como bien señalan las Bases Curriculares, el conocimiento remite a:

redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. La definición contempla el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, símbolos) y como comprensión; es decir, la información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores, que dan base para discernimiento y juicios. (Ministerio de Educación, 2012, p. 24)

No obstante, un Objetivo de Aprendizaje aislado o visto en sí mismo no puede expresar esta complejidad, sino en la “conversación” que el currículum normativo pueda promover entre ellos a partir de orientaciones que pongan énfasis en la actividad interpretativa de los docentes y la escuela sobre el mismo.

Al respecto, el Ministerio de Educación se refirió explícitamente sobre este punto en un documento de orientaciones para el trabajo con las Bases Curriculares. Sobre el tema en cuestión señaló lo siguiente:

Esta cobertura no puede ser un fin en sí misma. Por ello, en este proceso es recomendable que las y los docentes realicen evaluaciones diagnósticas y pausas que verifiquen el estado de avance, que vuelvan a retomar elementos, comprobar la motivación, generar espacios para retroalimentar con respecto del nivel de aprendizaje que han alcanzado los y las estudiantes, observando las evidencias que se han recolectado. En otras palabras, el objetivo del currículum no es imponer a las y los docentes contenidos que deben enseñar sin detenerse a evaluar la distancia que hay entre las metas y el lugar donde se encuentran las y los estudiantes, sino que es una invitación a diseñar un camino que se ajuste al contexto particular de cada sala de clases, para alcanzar determinados aprendizajes (Ministerio de Educación, 2017, p. 16)

El error, en este punto, es pretender que los OA son un “listado”, es decir, un conjunto lineal de nociones que tienen que ser organizadas más o menos en el mismo orden desde el punto de vista cronológico. Por el contrario, la lectura adecuada de esto es que las Bases Curriculares proponen un conjunto de OA con evidentes relaciones entre sí, pero que como docentes tenemos la necesaria tarea de organizarlos según nuestros mejores esfuerzos de comprensión disciplinaria, pedagógica y didáctica, en vínculo directo con la situación específica de docencia que se presenta con cada escuela y grupo de estudiantes. Es decir, hay muchas formas de organizar los saberes seleccionados y todos son válidos en tanto atiendan a criterios de rigor disciplinario, y a la flexibilidad didáctico-pedagógica frente al contexto de enseñanza y las expectativas de logro que se infieren de los OA.

Visto así, la cobertura curricular es un ejercicio de interpretación en que algunos OA puede ser necesario “repetirlos” en la planificación didáctica, así como otros deberían ser parte del corazón de una actividad y necesitar de un desafiante y complejo proceso de aprendizaje, en tanto que otros, solo requerirán apenas de una “guía de aprendizaje” para zanjar su tratamiento y “cumplimiento”.

En síntesis, la cobertura curricular en verdad refiere a la organización de los OA en estructuras de redes dinámicas y de densidad variable en su tratamiento, según los requerimientos del contexto de enseñanza que tengan frente a sí el docente y la escuela. De este modo, la cobertura curricular, más que un esfuerzo técnico-administrativo de planificación, es un desafío profesional en que el razonamiento pedagógico de los y las profesoras es central, y lo verdaderamente importante es si hemos apuntado a un desarrollo coherente y suficiente de las capacidades de niños, niñas y adolescentes en una determinada etapa escolar.

El contenido como dominio cultural: ¿entre la ilustración y el procedimentalismo?

Dependiendo del ciclo curricular que tomemos como referencia para este análisis, es que tendremos expresión de diferencias relevantes entre ellos. En el caso de las Bases Curriculares de primero a sexto año de educación básica, lo que se aprecia es un muy bajo valor del contenido y el predominio evidente del desarrollo de habilidades. El contenido de aprendizaje en este sentido queda reducido a una suerte de cápsulas

breves y autorreferentes. Es decir, parecen tener valor solo en el dominio de lo escolar y con una alta fragmentación que tiende a representar a los saberes culturales como meras unidades de información.

Para el ciclo de séptimo a segundo año de educación media, por otra parte, lamentablemente, la tendencia academicista del currículum escolar no demuestra haber sido superada, sobre todo en las asignaturas de Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Algo diferente es lo que sucede con Lenguaje y Literatura que, si bien aborda la dimensión cultural de la lengua castellana, sigue manteniendo su eje de articulación en el dominio de habilidades comunicativas (lo mismo sucede en la asignatura de Inglés).

Finalmente, las recientemente aprobadas Bases Curriculares para tercero y cuarto año de educación media, más allá de la polémica suscitada, ofrecen nuevos desafíos respecto del modo de comprender las expectativas de dominio de los contenidos en el currículum, acercándose a la noción de “aprendizajes nucleares” sugerida por la Mesa de Trabajo de Currículum del año 2015 (Mineduc, 2016). Así, esta última generación de Bases Curriculares señala que los OA “definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar” y que al igual que en las anteriores bases, “considera objetivos de dos naturalezas; por un lado, objetivos cuya naturaleza se encuentra en el conocimiento y la comprensión del contenido disciplinar y, por otro, objetivos centrados en el aprendizaje de habilidades. Ambos objetivos se entrelazan en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2019, p. 24).

Esta distinción se da en aquellas asignaturas con un fuerte núcleo sólido de conocimientos y que presentan ambos tipos de objetivos que se entrelazan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias y Filosofía a partir de 3° de educación media). En las otras asignaturas, los Objetivos de Aprendizaje se enfocan en las habilidades disciplinares, pero, a su vez, integran en el mismo objetivo un contenido que puede ser transversal a la disciplina. A esto se suman los Objetivos de Actitudes, que también se prescriben hasta 2° año medio, pero que en esta propuesta se presentan como un marco general de actitudes que se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje y que deben vincularse con los Objetivos de Aprendizaje de cada asignatura.

Así, hoy en día tenemos en el currículum escolar un amplio arco de opciones de formas de representar el contenido del aprendizaje. De este modo, en primero a sexto año de educación básica, predomina una formulación centrada en la fragmentación del saber, reducida a unidades mínimas sin muchas posibilidades de problematizarlas ni expandirlas a efecto de producir una efectiva contextualización de la prescripción curricular. Luego, en el ciclo de séptimo a segundo año medio, nos encontramos con un fuerte peso del contenido en un formato de apropiación del canon disciplinar, es decir, en el dominio de información y conceptos centrales. Y, finalmente, en el tramo de tercero y cuarto año medio, sus objetivos resultan más amplios, centrados en el logro de capacidades de problematización, sin mucha identificación de contenidos específicos, y más bien atendiendo a ámbitos temáticos que pueden ser abordados a partir de una alta contribución del docente en la selección de contenidos y conceptos. En este último caso, pareciera que el eje articulador de los objetivos se encuentra en lo que en estas últimas Bases se identifica como “Habilidades para el siglo XXI” y que se posiciona como una dimensión estructurante del currículum de esta última etapa. La cuestión es la siguiente. ¿Cómo, desde el lugar del profesor o profesora, construimos una relación con el currículum escolar que nos permita recrear el valor cultural de los contenidos escolares?

El debate en torno a estos asuntos es más relevante de lo que podría parecer en principio, pues no es una cuestión solamente de formato de organización del Objetivo de Aprendizaje, de sus distinciones y formas de articulación. Lo que en verdad está en juego es la posibilidad de que en cada ciclo escolar se logre una aproximación suficientemente sensible al entorno cultural de los y las estudiantes, que dialogue con la prescripción curricular oficial y evite su mera instrumentalización en función de habilidades. El dominio de la cultura de referencia para los y las estudiantes de cualquier edad, remite necesariamente a su apropiación crítica, a su capacidad de complejizar e integrar la lectura del mundo en sus distintas facetas ya sea desde el mundo natural, el social, el estético o el espiritual (entendida esta última como el cuestionamiento de la construcción de sí en el contexto de la especie humana y su potencial trascendencia), por poner los más relevantes. Es por esto que resulta fundamental comprender que nuestro currículum nacional se encuentra en medio de una fuerte tensión por responder de manera sustantiva a la necesidad de apropiación crítica de la herencia cultural: sin empoderamiento subjetivo de los estudiantes, en verdad no hay

aprendizaje ni proceso formativo propiamente tal. ¿Cómo trazar rutas, entonces, que nos aproximen a esa experiencia de empoderamiento?, ¿qué limitaciones nos ofrece el modo de organizar el conocimiento el currículum nacional?, ¿cómo conservar una saludable distancia entre el enciclopedismo ilustrado basado en el dominio de las lógicas disciplinarias y el desarrollo ramplón de habilidades sin base cultural relevante?, ¿qué grados de autonomía profesional tienen las escuelas y sus profesores para atender a metas sustantivas de alfabetización compleja en torno a la herencia cultural?

En lo que sigue desarrollamos algunas recomendaciones, que, sin pretender responder a todas las interrogantes planteadas hasta aquí, al menos intentan orientar un trabajo de interpretación curricular para su desarrollo contextualizado.

Recomendaciones

Identificar logros de aprendizaje y reflexionar sobre cómo los contenidos contribuyen a su expresión en los estudiantes. La noción de Objetivo de Aprendizaje, como hemos visto, puede tener distintos matices y formas de expresión en las Bases Curriculares; y más aún, ha ido variando dependiendo del ciclo escolar de que se trate. Por lo mismo, desde la perspectiva del trabajo pedagógico cotidiano quizás conviene “construirse” una representación colectiva de los equipos de profesores respecto de la noción de “logros” y “desempeños” esperados. Tal como se puede observar en otros dos capítulos de este libro¹⁶; la idea de aprendizaje que manejemos, en general, o en una asignatura en particular, de manera inevitable nos lleva a pensar en qué podría hacer un estudiante con lo aprendido. Es decir, si ha “comprendido” algo de lo que le propone una asignatura, aquello le debiera permitir desplegarse como un sujeto más complejo, con mayor capacidad reflexiva, de distinguir nuevos matices en la gradiente de fenómenos del mundo que habita. Pareciera que esto traspasa las fronteras de un currículum u otro y es nuestra responsabilidad como pedagogos de tener claridad sobre aquello que deberíamos esperar que los y las estudiantes deberían ser capaces de hacer con las herramientas conceptuales y procedimentales que les entrega una asignatura que recoge aportes de diversas disciplinas científicas, sociales, humanas y artísticas. Lo anterior, implica, entonces, construir colaborativamente dispositivos de interpre-

16 Ver aquí los capítulos escritos por Miguel Caro y Alex Mondaca.

tación curricular específicos y dialogantes con el Proyecto Educativo Institucional, que sinteticen logros y desempeños esperados en esos contextos específicos; entendidos estos como comunidades y territorios específicos que moldean esas actuaciones dándole una tonalidad específica. Operativamente, es recomendable pensar hacer esto primero por asignaturas y ciclos (bianuales, primero a cuarto año básico u otra alternativa similar) y luego pasar a un segundo nivel de mayor complejidad donde se agrupen asignaturas en la misma modalidad, identificando desempeños, ya no por asignaturas, sino por áreas o dimensiones.

Elaborar una lectura integrada y sistémica de los saberes disciplinarios de la asignatura

Esto en verdad es muy complementario con lo anterior, pero refiere específicamente a la capacidad de identificar, dentro del conjunto de OA, los “contenidos duros” que el currículum nacional ha seleccionado del amplio espectro de saberes disponibles en las disciplinas y en la sociedad en general. Esto es clave en la medida que este ejercicio previo de diagnóstico de la propuesta de saberes presentes en las Bases Curriculares contribuye a identificar enfoques subyacentes, omisiones, énfasis y prioridades. Realizado esto, aconsejablemente por asignatura y nivel por nivel, es posible construir el propio posicionamiento pedagógico como docente y como escuela; es decir, permite el levantamiento de juicio e interpretación sobre la consistencia de la propuesta, su cercanía o lejanía con los propios saberes, y su necesidad de adecuación, contextualización o enriquecimiento respecto de las necesidades específicas del entorno sociocultural del trabajo pedagógico de la escuela. Como una potencialidad adicional de este tipo de ejercicio analítico-interpretativo de los OA de una asignatura, se puede señalar que razonablemente, es muy posible que se encuentren puntos de conexión para el trabajo de integración curricular entre asignaturas o niveles, pues la visión panorámica que se puede lograr permite y enriquece significativamente las actividades de armonización de la gestión y desarrollo del currículum normativo.

Expandir la resonancia de los contenidos de las asignaturas en función de los debates contingentes a la vida en común y a la experiencia de los y las estudiantes

Una de nuestras principales preocupaciones en este capítulo, ha sido evitar la banalización de los contenidos, ya sea porque el peligro de aquello está en los mismos instrumentos curriculares, que eventual-

mente no contribuyen a darles sustantividad; así como por efecto de lo escolar como fenómeno histórico, que tiende a encapsularse en una mala idea de “infantilización” del aprendizaje, construyendo rutinas didácticas artificiales y carentes de sentido contextual y experiencial. Esto nos lleva a recomendar un ejercicio de contextualización de los contenidos que atienda, en primer lugar, a cuestiones centrales de los debates culturales, políticos, artísticos, económicos contemporáneos (bioética, robotización de los modos de producción de bienes, hipersexualización de la niñez y la adolescencia, efectos del cambio climático en la naturaleza y en la sociedad, derechos humanos en el contexto de la globalización y el cambio climático, etc.). Es decir, poner atención a que los OA no debieran representar un logro en sí mismo, sino que debieran estar conectados a propósitos y fines formativos más amplios y trascendentes; nos parece que solo de esta manera podemos reducir el riesgo permanente de “pasar materia... porque hay que pasarla”. En segundo lugar, debiéramos procurar que esos mismos contenidos, saberes y herramientas culturales debieran estar constantemente enlazados con las formas de vivencia de la experiencia cultural de los estudiantes; esto es, con sus formas de vida, sus desafíos generacionales, sus inquietudes frente al futuro, sus temores, miedos y vacíos existenciales, si fuera el caso. No poner atención al proceso de “encarnación” de la cultura en la experiencia subjetiva de los y las estudiantes normalmente nos lleva a encapsularnos en nuestra propia idea de trabajo profesional, centrada en la planificación administrativa y la ejecución desarraigada del acto de enseñar.

En síntesis, se trata de poner foco permanente en la necesidad de que los contenidos son expresión de una cultura dinámica y problemática, pero que, sin un rol activo de los y las docentes, corre el riesgo permanente de volverse intrascendentes.

Referencias

Álvarez, G. (2017). Educación y sociedad del conocimiento: caracterización y análisis de los aprendizajes para el siglo XXI y su incorporación al currículum escolar. [Seminario de Título. Pedagogía de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con mención. Facultad de Filosofía y Humanidades]. Santiago: Universidad de Chile.

Apple, M. (1986). Ideología y currículum. Madrid: Akal.

Apple, M. (1996). El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Barcelona: Paidós.

Arratia, A. y Osandón, L. (Eds.) (2018). Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Bellei, C. y Morawietz, L. (2016). Contenido fuerte, herramientas débiles: las competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena. En M. Reimers, & C. Chung (Eds.), Enseñanza y Aprendizaje en el siglo XXI (pp. 121-162). Ciudad de México: FCE.

Cruz, N. (2002). El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanista). Santiago de Chile: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, PIIE, y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

Cuesta, R. (1997). Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia. Barcelona: Pomares-Corredor.

Cuesta, R. (2005). Felices y escolarizados: Crítica de la escuela en la era del capitalismo. Barcelona: Octaedro.

Drucker, P. (1993). La sociedad postcapitalista. Buenos Aires: Sudamericana.

Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2015). Dix Propositions pour changer d'école. Paris: Seuil.

Ferrada, D. y Oliva, I. (2016). La organización del conocimiento en el

currículum. Un debate abierto. *Estudios Pedagógicos*. (Número especial 40 años), 91-101.

Goodson, Ivor (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Johnson-Mardones, D. (2018). *Curriculum Studies as an international conversation: educational traditions and cosmopolitanism in Latin America*. New York: Routledge.

Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

Magendzo, A. (1998). *Elaboración de planes y programas desde la Reforma Curricular*. *Revista de Educación*, 257, 42-47.

Milos, P. Osandón, L. y Bravo, L. (2003). *La relación entre Marco Curricular y Programas: la implementación del currículum del sector Historia y Ciencias Sociales en la educación media chilena*. *Persona y Sociedad*, XVII(1), 95-112.

Ministerio de Educación (2012). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares Séptimo Básico a Segundo Medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2016). *Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Informe Mesa de Desarrollo Curricular*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación / Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación (2017). *Orientaciones para la apropiación de las bases curriculares 7º Básico a 2º Medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2019). *Bases Curriculares 3º y 4º Medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.

Pinto, R. (2008). *El currículum crítico: una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Pinto, R. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Lima: Magisterio Editorial.

Popkewitz, Th. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.

Popkewitz, Th. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 17(2), 47-64. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42124/24084>.

Reimers, F. y Chung, C. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Ciudad de México: FCE.

Torres, J. (2002). *Justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

CAPITULO 6

LITERATURA, CURRÍCULUM NACIONAL Y CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR¹⁷

Alex Mondaca G.

Problematización

La educación literaria comprende la interacción de los estudiantes con los textos literarios, ya sea en su modalidad oral o escrita, como en los procesos de comprensión (escucha y lectura literaria) o producción (creación literaria).

Resulta indispensable que la lectura y, en especial, la lectura literaria, sea desarrollada en el ámbito escolar, dado que trasciende con creces los contenidos de una única materia, en este caso, Lenguaje. Podemos afirmar que la lectura literaria desde los primeros años de vida crea en el individuo un gusto por la lectura y el hábito lector que se potencia y echa raíces en los años de escolaridad. Esto ocurrirá en la medida que las lecturas seleccionadas sean significativas para los estudiantes y estén de algún modo relacionadas con sus intereses y respaldadas con una constante motivación por parte de los profesores. Además, dicha lectura con una buena conducción de las habilidades lectoras permite dotar al lector de los instrumentos para comprender el mundo de forma crítica y asumir la diversidad como rasgo intrínseco de todo grupo humano. De esta forma, el estudiante puede ejercer su ciudadanía de manera activa, aportando en la construcción de sociedades más igualitarias y democráticas (Ballester & Ibarra, 2015). Por otra parte, la lectura literaria los afecta, mueve su subjetividad, les produce alguna conmoción, y es allí donde reside la veta formativa de su experiencia (Hauy, 2014). Sin embargo, para que la lectura “se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría

17 Este trabajo forma parte de la investigación realizada para obtener el grado de Magíster en Educación, mención Currículum; Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

pensarse como experiencia, que sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa” (Larrosa, 2007, p. 28, citado en Haury, 2014 p. 25).

En esta línea, como el “paso” del currículum nacional a los currículos de los centros educativos y de las aulas no es ni debe ser lineal, sino que está mediado por diversas comprensiones, interpretaciones, elementos contextuales, entre otros, sería interesante conocer si la concepción de la literatura y de sus métodos de enseñanza y aprendizaje son los mismos entre lo declarado en el documento de las Bases Curriculares, y lo que piensan y hacen cotidianamente los profesores de aula. Junto con esto, habría que identificar qué otros elementos contextuales de las diferentes escuelas pueden incidir para que parte importante de una asignatura, en este caso, la literatura, sea enseñada de una forma u otra, con lo que entramos en la problemática de la relación entre el diseño y el desarrollo curricular, que lo convierte en una tarea aún más compleja de abordar debido a los cambios legislativos en materia de educación que se inician a partir del año 2006, a raíz de las manifestaciones estudiantiles, popularmente llamada “revolución pingüina” en nuestro país.

La coexistencia de la enseñanza de la lengua y de la literatura no ha traído menos complicaciones. Esto es posible de observar a partir de la reducción de lo literario a un contenido funcional, a la enseñanza de la competencia comunicativa (Troncoso, 2014), que es el enfoque que se le daba al sector en el Marco Curricular. Resulta interesante, por tanto, conocer si hay un cambio de enfoque también en las Bases y cómo este cambio es percibido por los profesores en relación con sus estudiantes y contextos.

Las concepciones de los profesores acerca de las disciplinas que enseñan resultan fundamentales como parte del desarrollo curricular. La investigación de Arnáez (2013) permite develar las concepciones de algunos profesores de Venezuela sobre la asignatura de Lengua. Esta investigación la justifica pues “aunque las teorías lingüísticas, el currículo, los alumnos, la motivación, los enfoques metodológicos, las estrategias didácticas y los materiales instruccionales son importantes para enseñar Lengua, es el docente el que ocupa un papel preponderante” (p.8). Además, el autor agrega que “frente al deber ser que presentan los especialistas, el interés de esta pesquisa

se centra en conocer lo que piensan los docentes sobre la enseñanza de la Lengua, en general, y sobre otra serie de temas correlacionados que inciden en su desarrollo (Arnáez, 2013, p. 15).

Desde este punto de vista es importante conocer qué piensan los profesores situados en contextos educativos vulnerables en un sentido socioeconómico. Muñoz, Ajagan, Sáez, Cea y Luengo (2013) señalan que “la sociedad chilena comprueba anualmente que los avances generales del conjunto del sistema educacional obligatorio están lejos de los estándares que se quieren alcanzar” (p.131). Además, las mediciones estandarizadas permiten observar que las brechas socioeconómicas de la población se reflejan nítidamente en los resultados de las pruebas aplicadas.

Ante esta situación, los profesores indican que el problema no solo radica en que los establecimientos cuenten con más recursos y mejores profesores, sino también con la realidad que traen los alumnos, muchas carencias que deben ser resueltas antes de abordar el currículum oficial. En ese sentido, se trata de una brecha cultural a ser superada (Muñoz et. al., 2013). Según estos autores, en el proceso de recontextualización del currículum adquiere una importancia fundamental la visión que el profesor tenga del habitus de sus estudiantes, es decir, el sistema de disposiciones del cual éstos son portadores, sistema que los hace actuar y reaccionar de determinada manera (Bourdieu, 2001, citado en Muñoz et. al., 2013). Si los profesores solo reproducen el currículum oficial, se genera una relación de dominación simbólica. Esto no ocurre si el docente reconoce el capital simbólico de sus estudiantes (Muñoz et. al., 2013).

Si se hace una revisión histórica del concepto de currículum, es posible señalar que éste ha sido definido de distintas maneras a lo largo de la historia, producto de la realidad social y de las perspectivas socio-culturales, políticas, ideológicas y pedagógicas que manejan sus autores (Abraham, 2004).

Por su parte, el término “literatura” se observa como controversial en diversos contextos y ámbitos históricos y socioculturales. Como expresan Lomas y Mata (2014): “Es esa una pregunta reiterada a lo largo de la historia y que ha servido de acicate para la reflexión y el debate” (p. 5). A esto agregan, citando a Van Dijk (1988), que acaso

la literatura se defina en función de lo que algunas instituciones (las escuelas, las universidades, los libros de texto, los críticos, etc.) llamen y decidan usar como literatura.

Susana Reisz (2012) en su texto “El rol de los valores estéticos en los estudios literarios”, describe la situación actual de los estudios sobre literatura, apuntando que existe una declinación del interés por los aspectos propiamente artísticos de las obras literarias en favor de un acercamiento estéticamente desjerarquizado y centrado en el análisis de contenidos relevantes en sentido político. Ella defiende, en cambio, “una concepción de literatura que presupone la existencia de un sistema relativamente autónomo dentro de la organización general de la cultura, un sistema regido por valores estéticos históricamente cambiantes, mas no por ello menos imperativos” (p. 341).

Para el escritor y filósofo francés Jean-Paul Sartre (1950), la literatura implica un compromiso social: “nos limitaremos a felicitarnos de haber vuelto a encontrar la tranquilidad de conciencia profesional y de que, al menos para nosotros, la literatura haya vuelto a ser lo que nunca debió dejar de ser: una función social” (pp. 12-13). Además, presenta una alternativa frente al dominante pensamiento analítico propio del burgués: “Así, frente al espíritu de análisis, recurrimos a una concepción sintética de la realidad cuyo principio es que un todo, sea el que sea, es diferente en naturaleza de la suma de sus partes” (p. 17). De esta manera, Sartre ofrece otra manera de ver la realidad.

Tras argumentar dialécticamente en contra de distintas definiciones posibles de literatura, el filósofo neo-marxista Terry Eagleton (1998) concluye que:

Así, lo que hasta ahora hemos descubierto no se reduce a ver que la literatura no existe en el mismo sentido en que puede decirse que los insectos existen, y que los juicios de valor que la constituyen son históricamente variables, hay que añadir que los propios juicios de valor se relacionan estrechamente con las ideologías sociales. En última instancia no se refieren exclusivamente al gusto personal sino también a lo que dan por hecho ciertos grupos sociales y mediante lo cual tienen poder sobre otros y lo conservan. (pp. 13-14)

En el mismo sentido, Eagleton (1998) muestra que el concepto de

literatura es definido históricamente y por la influencia de la ideología de los grupos sociales dominantes. Por consiguiente, en este capítulo se abordará la tensión que genera la coexistencia de la enseñanza de la literatura y de las habilidades comunicativas en el currículum nacional y en las escuelas y aulas en las que se recontextualiza el currículum.

Contextualización

La promulgación de la Ley General de Educación (LGE) fue el resultado de las movilizaciones de los estudiantes secundarios en el año 2006 y de un acuerdo político entre la “Concertación de Partidos por la Democracia” y la “Alianza por Chile”. En consecuencia, se inició un proceso de reforma curricular que culminó con la elaboración de las Bases Curriculares (2012), en sustitución del Marco Curricular (1996) como documento prescriptivo. En el ámbito del lenguaje, específicamente en el nivel de enseñanza media (séptimo año básico a segundo año medio), se cambió el nombre de la asignatura –antes subsector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación – a la asignatura de Lengua y Literatura, asociando los dos grandes campos disciplinares, y otorgando una mayor relevancia a la última.

Ahora bien, resulta interesante conocer qué cambios curriculares se dieron más concretamente en este ámbito, más allá del cambio de nombre. El Marco Curricular, modificado en la actualización 2009, señalaba lo que sigue en cuanto al enfoque del sector de Lenguaje y Comunicación: “Lo anterior se traduce en un enfoque comunicacional o comunicativo funcional que considera el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción” (Mineduc, 2009, p. 31). De esta forma, este currículum estaba centrado en la enseñanza de las habilidades comunicativas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Sin embargo, ¿qué significa realmente un enfoque comunicativo funcional? Para responder a esta interrogante, se analizará el texto de los Fundamentos del Ajuste Curricular, del año 2009, en el sector de Lenguaje y Comunicación. En este documento se señala que: “uno de los fines principales del proceso de la Reforma es actualizar el currículum según los avances propios de las disciplinas” (Mineduc, 2009, p. 1). El término competencia comunicativa es de aparición nueva en la disciplina lingüística. Tiene su origen en los

años 70, cuando Dell Hymes (1972/1973/1978), desde la etnografía de la comunicación impugna la visión que reduce la lengua al ámbito sintáctico y define otras competencias además de la sintaxis. Las reglas que rigen estas últimas no tienen un carácter innato, sino que cultural y se definen en términos de un saber hacer.

El documento de las Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Literatura (Mineduc, 2015) señala primeramente que: “el lenguaje desempeña un papel fundamental en la comunicación, la vida social, el pensamiento y la creación artística e intelectual” (p. 32), destacando la función transversal del lenguaje para las personas. En cuanto al enfoque que asume el documento normativo se señala que: “Este currículum tiene un enfoque cultural y comunicativo” (2015, p. 33). De esta forma se diferencia del Marco Curricular de la reforma de los años noventa en Chile, ya que este declaraba un enfoque meramente comunicacional, y ahora se agrega una dimensión cultural que permite darle una importancia mayor a la literatura.

Las Bases Curriculares para Lengua y Literatura (2015) afirman a continuación que:

El enfoque cultural busca destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras. (p. 33)

Troncoso (2014) presenta la tensión entre estos dos enfoques desde el título de su trabajo *Literatura y competencia comunicativa: ¿Matrimonio mal avenido?* En este artículo, la autora trata sobre la relación problemática entre la enseñanza de la literatura y el desarrollo de la competencia comunicativa. Este texto es pertinente, ya que se plantea desde el contexto curricular del país. Ella menciona que el currículo escolar chileno se caracteriza por la presencia del enfoque comunicativo, adoptado a partir de la reforma educacional, iniciada en 1990. Desde este enfoque, interesa que los estudiantes desplieguen su competencia comunicativa, lo que ya plantea una interrogante respecto al lugar que cabe a la literatura en esta propuesta. La literatura está presente, lo problemático es de qué manera lo está.

Como señala Teresa Colomer (2010, citada en Troncoso, 2014), el diseño curricular con este enfoque comunicativo en España (también en Chile), no mejoró los aprendizajes en el área de literatura.

Felipe Munita (2010, citado en Troncoso, 2014), al examinar el currículum nacional, identificó tres sentidos de enseñar literatura, esto es, enriquecimiento lingüístico, formación personal y desarrollo de valores éticos y estéticos. Solo el primer sentido se relaciona con la competencia comunicativa.

En un estudio posterior, Munita (2017) afirma que en el modelo comunicativo “la literatura quedaba, no obstante, en un plano secundario, subsumido como uno más entre los géneros discursivos y, por tanto, con un tratamiento didáctico similar al de otros textos como los informativos, argumentativos o prescriptivos” (p. 383).

En su texto, Troncoso (2014) avanza hacia la configuración de una literatura unida a la habilidad de comprender la cultura. Ésta: “funciona íntimamente ligada a la competencia cultural, la que podría sintetizarse como conocimiento cultural que permite entenderse y actuar en una comunidad hablante, y que involucra valores, creencias, actitudes y comportamientos sociales” (p. 1025). La literatura no es ajena a la competencia comunicativa, pues ambas comparten el fundarse en textos y, por tanto, en la lengua. Por ello, el aprendizaje literario no se sintetiza en un índice numérico de comprensión lectora ni se reduce a la eficacia comunicacional, sino que decanta en el tiempo, es materia de conocimiento y es de interés para la formación de la persona no solo como hablante sino también como sujeto y ciudadano.

En este sentido, se requiere una valoración de la amplitud de la literatura en contraste con lo utilitario o pragmático de otros géneros discursivos. Es común escuchar de parte de los estudiantes preguntas como ¿qué hago con un poema?

Respecto de las temáticas de literatura, habilidades comunicativas y contextualización curricular, Mondaca (2019), en un estudio realizado con profesores de sectores vulnerables, concluyó que:

- La literatura sirve como un medio para enseñar habilidades

comunicativas a los adolescentes, además, a través de ella podemos expresarnos, aprender valores y desarrollar la creatividad. Es decir, tiene una funcionalidad que incluye, pero va más allá de lo comunicativo.

- Es muy importante el tiempo en biblioteca, porque permite la enseñanza de la literatura como un fin en sí mismo.
- La literatura es útil para la enseñanza de otras áreas del conocimiento, por ejemplo: arte, música, historia y filosofía.
- Los profesores deciden, en favor de la contextualización, no ocupar o atenerse rígidamente a las sugerencias del currículum prescrito. Por ejemplo, el currículum prescribe para una unidad la lectura de cuentos chilenos. Pese a eso, al observar la importante cantidad de alumnado migrante en el aula, uno de los profesores, que fueron entrevistados en el estudio realizado, busca y selecciona relatos de diferentes países de Latinoamérica para que lean sus estudiantes. Esto constituye un ejemplo de recontextualización curricular a nivel de aula. Además, a pesar de la observación de Hernández (2016) sobre la marginación de obras como Barrio Bravo de Luis Cornejo en el currículum, uno de los informantes declara incluirla.
- Asimismo, otra informante sostiene que el currículum está bien hecho, aunque hay que contextualizarlo a los alumnos de diferentes nacionalidades. Como ejemplo ofrece el caso de la unidad de teatro en segundo año medio, que propone mucho material chileno, faltando adaptación al Chile actual que es cosmopolita.
- De esta forma, respecto del currículum nacional, en primer lugar, se puede afirmar que los profesores de contextos educativos vulnerables son críticos de este. En segundo lugar, la selección de textos tendría una motivación basada en las necesidades del contexto vulnerable de los estudiantes. Los contextos vulnerables inciden en la forma en que se interpreta y recontextualiza (en contraste con una implementación acrítica) el currículum por parte de los profesores, en particular de las obras que se seleccionan para la lectura de sus estudiantes.

Recomendaciones

Es preciso innovar en el currículum y en las didácticas para hacer de la literatura una experiencia grata tanto para los docentes como para los estudiantes

Por ejemplo, siguiendo la línea de lo investigado por Mondaca (2019), es aconsejable la presencia de cuentos breves en los textos de estudio, para que los estudiantes no se cansen ni aburran y puedan apropiarse del texto. Asimismo, resulta imprescindible formar a los profesores, en el nuevo enfoque dado a la asignatura: cultural y comunicativo, para que de ese modo no resulte en un mero cambio nominal. Además, se considera necesario que los profesores y profesoras se ejerciten en la práctica de hacer preguntas a los textos (literales, inferenciales, de reflexión, etc.) de modo de realizar una óptima evaluación de los textos literarios.

Es muy importante a nivel macro que exista una flexibilidad y una contextualización curricular, para que los colegios puedan adaptar el currículum a la realidad que tienen

Por ejemplo, adecuar el currículum según las características de los estudiantes de diversas nacionalidades incluyendo lecturas literarias de los países de origen. Además, que se incorpore en los proyectos educativos la literatura como aprendizaje transversal que promueve la reflexión y el pensamiento crítico. Del mismo modo, como el currículum no es ni debe ser lineal, sino que está mediado por diversas comprensiones, interpretaciones y elementos contextuales, es recomendable para el proceso de recontextualización curricular considerar los aportes de todos los sujetos de la comunidad escolar, particularmente los estudiantes, para saber qué opinan con respecto a los textos literarios y sus formas de aprender literatura. Junto con esto, es aconsejable que se realice un trabajo transdisciplinar, es decir, que la literatura pueda ser aplicada en distintas asignaturas. Por ejemplo, en Historia, se puede establecer la conexión entre Rebelión en la granja de George Orwell y la Revolución Rusa.

Existen otras prácticas docentes que es conveniente rescatar al momento de favorecer la lectura literaria en las aulas de colegios situados en contextos educativos vulnerables

Por ejemplo, como comunidad escolar implementar diez minutos al inicio de cada clase para leer textos cortos y compartir la experiencia, la revisión de cómics, estructura de videojuegos, literatura asiática vinculada a series, rescatar las actividades formativas (día del estudiante, día del profesor, etc.), subrayar la importancia del uso adecuado de las nuevas tecnologías, que también permiten acercar la cultura letrada a la cultura juvenil. Junto con esto, habría que

agregar que es de trascendental alcance mejorar las condiciones tanto materiales como simbólicas de los colegios vulnerables, por ejemplo, mediante la mejora del espacio de las bibliotecas y de la ampliación y diversificación de los catálogos de libros, hacer actividades de promoción lectora con los padres y apoderados, a los niños desde la temprana infancia, entre otras. Por último, se sugiere celebrar días y ferias literarias, donde sea posible compartir con otros colegios a partir de cuentos creados por los estudiantes.

Referencias

Abraham, M. (2004). El currículum escolar: problemáticas y perspectivas teóricas [Documento de Trabajo]. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Arnáez, P. (2013). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente. *Paradigma* 34 (2), 7-29. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3407/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20lengua%20desde%20las%20perspectiva%20del%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ballester, J. & Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales: una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación*, (27), 161-183. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2015272161183>

Eagleton, T. (1998). Una introducción a la teoría literaria. Buenos Aires: FCE.

Hauy, M.E. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *Zona Próxima*, (20), 22-34. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n20/n20a03.pdf>.

Lomas, C. & Mata, J. (2014). La formación de lectores de textos literarios. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 66, 5-7. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/264750159_La_formacion_de_lectores_de_textos_literarios

Ministerio de Desarrollo Social. (2013). Casen. Nueva metodología de medición de pobreza por ingresos y multidimensional. Versión revisada: 26 de enero de 2015. [Serie Documento Metodológico, 28] Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2013/Nueva_Metodologia_de_Medicion_de_Pobreza.pdf

Ministerio de Educación (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Actualización 2009. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2009). *Fundamentos del Ajuste Curricular*

en el sector de Lenguaje y Comunicación. [Documento de Trabajo]. Recuperado de https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/c sanc1/doc/200912232047000.Fundamentos_Lenguaje.pdf

Ministerio de Educación (2015). Bases Curriculares Séptimo Básico a Segundo Medio. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ep/a/FNMBd37MM3JXTScF7QTR9Pf/?lang=es&format=pdf>

Muñoz, C.; Ajagan, L.; Sáez, G.; Cea, R.; Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum*, 1, (28) 129-148. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762013000100007

Reisz de Rivarola, S. (2012). El rol de los valores estéticos en los estudios literarios. *Lexis*, 36(2), 335-345.. Recuperado a partir de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/3901>

Sartre, J.-P. (1950) *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Losada.

Troncoso, X. (2014). Literatura y competencia comunicativa: ¿Matrimonio mal avenido? *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1015-1028. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ep/a/VMRFTh7rFDpDRG9mWGD6R-Jp/abstract/?lang=es>

CAPÍTULO 7

EL CURRÍCULUM DESAFIADO: CRISIS SOCIAL-SANITARIA Y EDUCACIÓN REMOTA

Abraham Magendzo K., Luis Osandón M.*, Mirtha Abraham N.,
Sonia Lavín H., María Virginia Ávila M.,
Verónica Salgado L., Miguel Caro R.

En pleno proceso de edición final de este libro, se detonó un proceso rápido y violento que terminó por subvertir la vida habitual de un planeta entero, una pandemia sin precedentes en el último siglo cambió nuestras rutinas en muchos sentidos. Miedo, distanciamiento físico (y social), confinamiento, y la inercia por darle continuidad a la vida que llevábamos, hicieron que en el mundo educativo, en todos sus niveles, se buscara la forma de seguir enseñando a pesar de las dificultades que impuso el cierre de los centros educativos por un período más prolongado del que alguna vez imaginamos. Para la sociedad chilena esto representó una segunda ruptura, pues ya unos meses antes, en octubre de 2019, se había producido un estallido social de proporciones inéditas. Cientos de miles de chilenos y chilenas se movilizaron en contra de un orden social neoliberal, heredado de la dictadura militar y proyectado a través de gobiernos de centroizquierda y derechas sin cambios sustantivos en su diseño. Desde ese momento, escuelas y universidades se vieron en su gran mayoría obligadas a suspender sus actividades presenciales y a experimentar, prematuramente, con la educación remota.

Frente a esto, particularmente en el mundo escolar, durante el primer año de pandemia las autoridades han reaccionado bajo la premisa de que el proceso educativo no se debe detener, y que una vez confinados estudiantes y profesorado en sus casas, el horario escolar debía, en principio, mantenerse en el nuevo escenario de educación remota desde los hogares. Sin embargo, no pasó mucho tiempo para constatar

* Investigador Principal Línea “Currículum para la Inclusión”. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009).

que esto era casi imposible dada la evidente desigualdad económica y cultural de nuestra sociedad, lo que redundó en evidenciar que nuestra conectividad digital era mucho más precaria de lo que pensábamos y que era insostenible el mismo ritmo y concentración de actividades que en la modalidad presencial. Se abrió, entonces, un espacio inédito de múltiples experimentaciones de cómo enfrentar una situación que, conforme pasaron las semanas, no parecía tener un plazo visible de término de la excepcionalidad.

El Ministerio de Educación, entonces, avanzó con una propuesta de “priorización curricular”, es decir, con una selección de objetivos de aprendizaje por cada asignatura, considerando criterios de centralidad, integración y progresión desde el punto de vista, valga subrayarlo, del contenido disciplinario. La hipótesis, entendemos, es que, dado el difícil contexto de educación remota, no se podía enseñar ni aprender la misma “cantidad” de contenido, por lo que había que reducir el número de Objetivos de Aprendizaje a abordar. Esto dio lugar a múltiples debates sobre si esta propuesta era pertinente y adecuada, y más en profundidad, ha comenzado a cuestionar la naturaleza misma del diseño curricular que se ha impulsado en nuestro país.

Dado el escenario descrito, este capítulo, “de emergencia”, intenta levantar una mirada retrospectiva de un inédito período de ruptura de la cotidianidad de la vida escolar, tomando como perspectiva central el tema del libro, esto es, el desarrollo del currículum. Para ello, abordaremos tres temas sobre los que nos parece clave ahondar reflexivamente desde la perspectiva curricular, entendiendo que la actual coyuntura dejará una marca imborrable en el modo de entender los procesos educativos.

En un primer momento analizamos las consecuencias de la educación remota para el desarrollo de un currículum escolar diseñado para la presencialidad; en esto cobran especial relevancia las circunstancias y los efectos que se han producido, en las condiciones efectivas de los hogares como contextos de aprendizaje y en la precarización del trabajo pedagógico de los y las profesoras. En un segundo momento, discutimos la noción de priorización curricular elaborada como respuesta oficial a las nuevas circunstancias, analizando aristas alternativas que cuestionan la priorización, pero que a la vez develan complejidades centrales de nuestra idea de currículum nacional. Por último, propo-

nemos algunas reflexiones sobre la esencia del quehacer curricular en tiempos de crisis social y sanitaria; al respecto, aventuramos que se está produciendo un reordenamiento de las prioridades formativas de la sociedad. Ello hace urgente proponer nuevas perspectivas y preguntas respecto del rol del currículum en la sociedad.

Precarización de lo pedagógico y educación remota

La precariedad con que se enfrenta actualmente la educación remota ha tensionado la dinámica de los procesos educativos, en varios sentidos. Por un lado, hay una pérdida de contacto directo entre profesores y estudiantes, es decir, el vínculo que se producía entre estos sujetos a nivel presencial fue reemplazado por una pantalla en la cual no es claramente visible la presencia, aspiraciones e intereses de todos los estudiantes. La imposibilidad de estos últimos de interactuar cara a cara con sus pares ha derivado en frustraciones, desmotivación y ansiedad, además de las dificultades para contrastar sus propias identidades en la etapa propia de crecimiento y desarrollo. Así quedó plasmado en un estudio realizado por la Fundación Educación 2020 al consultar a los y las estudiantes sobre las emociones que representan mejor su estado de ánimo en el contexto de pandemia. En los resultados se señala que, “un 63% indicó sentir aburrimiento, un 41% manifestó sentir ansiedad o estrés, seguido por frustración y molestia 35%; mientras que un 21% dijo sentir tranquilidad y sólo un 3% indicó sentirse “feliz” de estar en casa” (Fundación Educación 2020, abril, p.29).

Por otro lado, para los docentes, la imposibilidad del acercamiento, la percepción del otro lejano, a veces distante, e incluso ausente, desde una pantalla en que prima la ausencia de rostros, ha provocado un gran desgaste junto con cuestionamientos y decepción hacia la efectividad de su propio trabajo.

En este contexto, el rol de las y los profesores ha sufrido importantes cambios. Estos se han visto enfrentados a la necesidad de aprender a utilizar diversas herramientas tecnológicas mediante un proceso de autoformación continua, en el que han debido indagar y descubrir nuevas facetas para el desarrollo del currículum, así como probar diferentes estrategias online para el aprendizaje de sus estudiantes. Todo ello, ha implicado poner a prueba su formación, autonomía e imaginación, cuestión que no ha sido fácil dado el insuficiente apoyo de las autoridades centrales y locales. A partir de un estudio llevado a cabo por

un conjunto de universidades y centros de investigación, se evidencia que: “menos de la mitad de los docentes (42%) ha recibido acompañamiento pedagógico para planificar clases a distancia y solo un tercio ha tenido apoyo para el uso de recursos digitales (32%), en especial entre los docentes que se desempeñan en establecimientos municipales o en Servicios Locales de Educación Pública (37% y 26% respectivamente)” (Instituto de Informática Educativa de la Universidad de La Frontera et al, 2020, mayo, p.1).

Así, la falta de instancias de capacitación y acompañamiento, sumado a la incertidumbre respecto al devenir del proceso educativo en escenario de pandemia, ha generado un aumento en la sensación de agobio de las y los docentes impactando de manera significativa en su salud mental. Esto quedó reflejado en una encuesta realizada por Fundación Chile (2020), la cual midió el nivel de fatiga y compromiso docente, dejando en evidencia que:

El 57% de los profesores tiene un desgaste extremo, con una sensación de fatiga crónica, y otro 20% está en peligro de caer en lo mismo. El cansancio es mucho mayor que en otros sectores laborales, donde el agotamiento total alcanza al 28% de los trabajadores. Si se extrapola este sondeo a la realidad nacional, se concluye que el desgaste extremo afecta a 141 mil docentes. El estudio muestra que, a esta altura del año, solo el 6% de los maestros siente total compromiso y pasión por su labor. (Fundación Chile, agosto, 2020).

Desde la perspectiva de los aprendices, en tanto, ha quedado de manifiesto como uno de los principales problemas las escasas condiciones que presentan las viviendas de la mayoría de las y los estudiantes para el trabajo escolar. El hacinamiento, la posibilidad de un espacio propio, tranquilo y sin interrupciones para el estudio y trabajo online, es un privilegio con el que pocos cuentan, develándose una arista social fundamental en el acceso a la educación.

A esta situación se agrega el surgimiento de una experiencia donde los límites entre el escenario laboral y doméstico son cada vez más difusos presentando repercusiones por igual en la salud de estudiantes, docentes y apoderados. Respecto del profesorado, se observa que estos han tenido que asumir tareas escolares y a la vez, labores del hogar, mezclándose horarios y atención de las demandas de sus propios hijos y las de sus estudiantes. Ello, se agudiza debido a las disparidades existentes

en la planta docente, la que está conformada por un 72,9% de mujeres, quienes se verían mayormente afectadas con las exigencias del contexto (Centro de Estudios Mineduc, septiembre, 2018).

Del mismo modo, este sector se enfrenta a los requerimientos de apoderados/as, que poseen expectativas diversas frente al aprendizaje de sus hijos, ya sea, planteando demandas hacia los docentes en horarios fuera de la jornada laboral, o señalando las dificultades para cubrir el material de estudio enviado. Por su parte, las familias se han visto en la obligación de interiorizarse del aprendizaje de sus hijos/as, debiendo asumir el trabajo de guías o acompañantes en la comprensión de contenidos y actividades, junto con intentar asimilar las estrategias metodológicas utilizadas por los y las docentes. El resultado no ha sido siempre óptimo pues ello depende muy fuertemente de sus niveles de escolaridad y capital cultural. Sin duda ello pone en evidencia, a la vez que exacerba, la desigualdad de un sistema educativo ya altamente segregado, que intentando igualar esas diferencias, hoy se encuentra imposibilitado de hacerlo pues prima, en todos los casos, lo que los hogares puedan o no compensar.

A partir de una recopilación de experiencias llevada a cabo por el Ministerio de Educación (2020), en la que se aborda la relevancia del involucramiento de las familias en los procesos formativos de los estudiantes, se evidenció que:

concretamente, los estudiantes cuyos padres o apoderados participan de manera activa en las actividades escolares, cuentan con mayores posibilidades de terminar su proceso educativo. En ese sentido, es relevante destacar aquellas prácticas que tienen como objetivo mantener el contacto con los padres y/o apoderados de los estudiantes mediante actividades que incentiven su involucramiento en el aprendizaje de sus hijos y/o pupilos, y comprender la función clave que desempeñan para evitar el abandono escolar” (septiembre, p.7).

Frente a la situación escolar actual, es preciso debatir con aquellos que se han entusiasmado en extremo con la educación remota y que plantean el deseo de renunciar a la presencialidad de manera permanente. Contrario a ello, sostenemos que, ante el aislamiento que provoca la educación remota, la falta de conectividad y el aumento potencial de la deserción, resulta fundamental la presencialidad en los procesos pedagógicos, ya sea por los vínculos sociales y afectivos que se establecen,

como por lo irremplazable del aprendizaje cara a cara y la noción de comunidad y de solidaridad que se construye en estos espacios.

No obstante, también es necesario admitir que, la enseñanza presencial ya mostraba signos de una crisis mayor de la escuela como institución cultural moderna. Los niños y niñas, y, principalmente los adolescentes, mostraban desde antes un cansancio con respecto a su asistencia a clases y el sentido de lo que ahí ocurría. La falta de participación, la desconfianza y la rigidez de las normas disciplinarias, provocaban dificultades de convivencia al interior de las escuelas y al mismo tiempo una sensación de vacío existencial, desmotivación por el estudio, desinterés y aburrimiento, cuestiones ya retratadas con agudeza hace un tiempo bajo el concepto de “pedagogía del aburrido” (Lewkowicz y Corea, 2004). A su vez, la falta de estrategias didácticas cercanas a la realidad de los y las estudiantes, el excesivo uso de la exposición por parte de los docentes, la escasez de trabajo en equipo y colaborativo y, por último, la lejanía entre la escuela y los contextos en que viven las y los estudiantes, no hacían sino reforzar esa sensación de aburrimiento con la vida escolar.

Lo anterior, sin duda, no ha quedado resuelto por la educación remota, solo ha suspendido su curso y, muy probablemente, se agudicen esos síntomas de crisis tras la experiencia, de intentar aprender desde casa. Si el futuro nos conducirá a una “hibridación” de las formas presenciales con las de autoaprendizaje a través de plataformas digitales, solo el tiempo y las dinámicas culturales lo dirán. Solo cabe decir, en este instante, que al menos, merecemos debatir y proyectar escenarios alternativos para un futuro cercano.

Esto es necesario de abordar con prudencia pues la educación remota que hemos visto durante este primer año de pandemia también presenta límites y tiene que repensarse, especialmente por sus implicancias en relación con la brecha social y digital. Al respecto, Puiggros (2020) ha señalado recientemente que, “el uso intensivo de la tecnología es -y ha sido en este período excepcional- un privilegio, lo cual vuelve a poner sobre el tapete el peligro de la profundización de la desigualdad” (p.40). Ahondando en esto, Castellanos y Otero (2020) plantean que, en el papel,

la evolución continua de las TIC parece poner sobre la mesa una oportu-

nidad transformadora para el sector educativo, pero surgen brechas que deben ser consideradas para la creación de políticas públicas eficaces. Los cambios requeridos para enfrentar con aislamiento la emergencia sanitaria de COVID-19 en varios países pusieron en el centro de la agenda educativa a la teleeducación, pero también mostraron que la brecha del acceso no es el único obstáculo. En este proceso de transformación educativa es necesario considerar otras brechas, como la de capacidades y habilidades digitales, así como el esfuerzo que la “virtualidad” de la educación impone sobre docentes y alumnos. (p. 6)

Esto nos advierte, entonces, que la precariedad e inequidad que prevalece en nuestra sociedad desemboca, inevitablemente, en discriminación para un porcentaje importante de niños, niñas y jóvenes de sectores populares, urbanos y rurales, que no tienen acceso a un computador o a internet en cantidad y calidad equiparables a otros grupos sociales. La crisis de la escuela, entonces, no se resuelve “virtualizándola”, a riesgo de producir un problema más agudo aún, pues, como veremos a continuación, los efectos de la pandemia sobre la escuela han puesto en entredicho otros aspectos tanto o más relevantes que la “conectividad digital”.

Así, lo que hemos visto durante este año es una mezcla entre miedo y carencia. Así, un estudio sobre el retorno a clases presenciales en colegios y jardines infantiles durante el presente año, llevado a cabo por el Colegio de Profesores y dirigido a apoderados/as, estudiantes y profesionales de la educación, da cuenta que un aplastante 97,56% de ellos y ellas estarían en desacuerdo con el regreso a clases en lo inmediato (2020, agosto, p.11). Tal respuesta estaría motivada por una percepción de inseguridad y temor que surge como consecuencia de la alta probabilidad de contagios en un contexto de ausencia de vacunas y de incertidumbre sobre la efectividad de medidas de control sanitario en un espacio que está pensado para la interacción y el vínculo socioafectivo (una pedagogía no vincular resulta difícil de imaginar en verdad). Lo anterior muestra una contradicción sustantiva en el escenario actual, pues, entendiendo el temor, hemos asumido que hay otras pérdidas que no sabemos cómo resolver. Sobre esto, el Ministerio de Educación e importantes organismos internacionales han puesto una reiterada alerta sobre el alto riesgo de aumentar la deserción escolar en porcentajes muy por sobre los habituales. Se asume, en este sentido, que la escuela no es solo un espacio de aprendizaje de los prescrito curricularmente como materias en las asignaturas, sino que también es un lugar

de construcción de vínculos dentro de una comunidad educativa, de desarrollo de relaciones interpersonales positivas y que todo ello son factores determinantes en la culminación de los procesos educativos del estudiantado. Como sabemos, las experiencias de acompañamiento docente y las relaciones interpersonales en general se han visto fuertemente alteradas, por lo que podríamos considerar “que el factor protector que tiene la escuela para los estudiantes a la hora de evitar la deserción podría estar menos activo durante el tiempo de suspensión de clases” (De Witte y Rogge, 2013, en Ministerio de Educación, 2020). En el mismo sentido, Rumberger y Lim (2008, en Ministerio de Educación, 2020), indican que las relaciones positivas entre el docente y sus alumnos son un factor significativo para reducir los niveles de deserción.

Ante esta situación, el Ministerio de Educación (2020) impulsó medidas paliativas, tales como la implementación y habilitación de una plataforma web para difundir “buenas prácticas”, las que refieren a ideas y modos de fortalecer el contacto con los y las estudiantes, estrategias de motivación de clases interactivas, mecanismos de involucramiento de los apoderados; y trabajo colaborativo entre pares.

Es decir, la necesidad de enfrentar un acompañamiento emocional en esta etapa resulta prioritario para continuar con los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Sobre esto, Unicef (mayo, 2000) planteó que “se trata de recrear modos de acoger, de constituir experiencia y lazo, en virtud de atender al impacto emocional, vincular y socioafectivo que el distanciamiento y el pasaje a la virtualidad puedan tener en las subjetividades” (p.6), enfatizando que “el lenguaje de las emociones abre a la dimensión de lo humano en las relaciones sociales” (p.8).

¿Es posible entonces conciliar comunicación digital con vínculo pedagógico?, ¿aprendizaje de contenidos disciplinarios con formación en la experiencia humana de vivir con otros/as? De momento, parece difícil hacerlo, dado el conjunto de antecedentes aquí expuestos. Definir aquello que necesitan niños, niñas y adolescentes durante la pandemia se encuentra en el centro del debate, dejando en evidencia distintas miradas sobre la coyuntura y nuevas formas de comprender los procesos educativos. El Ministerio de Educación, mediante la propuesta de “priorización curricular” abrió un debate respecto a la cobertura de contenidos disciplinarios de cada asignatura, a la vez que desde el Colegio de Profesores (2020), se planteó que la centralidad no puede estar

puesta en la “adquisición de conocimientos” para “cumplir con el plan curricular nacional”, sino, en el bienestar de niños, niñas y jóvenes.

A continuación, entonces, nos detendremos en esta noción de priorización curricular a efecto de explorar sus representaciones subyacentes y ha desarrollar algunas reflexiones surgidas al calor del debate de este equipo de trabajo a propósito de esa misma noción.

Las estrategias de desarrollo curricular en contextos de educación remota

Como hemos visto, la crisis sanitaria global implicó un ajuste generalizado de las formas habituales en que operan los sistemas educativos, provocando nuevos problemas educativos y evidenciando las desigualdades sociales de maneras inéditas. En este marco, desde el punto de vista curricular local, para nadie pasó desapercibida la línea trazada por el Ministerio de Educación en esta coyuntura. A pesar del confinamiento obligatorio, la consigna fue “aprendo sin parar” y la herramienta para su concreción fue un conjunto de indicaciones para la “priorización curricular”, es decir, un procedimiento de selección de Objetivos de Aprendizaje “relevantes” por nivel y asignatura, necesarios de tratar en el contexto de pandemia (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020a). El objetivo ha sido dar continuidad a la trayectoria escolar a pesar de la imposibilidad concreta de que las comunidades escolares siguieran su vida habitual. Ello, con la aprobación del Consejo nacional de Educación, y recalcando que no se trata de un nuevo currículum, sino de una medida de emergencia y transitoria, válida para los años 2020 y 2021.

Los argumentos para ello se han asentado en evitar potenciales pérdidas de aprendizajes, mitigar el retraso en la adquisición de estos y minimizar los desfases de la progresión curricular entre un nivel escolar y otro. Podríamos decir que el temor subyacente es que los y las estudiantes aprendan menos contenidos y ello se torne irrecuperable, o de muy difícil reposición a través del tiempo, generando un daño irreparable a la trayectoria escolar. Cabe señalar que la propuesta definió tres niveles de prioridad; los más relevantes tendrían el carácter de imprescindibles en la medida que sean considerados “esenciales para avanzar a nuevos aprendizajes (...) [que les] permitirá a las escuelas organizarse y tomar decisiones de acuerdo con las necesidades y las reales posibilidades en el actual contexto” (Unidad de Currículum y

Evaluación, 2020b, p. 3). Un segundo grupo, serían “aquellos que son integradores y significativos (...) que permitan a los estudiantes adquirir aprendizajes para integrarse como sujetos activos frente a los desafíos sociales, y desarrollar aprendizajes integradores para transitar por distintas áreas del conocimiento” (ibid, p. 3). Finalmente, un tercer grupo serían los no priorizados, que se discriminan a través de las siguientes preguntas: “¿el objetivo puede desarrollarse a través de otro objetivo que haya sido priorizado?, ¿el objetivo puede desarrollarlo el estudiante en contexto de aprendizajes informales?” (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020a, p. 10).

Este enfoque, entendido como solución de los problemas curriculares que impone el cierre de las escuelas por motivos sanitarios y la instauración de facto de una educación remota, sin embargo, parece tener un problema fundamental. Cómo examinaremos a continuación, la representación predominante de esta perspectiva nos lleva a imaginar que el currículum se corresponde con un listado de contenidos con una progresión de complejidad a través de los niveles escolares. Dicho de este modo, es como un tren que tiene una velocidad constante y una ruta lineal, cualquier obstáculo, detención o ralentización de su velocidad provoca un desastre de proporciones. En nuestra comprensión, en cambio, asumimos que flexibilidad no es igual a reducción, y que prioridad no es igual a selección. Más allá, la priorización centralizada de contenidos ha sepultado la posibilidad de generar una selección contextualizada de aprendizajes relevantes que se tornen significativos al estudiantado en este momento particular (y probablemente irreplicable) de sus vidas y de los cuales puedan echar mano en el futuro.

Es necesario, entonces, repensar lo que se entiende por “contenido conceptual” y la noción de conocimiento que está en su base. En general los Objetivos de Aprendizaje representan una lógica acumulativa de saberes “conceptuales”, los que se comprenden como unidades de significado en sí mismas, que no generan una diferenciación (y subsunción) entre conceptos simples o acotados y aquellos de tipo categorial; saberes que no se articulan, en su redacción, con marcos más amplios de comprensión y no se vinculan activamente con los fenómenos de la vida. Este enfoque del conocimiento, bajo el formato de “materias a enseñar”, produce un esquema de apropiación centrado en la “cobertura de contenidos” y, desde allí, el dilema permanente

del tiempo disponible, lo que no se resuelve simplemente recortando objetivos y contenidos (ver capítulos 4 y 5).

Frente a los planteamientos de priorización curricular ya descritos, creemos, sin embargo, que es posible, al menos, una alternativa de desarrollo curricular que, partiendo de la misma arquitectura curricular vigente, aborde los desafíos de la enseñanza en contexto de educación remota (y más allá) en contexto de pandemia, de uno modo integrador y sustantivo en términos pedagógicos. Se trata de la actividad de “nuclearización curricular”.

Entenderemos por nuclearización el “procedimiento de interpretación del currículum nacional que permite atender al logro de sus propósitos fundamentales, integrando sus componentes en una propuesta de visualización de los desempeños esperados al terminar un año lectivo” (Osandón, 2020), impulsando “procesos de síntesis y contextualización de los aprendizajes” (Colegio de Profesores, 2020).

Muy sintéticamente, sostenemos que el currículum nacional tiene una estructura y organización que da cuenta de diversos componentes, que dan lugar a diversos tipos de Objetivos de Aprendizaje, entre ellos: Objetivos de Aprendizaje Transversal válidos para todas las asignaturas y niveles, Objetivos de Aprendizaje Temáticos, Objetivos de Aprendizaje de Habilidades, Objetivos de Aprendizaje Actitudinales (al menos desde primero básico hasta segundo medio). Y derivamos, de la misma prescripción curricular, que estos se deben integrar dinámicamente en el trabajo escolar, especialmente considerando su alto volumen, en cuanto a cantidad de Objetivos y saberes asociados, en el marco del tiempo escolar disponible (Caro y Aguilar, 2018).

Partiendo de esta constatación, sostenemos que, en rigor, cada comunidad escolar está facultada para desarrollar un proceso de interpretación curricular que le permita atender integradamente al conjunto de objetivos de aprendizaje descritos. Esto es, hay espacio para condensar las expectativas de logro del currículum nacional en lo que hemos denominado desempeños esperados anuales. En este sentido, es similar a lo que la propuesta de Priorización Curricular señala para los Objetivos de Aprendizaje del primer grupo, los que son definidos como “terminales del año y esenciales, es decir imprescindibles para continuar el aprendizaje del año siguiente. (Nivel1)” (Unidad de Currículum y

Evaluación, 2020a, p. 8), solo que, en nuestra perspectiva, ello debe dar cuenta de un conjunto de Objetivos de Aprendizaje, haciendo necesario un procedimiento de traducción sintética de un conjunto variado de ellos, culminando en un enunciado propio pero coherente con la prescripción curricular. Ejemplos de cómo realizar este procedimiento se pueden encontrar en Osandón (2020) y en la página web del Colegio de Profesores (<http://revistadocencia.cl/web/index.php/acompanamiento-covid19>).

Es decir, la nuclearización sería una estrategia coherente con la complejidad de la misma arquitectura curricular y permitiría, de modo sintético, organizar la enseñanza remota en torno a unos pocos desempeños clave anuales, en vez de insistir en el logro de un listado de Objetivos de Aprendizaje potencialmente relevantes, pero no integradores de los “otros tipos” de objetivos presentes en las bases curriculares, o excluyendo otros que pudiesen ser relevantes.

En el mismo sentido, al concebirse como anuales, permiten descomprimir la presión por la cobertura, otorgan flexibilidad para el desarrollo de distintas estrategias metodológicas, simplifican a la vez que cuestionan las baterías de instrumentos evaluativos centrados en la retención de información, y abren posibilidades para una mayor contextualización del trabajo pedagógico.

El Colegio de Profesores de Chile ha impulsado decididamente este enfoque de desarrollo curricular en pandemia, señalando tres estrategias metodológicas para poner en acción la nuclearización curricular, a saber: enseñanza basada en problemas socialmente relevantes, en contenidos controversiales y en contenidos emergentes (Colegio de Profesores, 2020).

Creemos que estas y otras posibilidades metodológicas son más coherentes con la situación ya documentada en el apartado anterior, es decir, una pandemia que no solo produjo confinamiento, sino también precarización del vínculo entre maestros y aprendices, y sobre todo, alta variabilidad en el acceso tecnológico a la educación por medios digitales, lo que ha tenido como consecuencia una legítima y preocupante desigualdad en el acceso al aprendizaje, dejando de manifiesto la fragilidad del derecho a la educación y la incapacidad de los organismos del Estado para resguardarlo.

Dicho lo anterior, nos parece, sin embargo, que esto devela algunos problemas más de fondo respecto del diseño de los instrumentos curriculares nacionales vigentes. Más aún, estos han sido puestos en crisis y obliga a reexaminar la plausibilidad de nuestra forma de resolver su formulación.

En primer lugar, se ha hecho evidente la crisis de diseño de las bases curriculares que cubren los ciclos de primero a sexto de educación básica y el de séptimo de educación básica a segundo de enseñanza media. El primero por su alta fragmentación y redundancia en los objetivos de aprendizaje por asignatura, y el segundo por su saturación excesiva de contenidos disciplinarios sin disminuir sustantivamente la cantidad de objetivos. En ambos ciclos, la educación remota (en proyección de la educación presencial), presiona por alcanzar logros sustantivos, pero las características de ambos documentos curriculares representan más bien un obstáculo al respecto. Una situación distinta son las bases curriculares de Educación Parvularia y las de Tercero y Cuarto Medio (incluyendo la Educación Media Técnico-Profesional), que se encuentran más cercanas a la noción de “aprendizajes nucleares” propuesta por la Mesa de Desarrollo Curricular en 2016 (Ministerio de Educación, 2016).

En segundo lugar, comienza a caer por su propio peso el fantasma de la “cobertura curricular”. Este concepto, del que no se reconoce filiación muy clara en las orientaciones oficiales, dice relación con la idea de que los centros educativos deben planificar y hacer efectiva la evaluación del máximo de objetivos de aprendizaje prescritos para una asignatura en un año. Esto tiene, al menos dos problemas y una consecuencia nefasta. El primer problema es que las Bases, como ya vimos, contemplan no solo objetivos temáticos, sino una variedad de otros “tipos de objetivos”, los que no pueden ni deben funcionar en lógica de cobertura, sino de saturación recursiva a través de los niveles y entre las asignaturas. El segundo problema es que dificulta flexibilizar e integrar objetivos de diverso tipo, incluso en la misma estrategia de priorización curricular ya comentada. Así, la consecuencia más grave que eso ha tenido en el desarrollo curricular a nivel de centros educativos es que el proceso de reflexión pedagógica se ha vuelto en verdad un proceso de cubrir contenidos de forma mecánica forzado por el control administrativo, y diluyendo las posibilidades de ir más allá de las materias.

En tercer lugar, se ha puesto en evidencia que, tanto desde el Minis-

terio de Educación, como desde la sociedad en su conjunto, se sigue representando el currículum como un constructo puramente disciplinario. Es decir, toda la secuencia de decisiones curriculares tomadas en el contexto de pandemia no ha hecho más que develar una concepción restringida del currículum, centrada en la materias y dejando en una difusa periferia a, por ejemplo, los Objetivos de Aprendizaje Transversal. Así, si bien se ha señalado la importancia de los aspectos “socioemocionales” y la importancia de una formación integral, esto se arrincona al final de cuentas, en una asignatura: Orientación (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020a, p. 7), la que además, en muchos establecimientos no tiene cabida en modalidad de clases virtuales sino como recursos disponibles para la libre consulta.

Por último, se ha puesto en evidencia la nula participación de los y las docentes en la priorización curricular. En el documento de fundamentación de esta (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020a), se explica la metodología de selección y se explicitan las preguntas orientadoras para realizar la priorización, sin embargo, lo que se saca como consecuencia de ello es que los establecimientos se pueden ahorrar el proceso de contextualización del proceso de priorización. Dicho de otra forma, se trata de un procedimiento “experto” que tiende a configurar un escenario único de selectividad, no dando espacio para otras interpretaciones de lo relevante e invisibilizando la diversidad de contextos territoriales y culturales y las evidentes desigualdades de acceso a la educación remota según vimos más arriba. En síntesis, la estrategia de priorización curricular viene a poner de manifiesto, una vez más, la prescindencia del juicio profesional de los y las docentes en la construcción curricular local. Esto es especialmente delicado cuando lo que se requeriría es justamente poner atención a los contextos socioeconómicos, materiales y tecnológicos, donde el apoyo de la familia a los y las estudiantes es más determinante que nunca y en el que está en jaque el acceso equitativo a la educación. Los y las docentes han sido nuevamente recludos al rol de implementadores de decisiones centralizadas, cuestión que no es exclusiva del contexto de pandemia y educación remota, sino que queda en evidencia a partir de una trayectoria de poca participación docente en la construcción curricular.

Todo lo anterior nos lleva a preguntarnos si esta es solo una crisis puntual, gatillada por efecto de situaciones sanitarias que en el caso de nuestro país se acentúan por una coyuntura sociopolítica particu-

larmente aguda que va dejando un punto de inflexión sustantivo de la historia de Chile; o bien, se trata de una crisis estructural que excede las estrategias que podamos generar para enfrentar el desarrollo del currículum en una situación anómala de funcionamiento del sistema educativo. Nos inclinamos a pensar que es lo segundo.

Crisis de la sociedad, crisis del currículum: una aproximación

Como se ha manifestado previamente en este capítulo, la educación remota ha puesto al descubierto las flaquezas en el manejo de las habilidades digitales por parte de los profesores en cuanto a su utilización con fines pedagógicos, así como las limitaciones de los propios estudiantes, quienes, si bien se manejan con fluidez en las redes sociales, los juegos, y aplicaciones, no cuentan con la rigurosidad que se requiere para utilizarlas como soporte del propio aprendizaje. Asimismo, se ha evidenciado una profundización de la desigualdad para aprender a partir de las condiciones materiales efectivas de los hogares, ello en una sociedad profundamente desigual y fragmentada en múltiples direcciones. Lo anterior se complejiza aún más cuando una crisis mayor de la sociedad chilena ha comenzado a transitar, por mandato de una enorme mayoría de los chilenos, por un proceso constituyente que de seguro será considerado un hito trascendental de nuestra historia.¹⁸

El currículum en este sentido es, por definición, el resultado de la representación que una sociedad tiene para encarnar sus estructuras de conocimiento, de relaciones sociales y de acción. Sin embargo, en el marco de este proceso de disolución de las pautas habituales de la vida cotidiana y de aguda pugna por la transformación social, es necesario decir que el estado de crisis del currículum no debería ser comprendido como un fenómeno nuevo. Consideramos que la crisis del currículum constituye un fenómeno intrínseco a su esencia e imbricación ineludible con el curso de las sociedades. En otras palabras, la dimensión y componentes del currículum se van transformando en la medida que las circunstancias del momento crítico las determina.

18 En octubre de 2020 se llevó a cabo el plebiscito que aprobó la elaboración de una nueva constitución a través de una convención constitucional, es decir, algo muy similar a una asamblea constituyente, elegida íntegramente por la ciudadanía. Este evento es visto como uno de los hitos más relevantes tras el “estallido social” de octubre de 2019 y, necesariamente, interpela la idea de currículum escolar para el mediano y largo plazo en este nuevo ciclo político que comienza la sociedad chilena.

Esta coyuntura ha dejado abruptamente al descubierto la fragilidad que presenta el curriculum para enfrentar el cambio de forma y fondo del desarrollo curricular. La estructura misma del curriculum nacional muestra su debilidad para adaptarse a una nueva exigencia de la relación entre docentes y alumnos, se ha puesto en entredicho la elección de los contenidos, se ha puesto en evidencia lo relativo de la relevancia de los objetivos de aprendizaje, al mismo tiempo que sus criterios, formas de evaluación y mecanismos de elaboración. Así, la gestión de los aprendizajes resiente un desafío que traspasa las fronteras del conocimiento escolar y marca, como nunca, la necesidad de transformación. Una transformación que responda a la pregunta primaria del para qué educar.

En este sentido, el Curriculum se ve desafiado, al menos, a responder a los siguientes principios:

- En primer lugar, a una vocación participativa-colectiva, lo cual implica reconocer que construir un curriculum, no es más un asunto exclusivo de una elite ilustrada. En su definición es necesario incorporar la escucha y la participación protagónica de muchas voces de los sujetos de la educación: sin lugar a dudas, la voz de los directivos y docentes y asistentes de la educación, que tienen la co-responsabilidad de desarrollarlo; la voz de los padres de familia que levantan expectativas y esperanzas en la educación; la voz de los actores comunitarios; pero, muy centralmente, la voz de los estudiantes, que han sido los eternos excluidos y postergados de las decisiones que les competen. No se debe perder de vista que es su aprendizaje en el que debe confluir y el que compromete todos nuestros esfuerzos. Sin su motivación y compromiso, ningún curriculum puede cumplir su objetivo: lograr la formación de ciudadanos y ciudadanas íntegras, autónomas y comprometidas con la sociedad.
- Un segundo desafío que enfrenta el curriculum es constituirse en un espacio de construcción abierto y flexible. Las prescripciones curriculares no debieran ser rígidas, sino que, por el contrario, manejables y adaptables. Es decir, la dimensión y componentes del curriculum habrán de responder a las circunstancias del momento crítico que las determina, a la vez que asegura -en lo amplio de ese concepto- un mínimo de conocimientos que son relevantes para todos y todas, sin invisibilizar las posibilidades

de contextualización de estos.

- Un tercer principio, es el de ser construido y desarrollado en la comunicación y el diálogo. El quehacer curricular exige fomentar vínculos, aproximaciones y redes en las que se establecen reflexiones y deliberaciones entre docentes, estudiantes, padres y comunidad, en torno a los objetivos y la arquitectura del currículum. Es una práctica colectiva reflexiva del saber y del saber hacer. Los elementos culturales que permean el currículum, se incorporan en él, no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales este se despliega y deviene en práctica concreta. (De Alba (1998).
- Por último, y central para su proyección a futuro, el currículum debe constituir un proceso problematizador y cuestionador del statu quo. El quehacer curricular debe ser, por definición, una práctica tensional y controversial, de visiones de mundo y sociedad e intereses contrapuestos, en donde las cuotas de poder están en juego y que resulta necesario dejar que se evidencien y se expresen abiertamente.

Esta forma de concebir el currículum, abre una oportunidad de formular preguntas con respecto a la posibilidad de revertir la forma de imaginar un currículum, no en una lógica verticalista, sino en una estructura abierta que dé lugar a nutrirse de los conocimientos, valores y tradiciones que surgen desde los contextos locales, de la vida cotidiana, de aquello que inquieta y afecta a los sujetos y a las comunidades en su realidad concreta.

Asimismo, el currículum formal no se manifiesta como un sistema congruente y articulado, por el contrario, en su misma articulación se presentan contradicciones, y, por lo tanto, se encuentra sujeto a diversas interpretaciones, negociaciones e imposiciones que emanan de una lucha de poder en la que participan múltiples actores.

Tal como hemos manifestado en otros capítulos de este libro, actualmente, nuestro currículum se enfoca fundamentalmente a lograr “objetivos de aprendizaje” a través de contenidos estructurados en asignaturas, y luego en programas de estudio, que delimitan los conocimientos en estancos independientes, poco articulados. Esta formulación, llamado en estas páginas, “asignaturismo”, limita la posibilidad de una lectura, un

análisis y una problematización transversal de la cotidianidad, a partir de la cual surgen las preguntas relevantes que se plantea el estudiante para dar respuesta a sus intereses, motivaciones, necesidades de aprendizaje, así como para resolver las situaciones que le apremian en la vida diaria y su incierta proyección a futuro. La abundante literatura sobre el aprendizaje nos enseña que aprendemos bien lo que nos interesa y lo que libremente decidimos aprender.

Las comunicaciones en nuestra era nos proveen de más información que cualquier ser humano sea capaz de asimilar en el transcurso de su vida. Sin embargo, el curriculum formal pareciera partir de la premisa de “falta de información” reinventando lo inventado, glosando lo sabido, reformulando lo ya formulado. Pese al avance de la tecnología, la “gramática escolar” ha permanecido prácticamente idéntica por más de un siglo. La escuela convencional pareciera desconocer las capacidades de sus propios estudiantes para buscar aquello que les haga sentido.

Se trata, entonces, de pensar y gestionar un currículum que dé cuenta de la relación que existe entre curriculum - sociedad/mundo - realidad - emergencia/momento presente y futuro. Desde esta perspectiva, creemos que no es aventurado promover la vinculación del contenido curricular disciplinario con todos los aspectos que comprometen a la pandemia y, en nuestro caso, la crisis sociopolítica en curso. Ello es posible y necesario, pero de un modo que sea plausible desde el punto de vista pedagógico, es decir, estructurado en núcleos temáticos de saberes, saliendo de esta manera de los recintos disciplinares donde el curriculum ha permanecido enclaustrado para abrirse a espacios abiertos, flexibles, de múltiples miradas. (Magendzo, 2020).

Por último, imaginando el espacio escuela en un futuro aún lejano, nos preguntamos si no sería posible pensarlo como un “Ágora del Conocimiento”, donde a través de la comunicación y el diálogo intergeneracional se construya y se reconstruya el curriculum pertinente a la siempre cambiante sociedad.

Referencias

Caro, M. y Aguilar, M. (2018). Desarrollo del currículum en las aulas: perspectivas del profesorado. En Arratia, A. y Osandón, L. (Eds.) Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas (pp. 337-379). Santiago de Chile: Ministerio de Educación / UNESCO.

Castellanos, M. y Otero, J. (2020). Diálogos para la transformación digital. Educación desde lo presencial hasta lo virtual. [Documento de Trabajo, Serie de diálogos, Brecha Cero. Junio]. Colombia.

Centro de Estudios MINEDUC. (2018). Análisis base de datos de cargos docentes. Ministerio de Educación [Documento de Trabajo, septiembre]. Ministerio de Educación: Santiago de Chile. Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14566/minuta_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Colegio de Profesores de Chile (2020). Orientaciones para el trabajo pedagógico en tiempos de pandemia a partir del plan educativo de emergencia para enfrentar la crisis sanitaria del Colegio de Profesores y Profesoras de Chile. [Documento de Trabajo, Departamento de Educación y Perfeccionamiento (abril-mayo)]. Santiago: Colegio de Profesores de Chile. Recuperado de http://revistadocencia.cl/web/images/orientaciones/Orientaciones_1.pdf

De Witte y Rogge (2013). Dropout from Secondary Education: all's well that begins well. Citado en Ministerio de Educación (2020). Deserción escolar: factores de riesgos y prácticas de prevención en contexto de pandemia. [Documento de Trabajo, septiembre]. Santiago de Chile: Centro de Estudios Mineduc. Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14748/EVIDENCIAS%2049_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación (2020). Deserción escolar: factores de riesgos y prácticas de prevención en contexto de pandemia. [Documento de Trabajo, septiembre]. Santiago de Chile: Centro de Estudios Mineduc. Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14748/EVIDENCIAS%2049_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2020). Contención emocional de equipos directivos y herramientas para docentes y familia: El acompañamiento a la comunidad educativa en un contexto de emergencia. [Documento de Trabajo, Serie Los equipos de conducción frente al COVID-19: claves para acompañar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia, mayo]. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2020-06/EDU-equipos-conduccion-Covid-3.pdf>

Fundación Chile (2020a). Encuesta Vinculando Aprendizajes. Informe de Resultados. Indagación sobre estrategias de los docentes y apoyos requeridos para la educación a distancia en contexto de crisis sanitaria. [Documento de Trabajo, Junio], Santiago de Chile: Fundación Chile. Recuperado de <https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2020-06/VinculandoAprendizajes-educarchile.pdf>

Fundación Chile (2020b). Engagement y agotamiento en las y los docentes de Chile: una mirada a partir de la realidad Covid-19. [Circular HR. Agosto, 2020]. Santiago, Chile: Educar Chile. Recuperado de <https://fch.cl/wp-content/uploads/2020/09/final-estudio-engagement-docentes.pdf>

Fundación Educación 2020 (2020a). Informe de resultados Encuesta Estamos Conectados. Testimonios y experiencias de las comunidades educativas ante la crisis sanitaria. [Documento de Trabajo, Abril]. Santiago de Chile: Fundación Educación 2020.

Fundación Educación 2020 (2020b). 2° Encuesta Estamos Conectados. ¿Cómo enfrentamos los desafíos de la educación a distancia y un posible retorno presencial? [Documento de Trabajo, agosto]. Santiago de Chile: Fundación Educación 2020.

Instituto de Informática Educativa de la Universidad de La Frontera et al. (2020). Informe de resultados del estudio: Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes. ¿Cómo están abordando la educación remota los docentes de las escuelas y liceos de Chile en el contexto de la crisis sanitaria? [Documento de Trabajo, mayo]. Santiago de Chile: Universidad de La Frontera

Ministerio de Educación (2016). Recomendaciones para una política na-

cional de desarrollo curricular. Informe Mesa de Desarrollo Curricular. Santiago: Ministerio de Educación-Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación (2020). Deserción escolar: factores de riesgos y prácticas de prevención en contexto de pandemia. [Documento de Trabajo, septiembre]. Santiago de Chile: Centro de Estudios Mineduc. Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14748/EVIDENCIAS%2049_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Osandón, L. (2021). Priorizar o nuclearizar el currículum: transitando desde la selección de contenidos a la identificación de desempeños clave. Conferencia en Ciclo de evaluación y planificación: Desarrollo curricular en contexto de crisis. Red de Escuelas Líderes (30 de junio). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=BclMx08ziDc&t=1171s&ab_channel=educarchile

Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel, Ferrante y Pulfer (compiladores). Pensar la educación en tiempos de pandemia. Universidad Pedagógica Nacional: Editorial Universitaria. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unip/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Rumberger y Lim (2008). Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research. Ministerio de Educación (2020). Deserción escolar: factores de riesgos y prácticas de prevención en contexto de pandemia. [Documento de Trabajo, septiembre]. Santiago de Chile: Centro de Estudios Mineduc. Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14748/EVIDENCIAS%2049_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Unidad de Currículum y Evaluación (2020a). Fundamentación priorización curricular COVID-19. [Documento de Trabajo, mayo] Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-179650_recurso_pdf.pdf

Unidad de Currículum y Evaluación (2020b). Orientaciones para la implementación de la priorización curricular en forma remota y pre-

sencial. [Documento de Trabajo, junio] Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2020/07/Orientaciones-implementacio%C-C%81n-Priorizacio%CC%81n-Curricular-en-forma-remota-y-presencial.pdf>