



Con el apoyo de la
**Oficina de
Santiago**

POLÍTICAS PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

REFLEXIONES Y PROPUESTAS

Alejandra Arratia M.
Luis Osandón M.
Editores

Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación

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

Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas
© Ministerio de Educación, República de Chile, 2018
Alameda 1371, Santiago
ISBN: 978-956-292-713-0
Primera edición: marzo, 2018, 1.000 ejemplares

Coordinación general: Ana Labra W.
Editores de texto: Daniela Oróstegui I., Carlos Almonte C. y Ana María Campillo B.
Diseño y diagramación: Maricel Inostroza M.
Impresión: XXX

Se autoriza su reproducción, siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del Ministerio de Educación y de UNESCO-Santiago”.

“Siempre que es posible, el presente Libro intenta usar un lenguaje inclusivo y no discriminador. Sin embargo, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva y así facilitar la lectura y comprensión del texto, en algunos casos se usará el masculino genérico que, según la Real Academia de la Lengua Española, se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida”.



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

Con el apoyo de la
**Oficina de
Santiago**

POLÍTICAS PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

REFLEXIONES Y PROPUESTAS

Alejandra Arratia M.
Luis Osandón M.
Editores

INDICE

PRÓLOGO	9
PRESENTACIÓN	17
AUTORES	25
PARTE I	37
CURRÍCULUM: DESAFÍOS GLOBALES Y NACIONALES	
Capítulo 1	39
10 notas para apuntalar una agenda de transformaciones Educación 2030 Renato Operti	
Capítulo 2	85
Alcances de la definición del currículum nacional: desafíos de una política de desarrollo curricular Alejandra Arratia M. Enid Vargas N. Marcela Latorre G.	
PARTE II	117
CURRÍCULUM Y SOCIEDAD	
Capítulo 3	119
Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza Cristián Cox D.	
Capítulo 4	155
El currículum nacional y la descentralización: políticas, institucionalidad y saberes Luis Osandón M. Rolando Pinto C.	

Capítulo 5	187
El currículum y la libertad de enseñanza: aproximaciones desde una perspectiva liberal	
Daniel Rodríguez M.	

PARTE III 219
CURRÍCULUM Y DIFERENCIAS

Capítulo 6	221
Un desarrollo curricular inclusivo: justicia social y diferencias frente a la idea del mínimo cultural común	
Viviana Castillo C.	
Verónica Salgado L.	

Capítulo 7	247
La educación del ciudadano: pensar un currículum para la vida democrática	
Abraham Magendzo K.	
Renato Gazmuri S.	

Capítulo 8	271
El currículum de la Educación Media Técnico-Profesional: diálogo para responder a demandas complejas	
Alejandra Villarzú G.	
Cristian Lincovil B.	

PARTE IV 297
CURRÍCULUM Y ESCUELA

Capítulo 9	299
Currículum nacional y oportunidades de desarrollo curricular local: proyecto curricular, programas de estudio y plan de formación ciudadana	
Olga Espinoza A.	
María Angélica Guzmán D.	
Sergio Riquelme M.	

Capítulo 10	337
Desarrollo del currículum en las aulas: perspectivas del profesorado	
Miguel Caro R.	
Mario Aguilar A.	
PARTE V	381
CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN	
Capítulo 11	383
El fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación en aula: avances y desafíos para la política pública	
María Angélica Mena S.	
Ivonne Méndez C.	
Carolina Concha M.	
Yolanda Gana G.	
Capítulo 12	417
Repensar la evaluación a gran escala en función de una formación integral: análisis crítico de los sistemas vigentes y posibles caminos alternativos	
Teresa Flórez P.	
Capítulo 13	457
Nuevo sistema nacional de evaluación externa de aprendizajes: orientación y aportes para la mejora escolar	
Carlos Henríquez C.	
Carolina Flores C.	
Juan Bravo M.	

PRÓLOGO

Me complace introducir este libro, como lectora y miembro de la comunidad global de currículum. Esta comunidad se extiende más allá de los especialistas en currículum, hacia todos aquellos cuyo trabajo influye en o se ve influenciado por el currículum. Dentro de este grupo destacan los estudiantes, los docentes, los padres, las comunidades y los países. Esta publicación contiene valiosos precedentes para países que están reflexionando sobre su currículum, su sistema nacional de educación y la agenda de transformación de sus sistemas de aprendizaje.

Este libro reúne algunas de las mentes más agudas en esta área, no solo en la región, sino también a nivel global; y, asimismo, muestra las huellas del camino que ha seguido Chile en la transformación de su sistema educacional. El currículum se aborda desde un amplio rango de perspectivas, que abarcan lo global, nacional, local y los distintos niveles educativos; y trata principios claves que deben sustentar una reflexión seria acerca del currículum, lo que incluye currículum y sociedad, equidad, inclusión, justicia en y a través del currículum, enseñanza, aprendizaje y evaluación del currículum.

La Educación Nacional y la Agenda de Transformación del Aprendizaje: lo Global y lo Local

En los últimos cuatro años, el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile ha llevado adelante una reforma educacional con el propósito de garantizar a todos los ciudadanos y habitantes el acceso a una educación y a oportunidades de aprendizaje relevantes y de calidad, desde la educación parvularia hasta la educación superior. Esta reforma otorgó igualdad de reconocimiento e importancia a todas las vías de aprendizaje, especialmente a la educación general, así como también a la formación técnico-profesional. Se reconocieron diversos escenarios de aprendizaje (formal, no-formal e informal) como complementarios, que se refuerzan entre sí.

Al conceder una importancia equivalente a todos los niveles y tipos de educación, formación y aprendizaje, a todos los caminos y escenarios de

aprendizaje, el Ministerio de Educación ha impulsado un enfoque sistémico en su agenda de reformas al sistema educativo. Esto conlleva una transición explícita desde un enfoque fragmentado hacia uno sistémico respecto a la educación y la agenda de transformación del aprendizaje a lo largo de las trayectorias de vida de las personas.

La decisión de alejarse de la típica fragmentación de los usualmente denominados sistemas educacionales, cuando en efecto no son sistemas, es elogiable; especialmente en ambientes altamente democratizados y descentralizados como Chile. Aún más, esto coincide con el enfoque general de UNESCO hacia el desarrollo a largo plazo de sistemas educativos y de aprendizaje. Incluso antes de la articulación del ODS4, el Marco de Análisis de la Calidad de la Educación General (GEQAF por su sigla en inglés) de UNESCO promovía un enfoque sistémico para el desarrollo de sistemas de educación y aprendizaje coherentes, efectivos y resilientes. Este marco señaló la fragmentación de elementos dentro de los sistemas educacionales como un impedimento clave para alcanzar y mantener una provisión equitativa y relevante de oportunidades de educación y aprendizaje (UNESCO, 2012). El GEQAF indicó que:

La fragmentación en subsistemas de la calidad de la educación general muchas veces ha derivado en políticas, estrategias y programas que son inherentemente incongruentes y a veces contradictorios. También ha llevado a veces a mejoras disparejas y no equilibradas en los subsistemas de calidad de la educación general. (p. 5).

El proceso de transformación educacional chileno encuentra su base legal en el Artículo No 2 de la Ley General de Educación, que, adecuadamente, reconoce la educación como:

“El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (citado en Ministerio de Educación, 2016).

Esta es una visión amplia y compleja de la educación, una visión que abarca el *aprendizaje permanente a lo largo de la vida*, la multidimensionalidad del desarrollo impulsado por la educación y el aprendizaje, y tres de los elementos principales que constituyen las competencias que deberían ser desarrolladas a través de la educación y el aprendizaje: valores, conocimientos y habilidades. Esta perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida concuerda con la perspectiva que UNESCO ha fomentado desde el principio de los años setenta con la publicación del Informe Faure (1972). A lo largo de los años, esta se ha convertido en una perspectiva global, y un *leitmotiv* de las estrategias en el ámbito de la educación y el aprendizaje a lo largo de todas las agencias claves del desarrollo, como el Banco Mundial, DfID y UNICEF, entre otras.

Más allá de esta compleja comprensión de la educación, el Artículo No2 enmarca las condiciones bajo las cuales la educación ocurre. Describe estas condiciones como:

“Un marco de respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, formando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (ibid).

Como se ha mencionado, el marco regulatorio refleja el espíritu y la carta de IBE-UNESCO (2008) y, en efecto, el entendimiento global de equidad, inclusión y justicia en y a través de la educación y el aprendizaje. Aún más, reconoce la unidad en la diversidad de naciones (como en Chile) y de la humanidad, consistente con la visión de “aprender a vivir juntos” de Delors (1996).

Junto con las bases legales, la agenda de transformación en la educación y en el aprendizaje encapsula todos los puntos claves del cuarto objetivo de desarrollo sustentable (ODS4), que son: *alta calidad, acceso universal, equidad de acceso y calidad, aprendizaje permanente y desarrollo relevante*.

“Garantizar una educación inclusiva y de calidad equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos” (Naciones Unidas, 2017).

Posicionando el Currículum Nacional

A medida que la transformación del sistema de enseñanza y aprendizaje evolucionaba, Chile reconoció tempranamente el rol central del currículum en la implementación eficiente de la agenda, reconociendo la necesidad de contar con una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Consistente con la agenda general, los consensos que sustentan la necesidad de dicha política fueron establecidos para permitir que el currículum respondiera a los criterios claves de calidad, relevancia global y local, flexibilidad, inclusión, y descentralización de la educación y el aprendizaje. Para alcanzar y mantener su relevancia, el currículum fue pensado para ajustarse a las cambiantes necesidades y desafíos que la sociedad chilena priorizó en ciertos momentos específicos de su historia. En este sentido, el currículum fue conceptualizado para reflejar el consenso de la sociedad respecto del rol de los sistemas escolares y el tipo de personas y de sociedad que Chile deseaba.

Chile posicionó su currículum como una herramienta fundamental para asegurar la relevancia local y global de los sistemas educacionales y de aprendizaje, la calidad, equidad, inclusión y justicia; en alineamiento con el reciente llamado de IBE-UNESCO para un cambio del paradigma global en currículum. Entre otras, el paradigma propuesto por IBE-UNESCO reconceptualiza el currículum a través de ocho dimensiones claves:

1. La primera herramienta operacional para asegurar el sostenido y relevante desarrollo de los sistemas de educación y aprendizaje.
2. Un catalizador de innovación, cambio y transformación social.
3. Una fuerza de equidad social, justicia, cohesión, estabilidad y paz.
4. Un núcleo integrador de sistemas educacionales.
5. Un habilitador de aprendizaje permanente.
6. Un determinante de la calidad de la educación y del aprendizaje.
7. Un determinante de los costos de los sistemas de educación y aprendizaje.
8. Un sistema de aprendizaje permanente en su propio derecho. (Marope, 2017, p. 8).

La conceptualización del currículum reflejada en las recomendaciones para la Política Nacional de Desarrollo Curricular chilena comparte al menos las dimensiones “a, c, e, f y h” de la reconceptualización que hace IBE-UNESCO del currículum en el siglo XXI.

El nuevo paradigma de IBE-UNESCO para el currículum apela al reposicionamiento del currículum como el núcleo del diálogo y de la agenda sobre el desarrollo nacional y global. Este mensaje hace eco a lo largo del Informe de recomendaciones para la Política Nacional de Desarrollo Curricular chilena, así como también en algunos capítulos de este libro.

Los avances que ha realizado Chile hacia una Política Nacional de Desarrollo Curricular y, en algunos aspectos, este libro, son ejemplos de lo local y lo global. Tanto las recomendaciones para la política como el libro están bien anclados en su contexto nacional, pero, a la vez, permanecen conscientes de las demandas y oportunidades globales. Están bien alineados con la experiencia histórica del desarrollo de la educación en Chile, y especialmente con el desarrollo del currículum. Al mismo tiempo, concuerdan con los documentos clásicos de la UNESCO, como el Informe Faure (1972), que articuló el concepto de aprendizaje permanente, y el Informe Delors (1996), que profundizó la elaboración de los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI: aprendiendo a ser, aprendiendo a hacer, aprendiendo a aprender, aprendiendo a vivir juntos. Estos reflejan los puntos claves de metas internacionalmente acordadas (IAG) en educación, en especial el ODS4, y los principios esenciales del pensamiento acerca del futuro de IBE-UNESCO y ciertamente el de expertos y líderes de pensamiento en currículum.

Pienso que leer este libro, especialmente dentro del contexto de la educación chilena y su agenda de transformación curricular, será una experiencia enriquecedora.



Mmantsetsa Marope (Ph.D)
Directora, International Bureau of Education (IBE), UNESCO

Referencias

Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.

Faure, E. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.

IBE-UNESCO. (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. Working Document of the Forty-eighth Session of the International Conference on Education. Geneva: IBE-UNESCO.

Marope, M. (2017). *Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st Century: A Global Paradigm Shift*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.

Ministry of Education. (2016). *Recommendations for a National Curriculum Development Policy: Report from the Curriculum Development Working Group*. Santiago: Autor.

United Nations. (2017). *Report of the Secretary-General, "Progress towards the Sustainable Development Goals"*, E/2017/66.

UNESCO. (2012). *General Education Analysis Framework*. Paris: Autor.

PRESENTACIÓN

Este libro ha sido llevado a cabo gracias al apoyo permanente de UNESCO, tanto desde su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe – OREALC/UNESCO, como desde su Oficina Internacional de Educación – OIE/UNESCO, que han realizado una colaboración técnica sustantiva para avanzar en propuestas educativas de calidad, con equidad y a lo largo de toda la vida. Con el propósito de ofrecer un panorama amplio de la discusión curricular en Chile, en esta publicación confluyen distintas voces, tanto del ámbito académico como del profesional y, por cierto, también de quienes han tenido o tienen una participación importante en las decisiones sobre lo curricular en las últimas décadas, tanto a nivel nacional como internacional.

Estimamos que el esfuerzo por hacer confluír distintas perspectivas es valioso, en la medida en que los contrapuntos permiten enriquecer la conversación nacional sobre el currículum y su función, en un contexto de escolarización masiva como el nuestro. En este mismo sentido, creemos que es urgente dicha conversación, dada la necesidad de sincronizar, en el mayor grado posible, la relación entre la escuela, la sociedad y la reflexión colectiva acerca de lo que aspiramos como sociedad para los tiempos actuales y futuros.

De algún modo, este libro es tributario y consecuencia natural de una iniciativa previa realizada por el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), que en el año 2015 convocó y animó una muy desafiante y fructífera discusión sobre la trayectoria de la política curricular de las últimas décadas. En lo que se conoció como Mesa de Currículum¹, un conjunto transversal de actores estratégicos aportó distintas perspectivas y puntos de vista en la reflexión sobre los avances, pero también sobre lo que serían los obstáculos para la concreción de un currículum democrático, pertinente y orientado a una educación integral y de calidad. Gran parte de los temas que se desarrollan en este libro son fruto del trabajo de la citada Mesa. Sin embargo, esta publicación no debe entenderse como una mera réplica del documento que sintetizó las citadas recomendaciones, sino

¹ Ministerio de Educación (2016). Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Santiago: Autor.

como una oportunidad para ofrecer, tanto al público especializado como a la ciudadanía en general, un conjunto de puntos de vista que proyectan, desde sus particulares marcos de análisis, lo que sería necesario o recomendable tener en cuenta y hacer en torno a las distintas aristas que ofrece una política sobre el Currículum Nacional. Ello se ha realizado evitando solo una perspectiva “oficial” y, por el contrario, hemos animado a sus autores a escribir con libertad de juicio profesional, sin renunciar a sus propios marcos interpretativos. Por lo mismo, más allá del lugar de enunciación de sus autores, las ideas que aquí se desarrollan son un robusto material para la reflexión, comprensión, problematización y proyección de lineamientos para la política curricular chilena de los próximos años. Reconocemos algo de ambición en esto, pero creemos que hay mérito para que este libro sea objeto de lectura y debate entre los distintos actores que se implican a diario con el Currículum Nacional, tanto desde la toma de decisiones a nivel estatal, como desde el lugar que ocupa cada uno en su labor cotidiana al poner en práctica el currículum escolar y evaluar sus resultados integralmente.

Mirada en perspectiva, la historia del Currículum Nacional en los últimos cincuenta años en Chile devela que, en una primera fase de profesionalización de sus procesos de elaboración, el protagonismo estuvo en las ideas educativas norteamericanas, muy influyentes en los años sesenta del siglo recién pasado. La reforma educativa de la época se elaboró sobre la base de la idea del planeamiento educacional y, en lo que se refiere al currículum, a las influencias de Tyler y su idea de un currículum basado en objetivos. Desde entonces, como país hemos pasado por diversos momentos en lo que se refiere al tratamiento de lo curricular en las políticas educativas. Es así como el Currículum Nacional fue objeto de intervenciones y censuras tras el golpe militar, para luego ser reorientado a un régimen de descentralización de los planes de estudio a inicios de la década de los ochenta. Tras la recuperación de la democracia, el ámbito de lo curricular fue abordado en el contexto propio de la transición, es decir, enfrentando la presión de diversos actores de la sociedad chilena, a la vez que intentando responder a los desafíos emergentes de una sociedad en rápida transformación y con una urgente necesidad de retomar sentidos desde lo común.

Lo anterior dio lugar a un hito mayor en la trayectoria de las políticas sobre el currículum hacia mediados de la década de los noventa: una reforma completa del Currículum Nacional. Ello se dio en el marco de un esfuerzo

sustantivo por actualizar y reforzar la capacidad técnica del Estado para tamaña exigencia, y fue así como se creó una unidad especializada que concentró los procesos de diseño y evaluación del Currículum Nacional. La UCE ha cumplido un rol fundamental en los procesos de elaboración del Currículum Nacional, a la vez que ha procurado, desde su creación, dar soporte a su desarrollo al interior de las escuelas con apoyos de distinto tipo (reportes de evaluaciones nacionales e internacionales, materiales educativos, bibliotecas, textos escolares y programas de perfeccionamiento, entre otros).

En la actualidad, y dadas las exigencias contemporáneas por garantizar que las propuestas curriculares para el país cumplan simultáneamente un conjunto de características tales como calidad técnica, pertinencia cultural, comparabilidad internacional y participación de la sociedad en su definición, parece urgente repensar los sentidos de dicha definición y las formas de proyectar el trabajo curricular de los próximos años. Así, se ha instalado con fuerza la demanda por contar con una Política Nacional de Desarrollo Curricular que, más allá de los legítimos intereses y perspectivas de un gobierno u otro, fije un derrotero común.

Asumida como una política de Estado, y debido al carácter pivotal que tiene el Currículum Nacional en el desarrollo del sistema educativo y la sociedad en su conjunto, la proyección de una política nacional debe entenderse en una escala de mediano y largo plazo. Asimismo, debe incorporar diversas perspectivas y voces si es que se quiere lograr una trayectoria más o menos estable, que evite, por una parte, cambios bruscos en sus sentidos y enfoque, y, por otra, que promueva altos grados de representatividad de las decisiones. En este sentido, cobra especial relevancia que estas sean producto de un proceso deliberativo amplio que incluya no solo a los especialistas, sino también a las comunidades educativas y a la sociedad chilena en su conjunto.

Este libro pretende contribuir con sus reflexiones a la consolidación de una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Está organizado en cinco partes, de modo de abordar dimensiones estratégicas de una política sobre el Currículum Nacional. En cada una de sus partes, se ha tenido especial cuidado en mostrar diversas perspectivas y aristas de los dilemas que presenta el currículum como producto y praxis. En ciertos momentos se observarán abiertas controversias y, en otros, complementariedades más allá de las diferencias que puedan sostener los autores.

En la primera parte, *Currículum: desafíos globales y nacionales*, se presentan dos capítulos que buscan proveer una visión global de los principales desafíos que enfrenta la reflexión curricular contemporánea. En el primero, Renato Operti, en el marco de la agenda internacional, específicamente en el de la Agenda Educativa 2030 impulsada por Unesco, analiza los principales alcances de esta para las políticas sobre el currículum. En el marco de la reflexión nacional, Alejandra Arratia, Marcela Latorre y Enid Vargas reflexionan, a partir de los desafíos y experiencias de desarrollo curricular más recientes, sobre la forma de entender la definición del Currículum Nacional y los alcances de dicha definición en el marco de una política de desarrollo curricular.

En la segunda parte, *Currículum y Sociedad*, Cristián Cox profundiza en un análisis conceptual sobre cómo entender lo curricular desde la política educativa y la sociedad, distinguiendo categorías de análisis y sus relaciones en contextos de toma de decisiones. En el segundo capítulo de este apartado, Luis Osandón y Rolando Pinto se ocupan de la descentralización como categoría articuladora del currículum de las últimas décadas, de su trayectoria y las posibles maneras de comprender su concreción. En el tercer capítulo, Daniel Rodríguez expone los argumentos necesarios para comprender el valor de la libertad de enseñanza como principio fundamental para el desarrollo del currículum.

En la tercera parte, *Currículum y Diferencias*, se incluyen tres capítulos que tratan acerca de tres nudos críticos en la discusión curricular nacional más reciente. En el primero, Viviana Castillo y Verónica Salgado abordan el aún poco explorado campo de la relación entre Currículum Nacional e inclusión educativa; sus desafíos conceptuales, políticos y pedagógicos, poniendo al centro la tensión entre identidad y cohesión social, y las nociones de pluriculturalidad y diversidad. A continuación, Abraham Magendzo y Renato Gazmuri desarrollan un interesante análisis sobre la reactualización de la educación ciudadana como tópico central del Currículum Nacional, incluyendo algunas reflexiones que abren nuevas preguntas sobre sus formas de presentación en este. Finalmente, este apartado cierra con un tema históricamente alojado en la periferia de la conversación curricular: la educación técnico-profesional. Al respecto, Alejandra Villarzú y Cristián Lincovil proponen una agenda de temas cruciales para su desarrollo y mayor pertinencia, considerando la necesidad de articular de modo estrecho esta diferenciación con los requerimientos del mundo productivo y laboral.

La cuarta parte, *Currículum y Escuela*, se compone de dos capítulos que enfrentan el desarrollo del currículum por parte de escuelas y profesores. En el primero, Olga Espinoza, Angélica Guzmán y Sergio Riquelme realizan una retrospectiva sobre el concepto de contextualización curricular en la discusión nacional, complementando con una revisión de los alcances de los planes de formación ciudadana como caso de análisis de la noción de contextualización curricular. En tanto, en el segundo capítulo, Miguel Caro y Mario Aguilar desarrollan un análisis crítico de las políticas educativas y curriculares, de sus efectos en la calidad del proceso de interpretación y puesta en práctica de la definición curricular por parte del profesorado, a la vez que proponen un conjunto de ideas para promover un rol activo de los actores educativos en el desarrollo y contextualización del currículum.

Finalmente, en la quinta parte, *Currículum y Evaluación*, se revisan algunos de los desafíos que se enfrentan desde la perspectiva de la evaluación de los aprendizajes definidos en el Currículum Nacional. En primer lugar, el capítulo de María Angélica Mena, Ivonne Méndez, Carolina Concha y Yolanda Gana muestra un panorama que sincera los avances reales en la evaluación a nivel de aula en nuestro país y las vías a través de las cuáles se está buscando revertir el carácter fundamentalmente administrativo de la misma. Luego, Teresa Florez convoca a repensar lo evaluativo y su relación con la prescripción curricular, realizando un examen detenido de su trayectoria y mostrando alternativas provenientes de otros contextos, que podrían contribuir a ampliar los marcos habituales con los que hemos debatido estos temas en el país. Finalmente, Carlos Henríquez, Carolina Flores y Juan Bravo muestran los avances que la Agencia de Calidad ha realizado en su misión de evaluar distintos componentes del proceso educativo, las dificultades a que se enfrentan y las posibles vías para optimizar la evaluación externa evitando sus efectos no deseados.

Como es posible apreciar, este libro busca enriquecer la reflexión nacional respecto de las políticas curriculares. Evidentemente, ello es una cuestión en permanente debate, en que la emergencia de distintas perspectivas no debe cerrar la posibilidad de seguir analizando con rigor los diversos desafíos a que nos vemos enfrentados epocalmente. El Currículum Nacional plasma tanto la noción de ciudadanía que se quiere inscribir en la experiencia escolar como el tipo de sociedad a la que aspiramos a través de la educación de las nuevas generaciones. Esto implica que las decisiones que se tomen respecto al

currículum deben ser sopesadas considerando la escala nacional de su impacto y la responsabilidad que nos cabe como sociedad en ello. Confiamos en que este libro pueda ser un insumo para enriquecer con la máxima variedad de perspectivas estos tópicos; una discusión que resulta urgente abordar de cara a la consecución de una educación integral y de calidad.

Este libro ha sido posible gracias al compromiso y colaboración de personas que han aportado de distintas maneras en su concreción. En primer lugar, quisiéramos agradecer a todos los autores, por sumarse de manera entusiasta a nuestra invitación a este trabajo colaborativo, que fue expresamente diseñado con el propósito de plasmar voces diversas, de modo de analizar un desafío complejo y controversial, como es una política de desarrollo del Currículum Nacional. Por otra parte, el compromiso, dedicación y profesionalismo de esos autores no se habría concretado en esta publicación sin la valiosa colaboración, como editores de textos, de Daniela Oróstegui, Ana María Campillo y Carlos Almonte, quienes realizaron una exhaustiva tarea de revisión de los escritos en el tramo final, lo que permitió retroalimentar con agudas observaciones a los distintos capítulos. Maricel Inostroza realizó un trabajo incansable, y a ratos infinito, de diseño y diagramación, favoreciendo con su sensibilidad y sistematicidad la comunicabilidad de este libro. Quisiéramos valorar, además, el aporte de un incondicional grupo de profesionales de la UCE, que se comprometió con las distintas etapas de la gestión de un proyecto como este. Agradecemos especialmente a Cyntia Espinoza, Carlos Guzmán, Danilo Herrera, Daniela Larraín, Fabricio Muñoz, Martín Muñoz, Elisa Suazo y Enid Vargas, quienes desde sus distintas funciones apoyaron el proceso editorial. Nada de esto habría sido posible, sin embargo, sin el compromiso, rigurosidad y profesionalismo de Ana Labra, quien coordinó con un método y acuciosidad incansables la producción global de esta obra.

A todos ustedes, los lectores, esperamos que les permita profundizar en la reflexión con perspectiva de país y de largo plazo con la cual creemos, firmemente, se debe abordar una política de desarrollo del Currículum Nacional.

Alejandra Arratia M.
Luis Osandón M.
Editores

AUTORES

Mario Aguilar A.

Magister en Educación y Profesor de Educación Física de la Universidad de Chile. En la actualidad es Presidente del Colegio de Profesores, donde ha desarrollado una intensa actividad gremial. Ha sido docente por 35 años en educación básica, media y superior. Desde la época de dictadura ha participado activamente de organizaciones sociales y políticas de orientación humanista. Ha desarrollado su faceta de investigador en educación desde el Centro de Estudios Humanistas, donde produjo, junto a otros investigadores, el primer estudio sobre la calidad de la educación secundaria, que mide a los colegios según su nivel socioeconómico.

Alejandra Arratia M.

PhD en Educación de la Graduate School of Education de la Universidad de Melbourne, Australia; Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Coordinadora Nacional de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (2014-2018), responsable de las definiciones tanto curriculares como evaluativas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Chile. Tiene más de 25 años de experiencia en educación, trabajando con escuelas rurales y urbanas tanto en Chile como en el estado de Victoria, Australia. Ha ejercido como docente en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, colaborado con IBE-UNESCO en temáticas curriculares y evaluativas y participado en diferentes proyectos vinculados a formación docente, currículum y evaluación del aprendizaje.

Juan Bravo M.

Magister en Ciencias de la Educación, Mención Evaluación y Medición Educacional; Licenciado en Ciencias Biológicas y Profesor de Ciencias Naturales de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como Jefe de la División de Evaluación de Logros de Aprendizaje en la Agencia de Calidad de la Educación. Anteriormente se desempeñó como Coordinador Nacional del Sistema Nacional de Evaluación (Simce), representante del país ante Consejo Rector del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas 2021 de la OEI, y Coordinador Nacional del LLECE de UNESCO. También ha desarrollado labores de docencia en la Universidad Diego Portales y en la Universidad Central como especialista en Currículum y Evaluación.

Miguel Caro R.

Magíster en Educación con Mención en Currículum; Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, posee además un Diplomado en Currículum para una enseñanza efectiva. Actualmente se desempeña como docente en la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, colabora con el Centro de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile y es asesor en el Departamento de Educación del Colegio de Profesores. Tiene una amplia experiencia en establecimientos escolares, cumpliendo labores de docencia, gestión técnico-pedagógica y dirección escolar. En educación superior se ha desempeñado en diversas universidades en labores de docencia y gestión académica. Ha sido expositor en distintos seminarios y congresos, tanto en Chile como el extranjero, con especial énfasis en temas curriculares. Ha participado en diversas investigaciones como co-investigador e investigador titular y, a la fecha, posee más de diez publicaciones especializadas.

Viviana Castillo C.

Magíster en Educación, mención Currículum Escolar de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, Licenciada en Educación y Licenciada en Historia de la misma universidad. Actualmente se desempeña como profesional del equipo de Desarrollo Curricular de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, encargada de los procesos de desarrollo curricular para poblaciones específicas, lo que considera Educación de Personas Jóvenes y Adultas, educación en contextos de interculturalidad, educación especial, educación artística, entre otros. En su trayectoria profesional, cuenta con experiencia en aula tanto en educación básica como media, ha realizado docencia universitaria en formación inicial y continua de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y ha participado en la creación y edición de recursos educativos.

Carolina Concha M.

Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Administración Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica de la misma universidad. Desde el año 2016 forma parte del equipo de Evaluación y Estándares de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Tiene más de quince años de experiencia en el ámbito de la educación en sectores vulnerables y en el ámbito editorial.

Cristián Cox D.

Doctor en Sociología de la Universidad de Londres; Sociólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es el Director del Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE) de la Universidad Diego Portales y profesor titular de la Facultad de Educación de la misma Universidad. Anteriormente fue Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile y fundador y primer director del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), de dicha Universidad. Desde 1990 a 2006 se desempeñó en el Ministerio de Educación en funciones de diseño y gestión de políticas públicas en educación, dirigiendo los programas MECE de inicio de los noventa y luego la Unidad de Currículum y Evaluación entre los años 1998 y 2006. Ha sido profesor visitante en las universidades de Stanford (2005) y Leiden (2017), y consultor de OCDE, UNESCO, Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Actualmente, dirige la Secretaría Técnica de la Estrategia Docente para América Latina y el Caribe de UNESCO-OREALC, y es Project Advisor del estudio International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016, de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Sus temas de investigación son política educacional, currículum, formación docente y educación ciudadana, en cada uno de los cuales ha publicado vastamente.

Olga Espinoza A.

Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Actualmente es académica de la Facultad de Educación en la misma casa de estudios. Participa del Programa de Formación Pedagógica y del Programa de Magíster en Educación, mención Currículum Escolar. Es investigadora y tiene publicaciones relacionadas a temas curriculares y formación docente.

Carolina Flores C.

Doctora en Políticas Públicas de la Universidad de Texas-Austin; Magíster en Políticas Públicas de London School of Economics and Political Science; Magister en Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Desde 2014 es Jefa de la División de Estudios de la Agencia de Calidad de la Educación. Previamente se desempeñó como profesor asistente en el Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile y como Investigadora del Centro de Políticas y Prácticas en Educación en la misma universidad. Ha desarrollado investigación en el área de las políticas públicas

en educación, siendo su principal interés la política de elección de escuelas y su impacto en la segregación escolar, y la formación inicial docente y su relación con la calidad educativa. Es especialista en técnicas de investigación de datos espaciales, que ha utilizado para estudiar la relación entre la segregación urbana y escolar, y en metodologías cuantitativas de investigación en general.

Teresa Flórez P.

Doctora en Educación de la Universidad Oxford; Magíster en Literatura, con mención en Teoría Literaria; Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica y Profesora de Educación Media en Lenguaje y Comunicación de la Universidad de Chile. Actualmente es académica del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, y también es investigadora asociada del Centro de Evaluación Educativa de la Universidad de Oxford. Actualmente colabora en red con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), de México; y el Centro de Ciencias del Aprendizaje y la Tecnología (Slate), de Noruega. Además es Coordinadora nacional de Chile para la Red Latinoamericana de Investigación en Evaluación (RELIEVA), fundada en 2017. En 2012 fue reconocida por la Asociación Europea de Evaluación Educativa (AEA-Europe) con el premio al Nuevo Investigador en Evaluación y en 2015 su tesis doctoral recibió una mención de honor por la Asociación Británica de Investigación en Educación (BERA). Sus áreas de investigación se refieren a políticas de evaluación desde una perspectiva sistémica, histórica e ideológica; el desarrollo de enfoques teóricos y metodológicos complejos para la comprensión de las políticas de evaluación; los enfoques e implementaciones de políticas de Evaluación para el Aprendizaje; y la validez en evaluación, temas que ha investigado tanto a nivel nacional como internacional.

Yolanda Gana G.

Master en Liderazgo Educativo, Política y Desarrollo de la Universidad de Bristol; Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile; es candidata a Doctora en Educación de la Universidad de Bristol. Actualmente coordina el Área de Evaluación y Estándares de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Cuenta con quince años de experiencia profesional en instituciones educativas públicas chilenas, como el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación. Sus principales temas de investigación son las políticas de evaluación nacional e internacional del desempeño de estudiantes, sistemas de rendición de cuenta y vínculo entre evaluación interna y externa.

Renato Gazmuri S.

Doctor en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona; Magister en Historia y Licenciado en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile). Actualmente se desempeña como académico de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. A nivel de pregrado realiza docencia en Pedagogía en Educación General Básica y en Pedagogía Media en la misma universidad, en las áreas de currículum y didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Sus principales líneas de investigación son la teoría curricular, la enseñanza y el aprendizaje escolar de la historia, la sociedad y la ciudadanía. Ha colaborado como especialista en currículum para la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.

María Angélica Guzmán D.

Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile; Profesora de Filosofía por la misma universidad. Actualmente se desempeña como académica del Departamento de Currículum, Tecnología y Evaluación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es autora de numerosos artículos en temáticas como desarrollo curricular, competencias profesionales y diseño curricular en Educación Superior.

Carlos Henríquez C.

Magíster en Gestión y Políticas Públicas del Departamento de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile; Ingeniero Comercial con mención en Economía de la Universidad de Santiago. Actualmente es Secretario Ejecutivo de la Agencia de Calidad de la Educación y participa como coordinador Nacional del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de UNESCO. Se ha desempeñado en distintos organismos a nivel nacional, regional y local, con amplia experiencia en políticas públicas, educativas, de evaluación y gestión. Fue Gerente General del Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile (MIDE UC); y ha sido consultor en materias de mejoramiento de calidad de la gestión, apoyo y administración en el sistema escolar y ha trabajado como profesional experto del Servicio Civil para la selección de directivos públicos.

Marcela Latorre G.

Socióloga de la Universidad de Chile. Desde el 2015 forma parte del equipo de Desarrollo Curricular de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Anteriormente, durante la década de los noventa, trabajó en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) como investigadora en proyectos de intervención y evaluación de programas y políticas educativas. Desde el año 2000 ha estado vinculada a la Unidad de Currículum y Evaluación, primero como profesional del equipo de Seguimiento a la Implementación Curricular y luego asumiendo su coordinación entre los años 2003-2010. Entre 2011 y 2014 se desempeñó en el Centro de Estudios Mineduc como especialista en estudios de currículum y recursos educativos.

Cristian Lincovil B.

Ingeniero Civil Industrial. En la actualidad es asesor de la Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional del Ministerio de Educación. Como especialista en Educación Técnico-Profesional, ha trabajado con establecimientos secundarios, sostenedores y organizaciones públicas y privadas en el desarrollo de procesos de fortalecimiento del sector. Dentro del Ministerio de Educación, ha sido parte del equipo encargado de la redacción de la Política Nacional de Formación Técnico-Profesional (2016) y la Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional (2018), enfocadas en fomentar el desarrollo de trayectorias formativas y laborales de estudiantes y trabajadores.

Abraham Magendzo K.

Doctor en Educación de la Universidad de California (UCLA), en Los Ángeles, California, realizó un post-doctorado en Currículum en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, Inglaterra; Master en Educación e Historia Universidad Hebrea Jerusalén, Israel; Profesor de Estado en Educación y Orientador Educacional por la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como Director Académico del Doctorado en Educación de la facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano; en la misma casa de estudios es además Coordinador de la Cátedra UNESCO en Educación en Derechos Humanos y dirige el Núcleo Temático de Investigación en Políticas Curriculares. Ha sido investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y colabora habitualmente con distintas universidades chilenas y del extranjero en sus ámbitos de especialización, que van desde la educación en derechos humanos, hasta la educación ciudadana y el currículum escolar.

Durante 2016 y 2017 participó del Comité Consultivo convocado por el Mineduc para la elaboración de la propuesta de Bases Curriculares de la asignatura de Educación Ciudadana recientemente aprobada por el Consejo Nacional de Educación. En 2017 fue distinguido con el Premio Nacional de Ciencias de la Educación por su destacada trayectoria.

María Angélica Mena S.

Magíster en Psicología Educacional de la Universidad Católica de Chile; Psicóloga de la misma universidad. Trabajó en el Centro de Medición de dicha universidad, en otras instituciones de educación superior y actualmente se desempeña en el equipo de Evaluación y Estándares de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Ha realizado consultorías nacionales e internacionales y docencia principalmente en temáticas relacionadas con la evaluación de aprendizajes y el diseño de procesos de enseñanza.

Ivonne Méndez C.

Magíster en Ciencias de la Educación con Mención en Evaluación de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Psicóloga educacional de la Universidad de Santiago de Chile. Se ha desempeñado en el equipo de Medición y Diseño de instrumentos Simce y, posteriormente, en el equipo de Evaluación y Estándares de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, participando de la elaboración de Estándares de Aprendizaje para distintos niveles y asignaturas. De manera paralela, fue supervisora de construcción de preguntas para la prueba Inicia en Mide UC, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Renato Operti

Máster en Educación de CIEP (Uruguay) – IRDC (Canadá), es licenciado en Sociología de la Universidad de la República de Uruguay. Desde 2006 trabaja en la Oficina Internacional de Educación (IBE) de la UNESCO con sede en Ginebra. Actualmente coordina el programa de Innovación y Liderazgo en Currículo, Aprendizaje y Evaluación. Es responsable de apoyar, desde UNESCO, a los países miembros en procesos de renovación y actualización curricular mediante el desarrollo de capacidades y entrenamiento en currículum y aprendizaje (diploma y clases magistrales); el asesoramiento en cuanto al rol del currículum en Educación 2030 y el análisis de situaciones cotidianas y críticas del currículum y el aprendizaje. Además, lidera el Diploma de Postgrado en Diseño y Desarrollo Curricular de IBE-UNESCO.

Anteriormente coordinó reformas políticas y curriculares en Uruguay y trabajó como consultor para el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, UNESCO y UNICEF. Adicionalmente ha sido profesor universitario en política educativa y metodologías de investigación. Es autor de numerosos estudios en temas relacionados a política social, pobreza, educación y currículum en diversos idiomas.

Luis Osandón M.

Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica y Licenciado en Historia por la misma universidad. Actualmente es académico del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Anteriormente fue Decano de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Se ha especializado en los campos de la didáctica y los estudios del currículum, desarrollando docencia e investigación en estos ámbitos. En el campo del currículum, sus preocupaciones han estado centradas en las arquitecturas y modos de uso del currículum normativo y en los procesos de resignificación que realizan los actores que lo implementan o desarrollan. En la actualidad forma parte del Núcleo Temático de Investigación en Políticas Curriculares en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y del Grupo de Estudios en Ciudadanía y Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. En los últimos años ha realizado docencia de pre y postgrado en Currículum, Didáctica, Historia de la Educación y Teoría Pedagógica.

Rolando Pinto C.

Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina/KUL (Bélgica); Profesor de Filosofía de la Universidad de Chile. Actualmente es un académico vinculado institucionalmente al Programa de Magister en Educación de Adultos y Procesos Formativos, en la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso y académicamente con funciones de Dirección de Tesis de Doctorado en las Universidades Academia de Humanismo Cristiano y Universidad de Playa Ancha. Además, habitualmente colabora con la Universidad de Integración Latinoamericana, Paraguay y universidades de Valladolid y Granada en España. Entre otros premios importantes en Educación, en el año 2015 fue distinguido con el Premio Nacional "Paulo Freire", por su aporte al desarrollo de la Pedagogía Crítica y la Educación entre Adultos, en América Latina. De manera independiente

desarrolla asesorías a Escuelas Comunitarias Mapuche-Lafquenche, en la Región de la Araucanía, para la elaboración de sus propuestas propias de Currículum Intercultural.

Sergio Riquelme M.

Licenciado en Historia, Licenciado en Educación y Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad Católica de Chile. Cuenta con estudios de Máster y Doctorado en la Melbourne Graduate School of Education (University of Melbourne, Australia) donde su tesis de Ph.D., “Citizenship Curriculum Development in Chile and Argentina during the 1990s and the 2000s: Patterns and Justifications”, fue presentada para su examinación en febrero de 2018. Actualmente se desempeña como académico de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile. Ha sido consultor para IBE-UNESCO en educación ciudadana y currículum y es miembro de Community of Experts de IBE-UNESCO. Ha publicado y presentado sobre políticas y teoría curricular, educación ciudadana y formación de profesores en congresos nacionales e internacionales (Australia, Hong-Kong, Nueva Zelanda, Inglaterra, Uruguay y España). Su docencia la ha desarrollado tanto en el sistema escolar como en el ámbito universitario en programas de pre y posgrado y de formación continua de profesores.

Daniel Rodríguez M.

MSc Educational Research de la Universidad de Bristol, Inglaterra; Geógrafo de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Diplomado en Políticas Públicas en Educación por la Universidad de Chile. Actualmente es Director Ejecutivo de Acción Educar y se desempeña también como Profesor Asistente Adjunto de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Durante 2016 y 2017 participó del Comité Consultivo convocado por el Mineduc para la elaboración de la propuesta de Bases Curriculares de la asignatura de Educación Ciudadana, recientemente aprobada por el Consejo Nacional de Educación. Anteriormente fue asesor de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y Jefe del Departamento de Estudios Internacionales de la Agencia de Calidad de la Educación.

Verónica Salgado L.

Magister en Ciencias, con especialización en Geografía Humana de la Universidad de Sao Paulo, Brasil; Profesora de Historia y Ciencias Sociales y Licenciada en Educación de la Universidad Academia de Humanismo

Cristiano. Actualmente es profesional del equipo de Desarrollo Curricular de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Con experiencia en aula escolar en educación media regular y de adultos, y en docencia universitaria formando profesores en el ámbito de la didáctica general y de la geografía, ha participado en diversos proyectos de investigación y asesoría educativa vinculados al ámbito del currículum y la didáctica de la Geografía. Ha desarrollado una amplia experiencia en acompañamiento de prácticas iniciales y profesionales a docentes en formación y ha trabajado en capacitación con docentes en ejercicio en distintas ciudades de Chile sobre temas de didáctica de las ciencias sociales y formación ciudadana.

Enid Vargas N.

Magister en Enseñanza de las Ciencias, Mención Didáctica de la Matemáticas de la Universidad Católica de Valparaíso; Profesora de Matemáticas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es Coordinadora del equipo de Articulación Curricular en la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Se ha desempeñado como docente en establecimientos de dependencia pública y privada, y también a nivel universitario en formación docente y gestión curricular. Ha trabajado como profesional de desarrollo curricular para el Ministerio de Educación y ha ejercido en la dirección de empresas del rubro educativo.

Alejandra Villarzú G.

Magister en Asentamientos Humanos y Medio Ambiente de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Trabajadora Social de la misma universidad. Consultora especialista en formación para el trabajo, es Consejera del Consejo Asesor de Formación Técnica Profesional, órgano asesor de la Presidencia de la República. En su ejercicio profesional se ha desempeñado como asesora en Políticas Públicas de DuocUC, Secretaria Ejecutiva de Formación Técnica Profesional del Ministerio de Educación, Jefa del Área de Formación y Mercado Laboral del Programa de Competencias Laborales de Fundación Chile y Directora Regional de la Región Metropolitana del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo.

| PARTE I |

**CURRÍCULUM:
DESAFÍOS GLOBALES Y NACIONALES**

CAPÍTULO 1

10 NOTAS PARA APUNTALAR UNA AGENDA DE TRANSFORMACIONES EDUCACIÓN 2030

Renato Opertti

Programa de Innovación y Liderazgo en Currículum, Aprendizaje y Evaluación
Oficina Internacional de Educación (OIE-Unesco)

Este texto se basa en una serie de apuntes sobre el apuntalamiento programático de la Agenda Educativa 2030, realizados en el marco del evento “Juventud, aprendizajes y transformaciones curriculares en América Latina”, organizado en diciembre de 2016 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/Unesco Santiago), junto a la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile¹. Dichos apuntes son recogidos y trabajados en dos sendos documentos publicados respectivamente en el 2016 y 2017 (Opertti, 2016a; Opertti, 2017).

Educación 2030 como una Ventana de Oportunidades

La Agenda Educativa 2030 (Unesco et al., 2015a) es una formidable ventana de oportunidades para repensar la educación en sus finalidades, objetivos, estrategias, instrumentos e implicancias, así como también contribuir a revisitar el marco de organización y funcionamiento del sistema educativo y de sus componentes principales. Uno de los puntos más fuertes de esta nueva agenda radica en darle un renovado sentido y contenido a las sinergias entre aquellos conceptos que han permeado el debate educativo y la construcción colectiva en educación en las últimas cuatro décadas (Braslavsky, 2005; Savolainen, 2009; Benavot, 2012; Unesco, 2015b; Amadio, Opertti y Tedesco, 2015). Esencialmente, se trata de un intento de armonización e integración conceptual desde una visión que reposiciona claramente la educación como instrumento de cambio cultural, social y personal, con claras implicancias de

¹ Véase http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/single-new/news/la_unesco_y_el_ministerio_de_educacion_de_chile_debateron/

política y políticas. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, apunta en esa dirección.

La Agenda 2030, que emerge de un proceso de diálogo intenso y de un acuerdo amplio entre una diversidad de instituciones y actores (Unesco, 2014), refleja un nuevo régimen de gobierno educativo global, sustentado en las ideas-fuerza de aprendizaje para todos y todas, y de educación para el desarrollo sostenible (Tikly, 2017). Esta nueva agenda presenta por lo menos cuatro atributos fundamentales. En primer lugar, persigue la ambición y la aspiración de transformar las vidas de las personas y de las comunidades comprometiendo y jerarquizando la educación como agente y vehículo de cambio en diversos órdenes de la vida en sociedad. En segundo lugar, se asienta en una visión holística del desarrollo que, reconociendo su ineludible naturaleza multidimensional, visualiza en la educación una base fundamental y una puerta de entrada privilegiada para efectivizar visiones de desarrollo que congenien sostenibilidad, inclusión, justicia social, equidad y cohesión. En tercer lugar, es humanística, ya que identifica y jerarquiza valores, referencias, actitudes y comportamientos que hacen a la dignidad, al respeto y a la convivencia de y entre las personas, los ciudadanos, las comunidades y los pueblos, sustentada en un universalismo incluyente y diverso. En cuarto lugar, es progresista, porque confía en el poder de convocatoria, de convicción y de acción de la educación para contribuir a mejorar el bienestar y las oportunidades de vida de las personas y de las comunidades, en diversidad de contextos y bajo múltiples desafíos.

Dos órdenes fundamentales de inquietudes parecen abrir las oportunidades para una retroalimentación positiva, de ida y vuelta, entre sociedad, política y educación. Por un lado, se busca jerarquizar, profundizar, transparentar y democratizar la discusión en torno a qué tipo de educación, sistema educativo, institución educativa, currículo, pedagogía y docente se requiere, para qué sociedad, comunidad, ciudadanía y persona (Operti, 2014; Amadio, Operti y Tedesco, 2015). Por el otro, se intenta recrear y fortalecer la relación entre el *para qué* y el *qué* de la educación, y el *cómo*, *dónde* y *cuándo* educar y aprender, habida cuenta que un número significativo de propuestas educativas suelen fracasar por el desacople conceptual y operativo entre el *qué* y el *cómo* (Jonnaert y Therriault, 2013; Filgueira et al., 2014; World Economic Forum, 2017).

Estas dos inquietudes están llevando necesariamente a replantearse la educación en su integralidad, así como la organización y el funcionamiento de un sistema educativo que sirven a su desarrollo. No se logran respuestas potentes y sostenibles acumulando iniciativas e intervenciones aisladas que no dialogan ni establecen sinergias con otros elementos del sistema, y que adolecen de una visión sistémica de la educación, o bien no leyendo los desafíos derivados de contextos específicos como un insumo fundamental para el anclaje y el aterrizaje efectivo de las propuestas (Opertti, 2011). Más bien, el camino que se transita progresivamente es el de mejor entender y gestionar unitariamente los componentes y las piezas del sistema educativo (Marope, 2014). Este camino es sustentado en una visión compartida y apropiada por el conjunto de instituciones y actores involucrados en la educación, e independientemente de su radio de acción, sobre qué significa, implica y compromete el derecho a la educación y a los aprendizajes como un par inseparable (Unesco, 2015b).

Esta renovada agenda educativa se desarrolla a la luz de una incipiente cuarta revolución industrial que alimenta cambios disruptivos, con efectos a escala planetaria, civilizatoria, societal e individual. La disrupción puede ser entendida como el proceso por el cual se invalidan nuestras formas tradicionales de tomar decisiones individuales y colectivas (Stiegler, 2016). Esta cuarta revolución industrial se caracteriza, a grandes rasgos, por:

1. La presencia universal de Internet sobre la forma móvil, con captadores que son crecientemente más pequeños, más potentes y más baratos;
2. El advenimiento de sistemas ciberfísicos, que implica la fusión de tecnologías y su interacción simultánea en los mundos físico (por ejemplo, los vehículos autónomos y la impresora 3D); digital (como el internet de las cosas y el blockchain); y biológico (como la activación y modificación de genes); y
3. El desarrollo de nuevas capacidades para las personas y las máquinas, sustentado en el desarrollo de la inteligencia artificial (Davis, 2016; Schwab, 2016; 2017).

Esta revolución, conocida como Industria 4.0, ha sido uno de los elementos catalizadores claves detrás de los objetivos de desarrollo sostenible, y en particular del ODS 9, que advoca en favor de la industria, la infraestructura y la innovación (Maddah, 2016).

Las implicancias de la cuarta revolución industrial nos afectan en todo sentido, en el presente y el futuro, no solo en el qué y en el cómo lo hacemos, sino en quiénes somos (Schwab, 2017). Afectan nuestras identidades como personas, ciudadanos y ciudadanas, educadores y educandos, trabajadores y empresarios, comunidades y sociedades. Los cambios se dan a múltiples niveles, a saber, en las relaciones entre los humanos y la naturaleza, entre los propios humanos, entre los humanos y los robots, entre las personas y los objetos producidos y consumidos, y entre nuestras identidades en los mundos físico y virtual. También se dan entre las culturas, etnias y religiones, entre países, regiones y subregiones, y entre ideologías e imaginarios de sociedad.

La tecnología ya no solo nos facilita acceder a productos y servicios que incrementan la eficiencia y los placeres en la vida diaria (Schwab, 2016), sino que tiene una creciente influencia en moldear nuestra percepción del mundo, cambiar nuestros comportamientos y afectar lo que significa ser humano (Davis, 2016). La fusión de tecnologías tiene, y va a tener aún más, un impacto integral en nuestras vidas, en aspectos tales como su mejoramiento y prolongación, así como en la redefinición de los ciclos de vida y de muerte, y los de la formación y del trabajo (Davis, 2016; Schwab, 2016; 2017; Ross, 2017).

Ya no se trata de cambios que puedan ser visualizados como acelerados en un mundo que puede reconocerse y posicionarse en el espacio de relativo confort, de una permanente mutación, y que resalta las virtudes de la adaptación, de la flexibilidad y de la creatividad individual y colectiva para afirmar su sello de identidad y responder efectivamente al cambio. Lo que parece estar esencialmente en discusión es la orientación de dicho cambio, que se caracteriza por su velocidad exponencial, su amplio alcance y profundidad, que afectan a la sociedad, al ciudadano, al individuo, a la economía y a los negocios, y su impacto sistémico, que implica la transformación de países y sociedades (Schwab, 2016; 2017).

Bajo el desafío de una lectura afinada de un planeta con futuro incierto y de un mundo en ebullición, nos proponemos compartir diez notas que buscan contribuir a fortalecer la identidad transformacional, holística, humanística y progresista de los procesos de cambios educativos y curriculares en América Latina y el Caribe.

Nota 1

La Educación Refleja Valores e Imaginarios de Sociedad

No siempre se reconoce a cabalidad que la educación es, a la vez, un asunto societal, político y técnico, que tiene su fundamento último y su legitimidad en los imaginarios de sociedad que se aspira a forjar en ese proceso. Frecuentemente, las discusiones tienden a estancarse y muchas veces se transforman en juegos “suma cero” entre visiones y posicionamientos que se contraponen falazmente, o se contraponen los propósitos de la educación a la mirada de expectativas e intereses que legítimamente expresan diversidad de instituciones y actores de la sociedad; o bien lo educativo a lo político; o lo educativo a lo social.

Toda propuesta educativa, más o menos explícita o implícitamente, se sustenta en un diálogo y en una trabajosa construcción, no exenta de contradicciones y conflictos, en torno a la tríada sociedad-política-educación. Muchas veces, las reformas educativas fracasan en sus nobles intenciones porque desconocen o pretenden ignorar el equilibrio de fuerzas y de sinergias entre los componentes de la tríada, que hacen precisamente viables las reformas en su gestación, desarrollo y logros (Jonnaert, Ettayebi y Operti, 2008; Operti, 2008; Tucker, 2011).

Un imaginario de sociedad puede entenderse como un conjunto articulado de valores, marcos normativos, instituciones y símbolos comunes, mediante el cual las personas se identifican y desarrollan su sentido de pertenencia con el colectivo social en su conjunto (Fressard, 2006). El imaginario guarda una relación vinculante con la historia y el presente, pero esencialmente es una brújula para orientar el futuro. Los imaginarios, que dan sentido y sirven de soporte a la educación no implican necesariamente la adscripción en particular a una corriente de pensamiento, a una ideología, a un paradigma o a una forma excluyente de entender la vida en sociedad. En todo caso, no deberían ser vistos como un sistema cerrado de pensamiento y de acción, que lleve a la educación a convertirse en rehén y expresión de ideologismos, fundamentalismos, fanatismos o violentismos. Por otra parte, no hay propuesta educativa, cualquiera sea su grado de elaboración y explicitación, que no esté anclada en un imaginario de sociedad.

Un imaginario de sociedad es, en consecuencia, una construcción abierta, dialogada y convergente en una serie de referencias que cruzan la sociedad en su conjunto y que comprometen a una diversidad de instituciones y actores. Asimismo, en contextos de sociedades crecientemente signados por la proliferación, el reconocimiento y las fricciones en torno a múltiples identidades, afiliaciones y estilos de vida, un imaginario de sociedad puede ser entendido como un punto de convocatoria, equilibrio e integración genuina de la diversidad social a escala local, nacional y global.

En efecto, la Agenda Educativa 2030 es una oportunidad para que los imaginarios sociales transformacionales sean el punto de partida para repensar visiones, estrategias y contenidos educativos, así como para alinear las piezas de un sistema educativo con dichos imaginarios. Frecuentemente, los mismos son referenciados genéricamente bajo el apartado de contextos y fundamentos de las reformas, pero, a veces, se desdibujan y pierden capacidad de incidencia al momento de seleccionar, conceptualizar y concretar los aprendizajes que se busca promover, así como el currículo, la pedagogía y el rol del docente, que sirven de soporte a su desarrollo. Un imaginario social que se expresa únicamente como intencionalidad de cambio educativo puede verse severamente cuestionado por prácticas educativas que van en dirección contraria.

Nota 2

Un Estado Garante del Derecho a la Educación

La Agenda Educativa 2030 conlleva repensar el rol del Estado garante en educación, como facilitador de oportunidades, procesos y resultados de aprendizajes efectivos, relevantes y sustentables, a lo largo y ancho – esto es, cubriendo diversidad de entornos, situaciones y enfoques de aprendizaje – de la vida. Identificamos cinco atributos centrales de un Estado garante a la luz de esta nueva agenda. En primer lugar, un Estado garante asume la plena responsabilidad de efectivizar el derecho de cada persona a educarse y a aprender igualando en oportunidades, en la apropiación de saberes relevantes y en el desarrollo de competencias de una persona, su vida en sociedad y el ejercicio de la ciudadanía en múltiples dimensiones complementarias (Amadio, Operti y Tedesco, 2015; Unesco, 2015b). No se cumple con el derecho efectivo a la educación sin una igualdad genuina en las oportunidades y en los resultados de aprendizaje. Si bien el alcance de este

derecho, en términos de su gratuidad y obligatoriedad, tiene especificidades nacionales y locales ineludibles, la tendencia mundial, asumida por la Agenda Educativa 2030 y crecientemente apropiada por los países, es establecer en la Educación Básica y Media, y progresivamente en la Superior, los pisos mínimos de gratuidad y obligatoriedad (De Armas y Aristimuño, 2012).

En segundo lugar, un Estado garante asume que la educación es un bien común para la sociedad, y que es necesario y obligatorio para la realización de los derechos fundamentales de todas las personas. Su consecución se asienta en reafirmar el carácter colectivo de la educación como misión y emprendimiento, advocating por y compartiendo un conjunto de valores y referencias comunes. En efecto, la noción de educación como bien común es esencialmente una construcción política, sociohistórica y cultural, que reconoce la diversidad de contextos, puntos de vistas y sistemas de conocimientos nacionales y locales como fuente de su legitimidad, desarrollo y sostenibilidad (Unesco, 2015b).

En tercer lugar, un Estado garante lidera, orienta, codesarrolla, regula, da seguimiento y coevalúa el efectivo cumplimiento del derecho a la educación y a los aprendizajes. Es importante subrayar que no se debe asimilar “Estado garante” a una visión Estado-céntrica, pretendidamente monopolizadora de ambientes, ofertas, enfoques y saberes. Una visión garantista, que no es Estado-céntrica, no implica, en modo alguno, una intencionalidad o preferencia por el mercado ausente de regulaciones, e *ipso facto*, por una privatización cruda de los servicios sociales. Más bien, se reconoce la necesidad de contar con diversos arreglos institucionales (formales, no formales e informales), múltiples ambientes de aprendizaje y ofertas educativas, y un amplio repertorio de estrategias curriculares, pedagógicas y docentes, para garantizar que cada estudiante tenga una oportunidad genuina de educarse y de aprender. El desafío es, pues, forjar soluciones organizativas diferentes (Educar 2050, 2016), involucrando a una multiplicidad de instituciones y actores, en el marco de un Estado que se responsabiliza por garantizar la conjunción equidad-calidad, y que no reduce su dominio de responsabilidad y acción a garantizar escolaridad suponiendo que la inclusión es solo acceso a la educación.

En cuarto lugar, un Estado garante reconoce y ampara el derecho de las personas, las familias y las comunidades a tener capacidad efectiva de elección de la educación que prefieran, en función de sus afiliaciones, credos,

localizaciones e intereses. No se atribuye ni toma decisiones que son inherentes a los derechos de cada persona y de las familias. Tampoco se trata de preconizar la mercantilización, privatización o un libre albedrío sin control, sino de afirmar que un Estado garante facilita la libertad de elección en el marco de orientaciones universalistas, velando por e igualando oportunidades y resultados, así como resguardando la estricta observancia de valores y referencias universales comunes al conjunto de la sociedad. De hecho, muchas veces, un Estado impregnado de un espíritu pretendidamente garantista, termina siendo inequitativo en oportunidades educativas, ya que no dispone de la musculatura de enfoques y estrategias capaces de responder efectivamente a la diversidad de expectativas y necesidades de estudiantes, comunidades y familias.

En quinto lugar, un Estado garante asume los mandatos ético y educativo de una atención diferencial y personalizada a grupos de población y personas en situaciones de vulnerabilidades múltiples en lo cultural, económico, social e individual. No lo hace primariamente desde perspectivas asistenciales o compensatorias de desigualdades, sino desde la búsqueda de iguales o equivalentes oportunidades de aprendizaje, en el marco de expectativas universales sobre los conocimientos y las competencias que debe desarrollar todos los estudiantes (López, 2005). Esto no implica, en absoluto, desconocer la diversidad de contextos, condiciones y capacidades de los mismos, así como tampoco los ritmos de progresión de los aprendizajes de cada cual. Implica, en cambio, reafirmar que la educación tiene una vocación esencialmente universalista en propósitos y resultados, como sostén de la diversidad.

En su conjunto, los cinco atributos del Estado garante esbozados son el correlato de las cuatro A que Katarina Tomasevski (2001) identificó como responsabilidad de los gobiernos para efectivizar el derecho a la educación. Estas son: (i) asequibilidad o disponibilidad, que implica que la educación es gratuita, financiada por el gobierno, con adecuada infraestructura y docentes debidamente formados; (ii) accesibilidad, que significa que el sistema no discrimina y es accesible a todas y todos, y que una serie de medidas positivas son tomadas para incluir a los más marginados; (iii) aceptabilidad, que supone que el contenido de la educación es relevante, culturalmente apropiado y de calidad, que el centro educativo es seguro y que los docentes son profesionales; y (iv) adaptabilidad, que implica que la educación evoluciona con las necesidades cambiantes de la sociedad, y contribuye a cuestionar desigualdades, así como también se adapta localmente para atender a contextos específicos.

Nota 3

Educación es Política Cultural, Social y Económica

Las discusiones en torno al rol de la educación están frecuentemente anidadas en visiones parciales sobre su valor agregado. Entre otros elementos, se menciona la contribución de la educación a generar bases de convivencia y de aprender a vivir juntos; fortalecer valores universales comunes a la sociedad en su conjunto; reducir la marginalidad y la pobreza; mejorar la distribución del ingreso; sostener el crecimiento económico; e incrementar el capital humano y su competitividad (Delors et al., 1996; Scheleicher, 2011; Amadio, Operti y Tedesco, 2015; Unesco, 2015b; Unesco-IBE, 2015; Rizvi, 2016; Robinson y Aronica, 2016).

Con frecuencia se abordan aspectos de la educación, como política cultural, social y económica, pero se hace de manera fragmentada, a veces en términos de disyuntivas y desde marcos conceptuales aparentemente irreconciliables. El reconocimiento de que la educación es una triple política no es suficiente para que la misma sea una palanca de transformación social. Por otra parte, se corre el riesgo de que la política educativa sume consideraciones, temas y enfoques derivados de su triple rol, sin un hilo conductor común, y que devengan en contenidos disciplinares atiborrados, incoherentes y superpuestos.

Entendemos que la educación es política cultural, social y económica articulada en torno a tres funciones básicas: (i) coadyuvar al logro del bienestar individual y colectivo como un par inseparable (Halinen, 2017); (ii) sentar bases fundamentales de un desarrollo y estilos de vida sostenibles, como la conjunción e integración de desafíos locales, nacionales y planetarios; y (iii) contribuir al desarrollo armónico de sociedades más inclusivas, justas, cohesivas y pacíficas. La finalidad última yace en que la educación promueva y facilite que los estudiantes sean personas y ciudadanos seguros, abiertos, tolerantes, proactivos y competentes en integrar valores, actitudes, conocimientos y competencias, para abordar diversos órdenes de desafíos individuales y colectivos. Finalmente, los trazados y las evidencias de un actuar competente en sociedad (Masciotra y Medzo, 2009) dan cuenta de la pertinencia y del impacto sostenido de las propuestas educativas.

La primera de estas tres funciones básicas pone en el tapete la discusión en torno al bienestar, integrando, y en modo alguno contraponiendo, lo individual y lo colectivo. El bienestar no es solo función de una ecuación de

escolarización, asociada a la accesibilidad a la educación y en particular a un conjunto restringido de áreas de conocimiento y disciplinas entendidas como claves. En cambio, implica asumir que el desarrollo integrado y balanceado de las personas se funda en la conjunción de aspectos volitivos, valóricos, actitudinales, emocionales y cognitivos (Halinen, 2017). Eso trae a colación el inextricable vínculo entre el educar y el aprender (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015), así como entre las emociones y los aprendizajes, reconociendo que la naturaleza emocional de los procesos cognitivos y la naturaleza cognitiva de las emociones van de la mano (Pons y Cuisinier, 2010).

Asimismo, pone en debate la relevancia de diversas y complementarias experiencias de aprendizaje que conectan al estudiante con la multiplicidad de desafíos y situaciones de la vida en sociedad, así como la superación de falsas antinomias entre supuestas competencias y conocimientos blandos y duros, que llevan a la presunción de que ciertos atributos, como el aprender a vivir en sociedad y actuar colaborativamente, son de “segundo orden” de importancia (Tedesco, Opertti y Amadio, 2013). Esto no implica, en absoluto, desconocer la relevancia de las habilidades básicas en lectura y escritura, matemática, comunicación y de pensamiento/programación computacional, que son la base de todo aprendizaje.

La segunda función desafía a la educación en su capacidad de sentar las bases de conocimientos y competencias que dan cuenta del desarrollo y de los estilos de vida individuales y colectivos, en términos de su sostenibilidad política, cultural, social y económica, considerados en su conjunto (Wals, 2010; UNESCO-IBE, 2015; Steele, 2016). En gran medida, se cuestionan visiones parciales del desarrollo, que se expresan generalmente en planes y programas de estudio que fragmentan el conocimiento en disciplinas y enfoques que no guardan conexión entre sí (Morin, 2016) y que tampoco visualizan el desarrollo como un fenómeno multidimensional de carácter vinculante entre sus componentes.

Alternativamente, la consideración del desarrollo y de los estilos de vida sostenibles como un tema transversal de la formación (Amadio, 2013) es un camino por recorrer en la medida en que efectivamente impregne la política educativa, el currículo, la pedagogía y el rol docente. Muchas veces, la transversalidad no pasa de ser una declaración de propósitos sin incidencia efectiva en lo que se enseña y aprende. La definición y el acuerdo entre

instituciones y actores claves, de dentro y fuera del sistema educativo, sobre cuáles son las competencias asociadas a la sostenibilidad, reflejan, por cierto, imaginarios de sociedad y cumplen un rol clave en lo que dice relación con el tipo de institución educativa, currículum y pedagogía que se aspira a forjar.

La tercera función tiene que ver con cómo la educación argumenta y contribuye a desarrollar las competencias requeridas para que los valores de libertad, inclusión, justicia, tolerancia, cohesión, paz y excelencia sean entendidos como complementarios y coadyuvantes en el logro de una formación ciudadana comprensiva (Cox, 2017). No se trata solo de transformar los valores en ejes transversales de una formación que denota una intencionalidad de propósito, sino, principalmente, de escrudinar cómo el sistema educativo abraza una visión coherente y potente sobre la integración y la conciliación de valores que permean el centro educativo, el currículo, la pedagogía y el rol y la práctica docente. La integración genuina de valores no supone la eliminación de las diferencias de posicionamientos y de enfoques, sino que trata de evitar la proliferación de mensajes contradictorios que dejan a los estudiantes desprovistos de marcos de referencia claros y sólidos para entender y encuadrar la diversidad como un activo de la sociedad. Particularmente, esta situación es crítica en sistemas educativos excesivamente fraccionados por niveles y ofertas en sus visiones, enfoques y prácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Operti, 2011).

Nota 4

Un Sistema Educativo como tal

Entre otros desafíos mayores, la Agenda Educativa 2030 invita a repensar la racionalidad, los propósitos, las estrategias, la gestión y el alcance de los sistemas educativos, de cara a efectivizar una visión transformacional de la educación, que aspira a darle a cada persona oportunidades efectivas de educarse y de aprender a lo largo de toda su vida. Identificamos seis atributos fundamentales comunes a los sistemas educativos que, a escala mundial, más progresan en educación, en el sentido de ampliar, democratizar, sostener y efectivizar las oportunidades de aprendizajes (Operti, 2011; Trucker, 2011).

En primer lugar, el desafío principal radica en moverse desde sistemas tradicionales burocráticos, donde algunos estudiantes aprenden a altos

niveles, hacia sistemas modernos facilitadores, donde todos ellos necesitan aprender a altos niveles (Schleicher, 2011). En los modelos más tradicionales, los estudiantes se ajustan a los tiempos, a los contenidos y a las estrategias de instrucción, ideados principalmente a partir del perfil estándar de un estudiante que no existe en la realidad. En cambio, en la actualidad, la diversidad de temas y contenidos, la multiplicidad de formatos de las experiencias de aprendizaje, el amplio abanico de estrategias pedagógicas y la integración de los tiempos de instrucción, presenciales y en línea, se combinan de múltiples maneras para asegurar una educación y un aprendizaje personalizado, a medida, en espacios colectivos de aprendizaje (Amadio, Operti y Tedesco, 2015; Horn y Staker, 2015; Unesco-IBE, 2015; OECD, OIE-Unesco y Unicef, 2016).

En segundo lugar, los sistemas educativos dejan de ser esencialmente expresiones Estado-céntricas, compartimentadas en niveles que no dialogan entre sí –por ejemplo, entre Básica y Media- y acotadas al ámbito formal de la educación. Más bien, y tal cual se ha señalado en la nota 2, los mismos son garantes del derecho a la educación facilitando oportunidades de formación a lo largo de la vida, que se estructuran en políticas y programas educativos para la infancia, la niñez, la adolescencia, la juventud y la adultez, y que, asimismo, remueven las vallas entre lo público/privado y lo formal/no formal/ informal.

En tercer lugar, los sistemas educativos se caracterizan actualmente por su gobernanza a múltiples niveles, donde las sinergias entre los diversos actores tienden a ser más fluidas y abiertas a la negociación que otrora (Burns y Köster, 2016). Generalmente, los sistemas educativos se organizan en tres niveles interdependientes, bajo una concepción unitaria: (i) una definición políticamente consensuada sobre el *para qué* y el *qué* de la educación, refrendada por el Parlamento o cuerpos políticamente representativos de la ciudadanía y asumida por el liderazgo y la conducción ministerial de la política educativa; (ii) un nivel de excelencia técnica, profesionalmente resguardado en instituciones que tienen a su cargo efectivizar el *cómo* de la política educativa, en línea de dependencia funcional ministerial; y (iii) comunidades locales y centros educativos empoderados para codesarrollar la política educativa, que surge como correlato de los dos niveles anteriores. Esencialmente, esto implica que los centros educativos disponen de autonomía y responsabilidad para reclutar, gerenciar y evaluar recursos humanos y materiales.

En cuarto lugar, la planificación y gestión de las políticas educativas abandonan su impronta prescriptiva centralista y altamente jerárquica, para transformarse en un eje transversal a todas las unidades/dependencias del sistema educativo asentado en la horizontalidad, el diálogo, la circulación de información y la genuina construcción colectiva. Por ejemplo, un director de centro o un docente tienen más probabilidades de ser efectivos tomadores de decisiones, si hacen suyos criterios y herramientas de planificación que les permiten administrar la diversidad de sus contextos y de sus estudiantes, como un activo que potencia las oportunidades de aprendizaje.

En quinto lugar, la discusión sobre los recursos educativos deja de medirse por la manera consuetudinaria de asignar inversiones, salarios y gastos de funcionamiento, para erigirse en opciones de política pública de largo aliento sobre cuáles son las maneras efectivas de alinear recursos en función de los objetivos transformacionales de la política educativa. Los “plus” de asignación presupuestal no suelen ser para hacer más de lo mismo en sistemas educativos que se precien de tener una vocación y un accionar progresista.

En sexto lugar, los sistemas educativos funcionan básicamente como una red de responsabilidades compartidas y rendiciones de cuentas recíprocas entre los gobiernos, los centros educativos, las comunidades y las familias (Banco Mundial, 2011). Los mismos se encuentran sanamente expuestos a la evaluación de políticas y programas que nacen de la conjunción y del diálogo entre miradas técnicas, políticas, societales y ciudadanas que son necesarias y complementarias. Ya no vale ni es creíble legitimar las propuestas educativas solo por evaluaciones endógenas, sino que es necesaria una visión de conjunto, externa al sistema educativo, que permita entender e identificar avances, bloqueos y desafíos. La clave de las evaluaciones es apoyar y rectificar para progresar, pero en modo alguno deben ser usadas para culpabilizar, estigmatizar o segmentar (Muskin, 2015; Tedesco, 2016).

Nota 5

Aprendizajes desde cero a siempre

Tradicionalmente, los sistemas educativos están concebidos para atender a las necesidades de formación de la infancia, la niñez, la adolescencia y la juventud, no así de los adultos. Se suponía que la persona se formaba hasta cierta edad. Desde fines de la década de los 40, la Unesco preconiza la idea de un aprendizaje a lo largo y en todas las dimensiones de la vida. Las seis Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (Confinte I a VI), así como los Informes Faure y Delors, muestran un abordaje amplio del tema. Básicamente, se entiende como un proceso permanente de formación que, pivotado y sostenido por los gobiernos, responde a una necesidad societal de facilitar oportunidades de formación a los ciudadanos, más allá de los niveles y ambientes educativos formales, tomando en cuenta la diversidades sociales y culturales de las comunidades y de los individuos (Unesco UIL, 2016; Unesco UIL, 2017).

En el contexto actual, la emergente cuarta revolución industrial acelera la necesidad de las personas de actualizar y profundizar sus calificaciones a la luz de oportunidades de trabajo que resultan muy cambiantes en volumen, perfiles exigidos, modalidades y contenidos de las tareas. Ciertamente, esta necesidad contrasta con oportunidades de formación a lo largo de la vida, segmentadas, inequitativas y de calidad dispares, que responden más a una estricta lógica de mercado que a una acción facilitadora de oportunidades por parte del Estado. Eso coloca la perentoriedad de un nuevo acuerdo sobre el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida como uno de los temas prioritarios en el debate de la política pública (World Economic Forum, 2017), ya que es el fundamento de una genuina inclusión educativa, social y laboral. Discutamos algunas de sus implicancias.

En primer lugar, la idea de moverse hacia sistemas educativos que promuevan oportunidades de educarse y de aprender a lo largo de la vida, en diversidad de ambientes de aprendizaje y bajo una multiplicidad de formatos de aprendizaje presenciales, en línea e híbridos (Horn y Staker, 2015), constituye un imperativo social y económico asociado a la sostenibilidad misma de la fuerza de trabajo en las sociedades actuales, y más aún en el futuro. Se trata de transitar culturalmente desde concepciones asentadas en la idea de educación para el empleo y seguridad en el empleo, a concepciones de educación para la empleabilidad y seguridad en la carrera (World Economic

Forum, 2017). Las personas se forman permanentemente para progresar en sus carreras y estar en mejores condiciones de crear, aplicar y actuar competentemente, a la luz de oportunidades de trabajo cambiantes.

En segundo lugar, supone reconocer que la formación, ya sin umbrales ni fronteras de índole alguna, suma, desde una diversidad de ámbitos (formales, no formales e informales), instituciones-actores (alianzas entre los sectores público y privados, sociedad civil y ciudadanía) y enfoques-estrategias sobre el educar y el aprender, que se orientan crecientemente hacia la personalización de los aprendizajes con uso de la tecnología. Un sistema educativo tiene la responsabilidad de promover, integrar y gerenciar esta diversidad, con el objetivo último de que cada persona sea protagonista y reguladora de la progresión de sus aprendizajes, de cara a un mundo del trabajo en mutación, y más bien en disrupción (Stiegler, 2016). En efecto, las divisiones, otrora más rígidas e ideológicamente más cerradas entre formal/no formal/informal y público/privado no son tan relevantes hoy, como lo son las maneras en que las diversas propuestas educativas, cualquiera sea su formato, contribuyen a multiplicar oportunidades de aprendizaje que marcan una diferencia positiva en el bienestar global de las personas y de las comunidades.

En tercer lugar, un concepto amplio de formación, a lo largo y ancho de la vida, conlleva la necesidad de revisar los fundamentos, el sentido y los contenidos de los niveles educativos que han tenido una tendencia a definir aislada y autorreferenciadamente una serie de elementos fundamentales, tales como los perfiles de egreso, los contenidos y los enfoques de enseñanza y de aprendizaje sin vasos comunicantes con otros niveles. Contrariamente a la tendencia de conceptualizaciones curriculares parceladas por niveles, la elaboración curricular contemporánea se funda crecientemente en el desarrollo de temas, enfoques e instrumentos que son transversales a los niveles, tales como la definición de los perfiles de egreso sustentados en un actuar individual y ciudadano competente, los temas que impregnan transversalmente los planes y los programas en su conjunto (por ejemplo, Educación para la ciudadanía y para el desarrollo sostenible) y los marcos curriculares por ciclos etarios, que integran varios niveles (Amadio, 2013; Unesco-OIE, 2013; Unesco-IBE, 2015; Amadio, Operti y Tedesco, 2015; Finnish National Board, 2016; OECD, OIE-Unesco y Unicef, 2016; Operti, 2017). Se reafirma la concepción del currículo como un acuerdo político, de

políticas, y técnico sobre el *para qué*, el *qué*, *cómo*, *dónde* y *cuándo* educar y aprender, que refleja el imaginario de sociedad que se anhela e involucra a una diversidad de actores y grupos de interés en su gestación, validación y desarrollo (Opertti, 2017).

Asimismo, cada uno de los niveles educativos cobra un renovado sentido al sentar bases de conocimientos y competencias requeridas, para que las personas puedan seguir progresando en su formación, evitando rupturas y discontinuidades entre ambientes de aprendizaje, niveles, ofertas y enfoques educativos.

En cuarto lugar, la discusión en torno a los fundamentos y los modelos de formación, a lo largo y ancho de la vida, ha tendido a plantearse en términos de la disyuntiva entre una visión de formación de capital humano, donde el ciudadano es primariamente responsable de ampliar su formación recurriendo a diversos prestatarios, y alternativamente, una visión de igualdad social de la formación, que se asocia al fortalecimiento de la ciudadanía democrática y al incremento de la calidad de vida para todas las personas (Regmi, 2015; Milana et al., 2016; Volles, 2016).

Nos parece necesario avanzar hacia políticas públicas donde la promoción de la formación del capital humano pueda coadyuvar al logro de propósitos de desarrollo sostenible, la igualdad de oportunidades, la equidad social y la genuina competitividad, sostenidas por un Estado que asume efectivamente el rol de garante del derecho a oportunidades de aprendizaje desde cero a siempre. Esto implica básicamente dos cosas. Por un lado, la necesidad de un Estado proactivo y vigilante, que remueve obstáculos institucionales y financieros que impiden el acceso de las personas a la formación y al aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. Por otro lado, un Estado que, en clave de alianzas e involucrando a una diversidad de instituciones y actores, facilita la acreditación y el reconocimiento de las competencias que las personas van desarrollando en su ciclo de vida y de trabajo (World Economic Forum, 2017).

Nota 6

Una Educación Concebida por Ciclos Etarios

El desafío en plasmar un perfil de egreso -lo que se espera que el estudiante logre al completar un nivel educativo cualquiera- yace fundamentalmente en cómo se conceptualiza la fundamentación, el contenido y el alcance de los niveles educativos, así como la vinculación y la sinergia ente los mismos. La estructura tradicional de niveles educativos compartimentados tiene, en general, dificultades para dialogar y construir colectivamente. Son los casos entre Educación Inicial y Básica, entre Básica y Media, al interior de la Media y entre Media y Superior. Esta estructura choca fuertemente con la idea de un perfil de egreso que aspira a priorizar las necesidades de desarrollo integrado y balanceado del estudiante, así como a apoyar una progresión fluida y personalizada de los aprendizajes (Unesco-IBE, 2015; Finnish National Board, 2016; OECD, OIE-Unesco y Unicef, 2016).

Precisamente, la compartimentación de niveles implica, en los hechos, que los estudiantes sean las víctimas de la ausencia de una visión y de una acción compartida, que dé continuidad al desarrollo de las competencias que estructuran los perfiles de egreso. Las interrupciones curriculares, pedagógicas y docentes entre niveles dañan la sustanciación, progresión y coherencia de los aprendizajes. Muchas veces, el estudiante recibe mensajes contradictorios sobre lo que es relevante que aprenda, y las formas en que puede hacerlo. A modo de ejemplo, si la manera en que se enseñan las matemáticas en Educación Básica difiere sustantivamente de cómo se enseñan en la Educación Media y, asimismo, no hay continuidad en el abordaje y en los contenidos de los temas, se violentan las oportunidades y los ritmos de progresión de los aprendizajes de cada estudiante, y en particular de aquellos que tienen más necesidad de recibir apoyo. Previsiblemente, el resultado puede derivar en altas tasas de expulsión, generadas en gran medida por una mala praxis del sistema educativo.

Alternativamente a una “educación de feudos”, la tendencia en el mundo es progresar hacia formas más integradas y coherentes de organización de los niveles educativos (De Armas y Aristimuño, 2012). Los sistemas educativos se enfrentan al desafío de ajustar sus estrategias curriculares, pedagógicas y docentes, a las maneras múltiples de aprender de los estudiantes, así como de relacionarse con sus pares y docentes. En este sentido, la Agenda Educativa

2030 coloca, en la discusión, la aspiración de universalizar el egreso de una educación equitativa, de calidad, de doce años, valorada por la relevancia y la efectividad de los aprendizajes (Unesco et al., 2015a). Un ejemplo en esta dirección es el Programa de Educación Básica en África, impulsado por la Unesco, que consiste en desarrollar una educación mínima obligatoria, ininterrumpida e integrada, de nueve a diez años, sustentada en enfoques por competencias (Unesco-IBE, Unesco-Breda y GTZ, 2009). Los países nórdicos se orientan en similar dirección (Halinen y Holappa, 2013; Halinen, 2017).

A la luz de estos desarrollos, un perfil de egreso de los 3 a los 18 años podría anclarse en una educación de la niñez y la adolescencia, que integre los niveles Inicial, Básico y Medio (por ejemplo, de 3 a 14) y en una educación de jóvenes que se nutra, pero no se agote, en las modalidades de Educación Secundaria y Técnico-Profesional (por ejemplo, de 15 a 18). La transición, desde enfoques basados en niveles a grupos etarios, supone entender los retos de la educación desde las identidades, expectativas y necesidades de las personas y grupos en su conjunto, integrando aspectos volitivos, valóricos, emocionales y cognitivos. En efecto, implica entender y asumir que los sistemas educativos tienen el imperativo ético de adaptar sus estrategias de formación a las maneras en que los estudiantes aprenden, partiendo de su reconocimiento como seres singulares, sus necesidades, ritmos de progresión y vinculaciones con los aprendizajes.

Una educación desde los 3 a los 18 años de edad se asentaría en una visión educativa de conjunto, un núcleo de temas y contenidos fundamentales por desarrollar, una concepción unitaria de centro educativo, un abanico de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, criterios e instrumentos de evaluación de los estudiantes y un núcleo de docentes formados para apoyar rúters personalizados y progresivos de aprendizaje, sin discontinuidad entre los niveles (Opertti, 2017). Esto no implicaría en modo alguno la “colonización” de un nivel educativo por otro –no se trata ni de primarizar la Educación Inicial ni la Media– sino de entender una nueva forma de concebir y organizar la educación, con foco en potenciar y democratizar las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes.

Discutamos tres implicancias fundamentales de avanzar hacia un marco integrado de la educación de la niñez, de la adolescencia y de jóvenes.

En primer lugar, el perfil de egreso se definiría en relación a grupos etarios y articulado en torno a las competencias que las personas deben desarrollar para encarar y resolver diversos desafíos de la vida. Los conocimientos son insustituibles como recursos o herramientas, para que las personas puedan hacer uso de los mismos y aplicarlos, pero no son suficientes por sí mismos. Cualquiera sea la situación de vida a la que se enfrentan, las personas deben tener la voluntad de hacerlo, evaluar y seleccionar opciones en función de sus valores, actitudes y emociones, y movilizar sus conocimientos y destrezas. La integración de estos elementos –volitivos, actitudinales, emocionales y cognitivos– constituye la noción de competencia y es el cimiento de un actuar competente.

La educación debe dar, por tanto, fundamentos y herramientas de un actuar competente en sociedad (Jonnaert, Ettayebi y Defise, 2009), lo que es, en definitiva, saber encontrar y plasmar respuestas frente a desafíos. A modo de ejemplo, no enfrentamos los desafíos del cambio climático solo a través del prisma de las ciencias experimentales y sociales, sino evaluando qué necesitamos hacer para contrarrestarlo en su prevención y consecuencias. Un enfoque curricular y pedagógico, permeado por el concepto de actuar competente, entiende las áreas de conocimiento y las asignaturas como herramientas de pensamiento para comprender diversas realidades y, asimismo, progresa hacia la jerarquización de los temas transversales como maneras de conectar más fluidamente la educación con el mundo exterior.

En segundo lugar, identificamos cuatro grandes bloques de competencias que podrían ser la base de un perfil de egreso para las edades de 3 a 18 años, atendiendo a los desafíos que nos plantea la sostenibilidad del desarrollo-país y la cuarta revolución industrial (World Economic Forum, 2015; Gray, 2016; Yorston, 2016; Leishman, 2017). Estos serían:

1. El primer bloque de competencias se refiere a lo que se denomina alfabetizaciones fundamentales, que responden a una visión dinámica y evolutiva de la sociedad. Estas tienen que ver con habilidades universales requeridas por los estudiantes para el desarrollo de las tareas de la vida diaria, y constituyen la base imprescindible de todo aprendizaje, con independencia de los contextos y de las situaciones en que se encuentren, así como de sus capacidades. Comprende la alfabetización en lengua materna, segundas lenguas, STEAM (sigla en inglés, en español CTIAM, referida a Ciencias, Tecnología, Ingeniería,

Arte y Matemática), pensamiento computacional/lenguaje de programación y comunicación, cultura, educación para la ciudadanía, ambiental y financiera. Un Estado garante debe efectivamente velar por su desarrollo y concreción como un piso mínimo de equidad y de igualdad de oportunidades.

2. El segundo bloque tiene que ver con las herramientas metodológicas que ayudan a los estudiantes a responder a diversos órdenes de desafíos. El estudiante no enfrenta en la vida desafíos “empaquetados” por las disciplinas, sino situaciones en que debe identificar, integrar y movilizar una diversidad de saberes disciplinares para pensar y actuar ante múltiples realidades. Comprende la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, la comunicación y negociación con los otros, la formación de opinión y la toma de decisiones, la flexibilidad cognitiva –capacidad de adaptarse a entornos cambiantes- y aprender a aprender. Todo este bloque da cuenta de la necesidad de que las personas se apropien de estructuras de pensamiento y de instrumentos que les permitan buscar respuestas frente a desafíos, y que lo hagan en equipo.
3. El tercer bloque se refiere a las cualidades de carácter de las personas, relacionadas con la forma en que entienden y actúan en diferentes ambientes, que cambian a ritmos exponenciales y de maneras muchas veces no previsible. Esto es, asumir la disrupción como un hecho permanente que marca nuestras vidas. Comprende las competencias vinculadas a la inteligencia emocional, el cuidado de sí mismo, gerenciar la vida diaria, la curiosidad, el desempeño en sociedad con sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, adaptarse a los cambios, el liderazgo y la orientación de servicio. Se argumenta sobre estilos de vida autónomos, solidarios, saludables y sostenibles, como una de las condiciones esenciales de la cualidad de carácter de una persona.
4. El cuarto bloque se refiere al compromiso global y local, que permita al estudiante ser un ciudadano de la aldea global, con sensibilidad y actuación local. Asumir la pertinencia, la incidencia y las implicancias de la ineludible interconexión y el carácter vinculante entre lo global y lo local. Esto abarca, por ejemplo, la concientización y convergencia en valores y derechos humanos universales, el respeto a las diversidades de

género, identidades y afiliaciones, poder apreciar las diferencias entre y al interior de las sociedades y estar preparado para interactuar con las personas diferentes. Asimismo, implica forjar la conciencia ambiental o el compromiso con la construcción de un futuro sostenible de su contexto local, su país, su región, y de la humanidad. Ciudadanía implica proteger y protegernos, con independencia de nuestra localización.

En tercer lugar, se podría pensar en un marco educativo, curricular y pedagógico común a la educación de la niñez, de la adolescencia y de jóvenes. Dicho marco reflejaría un acuerdo político, ciudadano, social y educativo sobre *para qué, qué, cómo, cuándo y dónde* educar y aprender, involucrando una diversidad de instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo (Unesco-OIE, 2013). Dicho marco tendría un carácter vinculante para la definición de los planes y programas de estudio de cada nivel, incluida la evaluación. Sobre esta definición serían luego direccionadas las inversiones necesarias para realizar los planes de infraestructuras, así como para la adquisición de equipamientos y materiales de enseñanza y aprendizaje. Se busca revertir una manera tradicional de concebir las reformas educativas, empezando por discutir condiciones e insumos de enseñanza, sin anclarlas primariamente en las necesidades y oportunidades de aprendizaje.

Asimismo, dicho marco abriría espacios y oportunidades para que, desde el Estado, la sociedad civil y el sector privado se articulen una diversidad de propuestas alineadas con el perfil de egreso de 3 a 18 años y bajo diversas modalidades. El Estado, en su función garante, aseguraría que ese abanico de propuestas contribuya efectivamente a universalizar oportunidades educativas de calidad para todos y todas. Del mismo modo, empoderaría a los centros educativos para que, con los debidos apoyos de un sistema educativo pensado para apoyar a los estudiantes, asuman plenamente la responsabilidad de seleccionar las estrategias pedagógicas más eficaces para igualar resultados de aprendizaje y adquisición de competencias.

Nota 7

La Inclusión, Espíritu y Materia del Sistema Educativo

Esencialmente, la inclusión es materializar la idea de que cada niña, niño, adolescente y joven preocupa por igual al sistema educativo. Dicha preocupación tiene que ver con garantizar condiciones, procesos y resultados de aprendizajes equitativos y de calidad para todas y todos. ¿Cómo se puede, entonces, visualizar el rol de la educación inclusiva en los sistemas educativos? Identificamos seis elementos para informar la discusión.

En primer lugar, es importante reconocer el cambio de paradigma, desde entender la educación inclusiva como la atención a los estudiantes con necesidad especiales o “alumnos especiales”², a afirmar que todos somos especiales y que tenemos un potencial por descubrir y apoyar (Ainscow y Messiou, 2014; Opertti, Zachary y Zhang, 2014; Ainscow, 2016; Unesco, 2017). En efecto, la educación inclusiva no implica categorizar a los estudiantes según sus “capacidades”, para dividirlos y, muchas veces, segmentarlos. Tampoco implica solo integrarlos físicamente en los centros educativos, sin cambiar la concepción de centro educativo que subyace a este, ni el currículum ni la pedagogía ni el rol docente. Más bien, tiene que ver con poner el foco en cómo es cada persona y de qué manera puede aprender más y mejor formando parte de espacios colectivos de aprendizaje con sus pares y docentes.

En segundo lugar, al igual que en los temas de educación para la ciudadanía y para el desarrollo sostenible, la educación inclusiva es transversal a las políticas educativas, ya que condensa el espíritu y la materia de los sistemas educativos. La educación inclusiva no puede reducirse a una dependencia, un programa o un proyecto de un ministerio, sino que implica que toda institución, desde el nivel inicial a la educación terciaria, asuma la responsabilidad de educar a cada estudiante en su singularidad y diversidad.

En tercer lugar, la contracara de la singularidad es personalizar la educación (Hughes, 2014) encontrando las maneras de comprometer a los estudiantes

² El término “alumnos especiales” abarca un amplio espectro de capacidades físicas, psicomotoras e intelectuales.

para que ellos mismos asuman el protagonismo y la regulación de sus aprendizajes (OECD, OIE-Unesco y Unicef, 2016). Esto no se logra con planes individuales de aprendizaje, donde aprenden separadamente y fuera de un entorno genuino y educativo. ¿Cómo se puede profesar el principio de aprender a vivir y a conocer juntos si separamos a los estudiantes para “atenderlos mejor”?

En efecto, se puede lograr la personalización de los aprendizajes cuando los estudiantes se ayudan mutuamente asumiendo sus fortalezas y debilidades relativas, y, asimismo, el docente encuentra la manera de transformar supuestas dificultades en oportunidades de aprendizaje. Precisamente, una de las claves exitosas de la inclusión en los países nórdicos radica en que, desde muy tempranamente, se detectan desafíos de aprendizaje vinculados, por ejemplo, a la lengua de instrucción, y se les aborda como parte natural de los procesos de aprendizaje (Savolainen, 2009).

En cuarto lugar, el currículum es clave para el logro de una genuina inclusión, ya que, sustentado en objetivos de formación iguales para todos, reconoce la necesidad de diversos encares pedagógicos para igualar en oportunidades de aprendizaje. No se trata de que el currículum sea más o menos ajustado a lo que el estudiante “podría aprender” –discurso que lo sitúa como problema–, sino que debe ambientar espacios y estrategias para que el potencial de cada niña o niño se desarrolle, discurso que pone la carga de la prueba en la pertinencia de las propuestas del sistema educativo (Opertti, 2016b).

En quinto lugar, la educación inclusiva es un asunto de la sociedad en su conjunto, que requiere capacidad de escucha y de respuesta frente a las interrogantes de las comunidades y de las familias, sobre cuáles serían los mejores ambientes de aprendizaje para sus hijos y sobre cómo, en efecto, entender, aceptar e inclusive abrazar la diversidad. Si bien la tendencia mundial es claramente transformar las escuelas especiales en centros de apoyo a los aprendizajes en las escuelas regulares (Florian, 2014), no se puede soslayar el hecho de que los estudiantes que provienen de escuelas especiales son, muchas veces, marginados en las escuelas comunes. Esencialmente, son las víctimas de un currículum y de una pedagogía que los trata como depositarios de apoyos específicos que reciben para paliar sus “deficiencias”, y no se los ve como personas cuyos valores, emociones, habilidades y conocimientos son un todo indivisible, y que este debe ser el punto de arranque para potenciar los aprendizajes.

Por último, la educación inclusiva implica el compromiso y la voluntad técnico-política de largo aliento, de direccionar e incrementar progresivamente los recursos hacia propuestas que evidencian una efectiva inclusión. Mantener las consabidas inercias en la asignación de recursos o bien sumar iniciativas o proyectos, sin una visión colectiva compartida sobre qué es inclusión, puede, paradójicamente, atentar contra su logro. Resulta necesario escrudiñar el sistema educativo en su conjunto (Unesco-IBE, 2015; Unesco, 2017) y preguntarse sobre cuán inclusivo es en su mentalidad, su cultura, en sus políticas y sus prácticas. La clave reside en forjar sistemas educativos genuinamente inclusivos en oportunidades de aprendizaje.

Nota 8

La Programación Computacional como nuevo Desafío TIC

Las tecnologías de información y de comunicación (TIC) son, quizás, de los factores que más impactan en cómo se conciben y organizan los sistemas educativos como facilitadores de oportunidades de aprendizaje. Históricamente, las TIC se han concebido como herramientas de inclusión digital que permiten el acceso a dispositivos, ya sea a través de las tradicionales aulas de informática, o más recientemente por medio de los modelos uno a uno, donde cada estudiante recibe un computador portátil. El propósito primario es la inclusión digital como forma de igualar en oportunidades y de cerrar brechas culturales, sociales y territoriales. Por ejemplo, el reciente estudio sobre revisión comparada de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina (Unesco, 2016) muestra avances significativos en la inclusión digital, evidenciando políticas públicas de fuerte contenido tecnológico. Sin embargo, como afirma Lugo (2016), subsiste la interrogante acerca del sentido de este proceso y su impacto real en la mejora de los aprendizajes.

La inclusión digital debe ser necesariamente acompañada de la inclusión pedagógica, apoyando a los docentes para que incorporen el uso de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y al trabajo específico en las áreas de aprendizaje y las asignaturas. Si bien el potencial de transformación que las tecnologías digitales pueden aportar a las maneras de organizar el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y el entorno escolar se vienen evidenciando hace ya más de treinta años, es posible constatar que los profundos

cambios esperados no han tenido lugar y que, en buena medida, estos dispositivos y recursos digitales se utilizan muy frecuentemente como nuevos medios para transmitir contenidos y reproducir enfoques tradicionales (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015), es decir, más de lo mismo pero “barnizado” con tecnologías de punta.

El desafío actual ya no solo radica en congeniar inclusión digital e inclusión pedagógica, sino en percatarse de que las TIC se están transformando en un nuevo lenguaje, que implica la enseñanza de habilidades para programar de forma transversal en los niveles y grados educativos. Así, se reconoce que muchas de las capacidades que necesitamos hoy para desempeñarnos como personas y ciudadanos requieren de un uso productivo, creativo y transformador de la tecnología que se sustenta en renovadas formas de pensar y de actuar (Prensky, 2014; Unesco-IBE, 2015).

Esencialmente, el rol de las TIC es ser facilitadoras de cosas que nunca antes la educación tuvo la oportunidad de proporcionar. Entre otras, conectarse en tiempo real con todo el mundo y recibir una retroalimentación inmediata; usar las bases de datos y los motores de búsqueda para descubrir nuevas relaciones; programar máquinas crecientemente potentes para extender nuestras capacidades; crear y usar simulaciones para obtener nuevas perspectivas e idear nuevos objetos mediante las impresoras 3D.

Los sistemas educativos empiezan a abordar este desafío formando desde la Educación Básica en un nuevo lenguaje llamado coding, programación o pensamiento computacional. Básicamente, esto implica que desde edades muy tempranas los estudiantes aprenden a dar instrucciones paso a paso a las computadoras, sobre qué y cómo hacer para resolver problemas –lo que se conoce como algoritmo computacional-. De esta forma, los estudiantes aprenden a usar las computadoras al servicio de sus necesidades y sin límites en las capacidades de crear y compartir conocimientos en espacios colectivos de aprendizaje.

Por ejemplo, en el Reino Unido, en el año 2014 se introdujo, desde la edad de cinco años, la enseñanza de programación en el currículo, reemplazando la enseñanza de las TIC. La idea es transitar de la alfabetización computacional, es decir, saber usar programas existentes como los procesadores de textos o las planillas de datos, a la alfabetización digital, que implica enseñar a los estudiantes cómo codificar y crear programas. Precisamente en el Reino Unido,

la enseñanza de habilidades de programación es vista como una solución de largo aliento para cerrar la brecha existente entre el número de trabajos disponibles en el área tecnológica y las personas calificadas para ocuparlos (Dredge, 2014; Cuthbertson y Murakoshi, 2015).

Algunos países dan un paso más que introducir una nueva asignatura. Por ejemplo, Malasia incorpora en el 2017 pensamiento computacional como transversal a todas las áreas de conocimiento del currículo de educación primaria. El pensamiento computacional cubre esencialmente la alfabetización digital mencionada, cómo usar internet, cómo resolver problemas y la dimensión ética implicada en cada uno de estos temas. Con base en el pensamiento computacional universalizado en la educación primaria, los estudiantes podrán estar en condiciones de elaborar programas – por ejemplo, apps, páginas webs y video juegos – en la educación media y básica.

El desafío ya no es solo introducir las TIC en los sistemas educativos para apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y mejorar la gestión. El escenario educativo mundial está crecientemente pautado para entender que el nuevo lenguaje computacional será uno de los sustentos para producir y diseminar conocimiento, agregar valor al trabajo y devenir en ciudadanos alfabetizados, informados y propositivos. Inclusive, se señala que habilidades como coding pueden resultar redundantes en el futuro, a raíz de los avances en las máquinas de aprendizaje. Pero lo que seguirá siendo útil es la formación en pensamiento computacional y lógico como sostén de la fluidez digital (World Economic Forum, 2017).

Nota 9

Los Docentes son los Tomadores de Decisión

En esencia, los sistemas educativos se organizan a partir de la centralidad del docente como efectivo orientador, y del estudiante como genuino protagonista de los aprendizajes (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015; OECD, OIE-Unesco y Unicef, 2016).

En esta misma línea argumental, la Agenda Educativa 2030 pone en la discusión la necesidad de asegurar que los docentes y educadores deban ser

empoderados, reclutados y remunerados adecuadamente, motivados, profesionalmente calificados y apoyados dentro de un sistema de administración efectiva, eficiente y con buenos recursos (Unesco et al., 2015a). Se apuesta a una agenda docente comprehensiva y transformadora, que toca aspectos medulares del perfil y el rol, la formación, las condiciones de trabajo y el desarrollo profesional docente. Veamos seis aspectos.

En primer lugar, el docente debe sentir la confianza y el respaldo del sistema educativo y político, de la ciudadanía y de la sociedad en su conjunto, que les permita creer y pensar que su accionar puede tener un impacto positivo en los aprendizajes de sus estudiantes. Las sociedades que más progresan en educación son aquellas que, entre otras cosas, confían en el mandato ético y en la capacidad profesional de sus docentes, así como también aseguran condiciones decorosas de trabajo. Lamentablemente, esa no es la situación que se observa en diferentes regiones del mundo. Por ejemplo, en América Latina, los docentes ganan bastante menos que en otras profesiones (Ñopo y Mizala, 2012) y su prestigio y reconocimiento por parte de la sociedad no es concordante con su relevancia para forjar un porvenir sostenible.

En segundo lugar, el perfil docente es parte sustancial de la respuesta a qué tipo de educación se requiere, para qué persona, ciudadanía y sociedad. Fundamentalmente, el docente es un educador con un mandato ético insoslayable y que, asumiendo un compromiso vinculante con los objetivos que la sociedad le asigna a la educación y con el desarrollo integral del educando, lidera y no solo facilita los procesos de aprendizaje (Filgueira et al., 2014). Su rol de “experto orquestador” de entornos de aprendizaje, para favorecer y apoyar el desarrollo de competencias de vida y ciudadanas en los estudiantes (OECD, OIE-Unesco y Unicef, 2016), radica en tener como base de referencia el bienestar tanto físico como emocional de los mismos, así como orientarlos y apoyarlos en los procesos de aprendizaje (Amadio, Operti y Tedesco, 2015; Halinen, 2017).

En tercer lugar, la idea de que la educación debe sentar las bases para un actuar competente de los estudiantes en la sociedad, demanda al docente afinar la comprensión de sus entornos y entender el conocimiento como una herramienta, insustituible pero no suficiente, para responder a desafíos y situaciones de la vida diaria. El docente debe reunir tres atributos clave: (i) un alto nivel de inteligencia general para entender las orientaciones y los trazados

de la sociedad, en la que debe ser un participante activo; (ii) un manejo sólido de las disciplinas enseñadas y de las tecnologías digitales incorporadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y (iii) una capacidad demostrada para comprometer a los estudiantes y ayudarlos a entender los contenidos enseñados (Tucker, 2011).

En cuarto lugar, el docente tiene la responsabilidad de democratizar oportunidades de aprendizaje haciendo suyos una serie de principios pedagógicos medulares: (i) docentes y estudiantes trabajan conjuntamente como aliados, considerando a niñas y niños como sujetos activos y constructores de sentido; (ii) las decisiones en el aula son tomadas en función del interés de todas y todos; (iii) la clase, en su conjunto, es entendida como un poderoso recurso para el aprendizaje; y (iv) todos los niños y todas las niñas pueden y quieren aprender, así como también pueden ser infinitamente ingeniosos –esencialmente creadores y no solo receptores de conocimientos– si se les apoya adecuadamente (Hart y Drummond, 2014).

En quinto lugar, y a luz de la creciente irrupción de los modelos híbridos de aprendizaje con un fuerte componente de digitalización, el docente actúa como una especie de brújula frente a los flujos de información (Savater, 2012), para dar sentido y explicar fenómenos y situaciones (Aguerrondo *et al.*, 2014). Como señalaba Umberto Eco (2014), “Internet le dice casi todo (a los estudiantes), salvo cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información”.

En el marco de los procesos metacognitivos que hoy exige una sociedad profusa en información, no solo se debe desarrollar nuestra capacidad de abstracción, sino también la capacidad de juzgar los procesos de abstracción que realizan los dispositivos tecnológicos (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015). Precisamente, tal cual se ha señalado, la cuarta revolución industrial que asoma, con la fuerza y la intensidad de un cambio a escala planetaria, pone en el tapete la discusión acerca de la creciente influencia de la tecnología, y en particular de los algoritmos, en moldear nuestras identidades y comportamientos (Davis, 2016).

En sexto lugar, la jerarquización de la formación docente y de la docencia como profesión implica una formación universitaria exigente, intensa y de alto nivel de calificación (Halinen y Holappa, 2013). Por un lado, la formación docente

debe hacer suya las múltiples maneras en que se enseña y se aprende, reconociendo que la personalización de los aprendizajes en los ambientes colectivos de aula es una respuesta necesaria al reconocimiento de las diferencias entre los estudiantes, así como a la diversidad de los contextos, perfiles y estilos de aprendizaje de los mismos.

Por otro lado, el conocimiento específicamente disciplinar debe estar más integrado a la manera en que se enseña, evitando que la formación docente sea la sumatoria de espacios y disciplinas compartimentadas entre el *qué* y el *cómo* se enseña y aprende. La formación docente, hoy y en el futuro, implicará una efectiva combinación de encares disciplinarios y pedagógicos que le den al docente las referencias y los instrumentos para desafiar a sus estudiantes a crear, discutir y compartir conocimientos, enfrentando situaciones que responden más a temas que a áreas de aprendizaje y disciplinas aisladamente consideradas.

Asimismo, la tecnología se vuelve un factor clave de apoyo al desarrollo profesional docente, en la medida que facilita el intercambio y el aprendizaje entre pares, sobre conocimientos, experiencias de clase y prácticas efectivas a escalas local, nacional y global (World Economic Forum, 2017). En gran medida, la tecnología permite al docente ser protagonista de su propio desarrollo profesional, y buscar las respuestas de formación más ajustadas a sus necesidades. El Estado cumple un rol clave en promover y sostener un enfoque de profesionalización docente, que surge de las propias necesidades que este percibe.

Finalmente, tal como se sostiene que la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus docentes (Barber y Mourshed, 2008), se debe también señalar que el potencial de aprendizaje de cada estudiante en el sistema educativo está íntimamente asociado a la capacidad del docente de entenderlo, orientarlo y apoyarlo.

Nota 10

Educar para Estilos de vida Sostenibles

La preocupación por las temáticas de desarrollo y estilos de vida sostenibles es una señal de que la sociedad apuesta a un bienestar y a una calidad de vida compatible con respetar y vivir dentro de los límites físicos y biológicos de la Tierra (Steele, 2016). Se trata de cuidar el bienestar de las generaciones futuras.

En el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Unesco et al., 2015a), los países del Sur y del Norte cuestionan la idea de que el desarrollo es solo crecimiento económico, sin tomar debidamente en cuenta cómo el mismo se sustenta e impacta en la explotación de recursos naturales, y cómo se distribuyen justa e inclusivamente los frutos de ese crecimiento. Frente a visiones economicistas parcializadas del desarrollo, el concepto de desarrollo sostenible pone el foco en qué y cómo hacemos para satisfacer las necesidades de las generaciones presentes, sin comprometer las de las generaciones futuras y en el marco de una visión humanista de la educación (Unesco, 2015b). Por otra parte, implica convencer y comprometer a las comunidades y a las personas con estilos de vida sostenibles, los cuales son, en esencia, la manifestación de nuestras identidades y se reflejan, por ejemplo, en cómo nos cuidamos, nos alimentamos, nos transportamos, nos divertimos e interactuamos con los otros.

La educación tiene hoy el enorme desafío de generar los valores, actitudes, habilidades y conocimientos para que los estudiantes sean activos hacedores y promotores de sociedades y de un planeta sostenible. El docente en *Aprendizaje Social y Desarrollo Sostenible*, Arjen Wals (2010), se refiere a tres tipos de competencias clave que los estudiantes deben poder manejar. En primer lugar, la alfabetización ambiental, que implica la toma de conciencia sobre el ambiente y los asuntos relacionados con este, así como el compromiso de trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a problemas actuales y prevenir nuevos. En segundo lugar, la alfabetización en ciudadanía global, que, como se ha señalado, supone abrigar un sentido de pertenencia a una humanidad compartida, y reconocer, asimismo, la interdependencia –cultural, política, social y económica– entre lo global, lo nacional y lo local. En tercer lugar, la alfabetización en sostenibilidad, que se traduce en reflexionar crítica y propositivamente sobre uno mismo y la sociedad, a efectos de mejorar la salud humana y el bienestar individual y colectivo, al mismo tiempo que proteger los sistemas naturales que apoyan la vida.

El abordaje de la triple alfabetización –ambiental, en ciudadanía global y sostenibilidad– interpela a los sistemas educativos en las maneras en que estos organizan y enseñan contenidos. Las asignaturas no pueden por sí mismas abordar temas que requieren visiones de país y educativas de conjunto, la priorización de temas transversales por sobre contenidos disciplinares aisladamente considerados y el desarrollo de abordajes pedagógicos interdisciplinarios que incentiven al estudiante a responder frente a problemas de la vida real. Crecientemente, las propuestas curriculares se estructuran en torno a temas que, sin desconocer las identidades y los aportes disciplinares, son la puerta de entrada para comprender, conocer y actuar en un mundo incierto, complejo y desafiante (Halinen, 2017) jalonado por cambios disruptivos.

La sostenibilidad, como tema transversal, debe nutrirse de la colaboración entre docentes de diversas asignaturas, rompiendo con el aislamiento disciplinar. Algunos de los puntos necesarios de abordar incluyen el conocimiento de los sistemas humanos y ecológicos, así como un portafolio de prácticas donde los estudiantes pueden revisar creencias y supuestos sobre maneras de visualizar el mundo, recurrir al pensamiento sistémico para gestionar la complejidad en que les toca vivir (Morin, 2016) y diseñar ideas y productos para un futuro sostenible. En todos los niveles educativos, los estudiantes pueden ser productores de conocimientos, muy lejos de la vetusta idea de considerarlos como “receptores de conocimientos y de información”.

Asimismo, enseñar en temas de sostenibilidad requiere de una pedagogía que incentive la formulación de preguntas, buscar respuestas fundamentadas y hurgar en los pro y los contra de diferentes soluciones a problemas reales vinculados a la comunidad en su conjunto y al lugar de residencia del estudiante. Este debe ser orientado por el docente para entender la complejidad de los temas de sostenibilidad, y fortalecido en su responsabilidad cívica y en su capacidad creativa e inventiva, para que pueda ser artífices de su futuro. Se trata de una pedagogía transformacional de las vidas de las personas y de las comunidades, en contraposición a otra basada en la transmisión magistral de conocimientos (Burns, 2016).

En resumidas cuentas, el diálogo constructivo entre la sociedad, el sistema político y la educación es la llave maestra para que los temas de sostenibilidad sean prioritarios en los currículos, desde la educación inicial hasta la formación

docente. En esencia, esto implica que el conjunto de las asignaturas aborde la sostenibilidad desde una visión de desarrollo del país, en un horizonte aproximado de veinte años, desde encares interdisciplinarios y con la clara intencionalidad de formar para un planeta, un mundo y una sociedad efectivamente sostenibles.

Una Agenda de Transformaciones de cara al Porvenir

La agenda educativa 2030 comparte a escala mundial un marco conceptual y una serie de instrumentos para que los países puedan encarar el sano ejercicio de repensar sus sistemas educativos, de cara al desafío de lograr avances significativos en una genuina democratización de las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje. No lo hace desde posturas de ideologización, modelización y prescripción, sino desde una apertura mental y programática orientada a resignificar conceptos que han marcado los procesos de reforma educativa y curricular en los últimos cuarenta años –paradigmáticamente, los conceptos de inclusión, equidad, justicia, calidad, formación, aprendizajes y evaluación-. Un supuesto fundamental de esta renovada agenda radica en abogar por una visión transformacional, progresista y potente de la educación, que oriente y pautee los cambios que gradualmente se puedan concebir, testando e integrando en el sistema educativo. La fragmentación de ideas, propuestas y estrategias en parcelas del sistema educativo no es una buena consejera para gestionar cambios profundos y sostenibles.

En particular, se señala que los imaginarios sociales transformacionales son el punto de referencia para repensar visiones, contenidos y estrategias educativas sostenidas por un Estado garante, que efectivamente se responsabiliza por facilitar oportunidades, procesos y resultados de aprendizaje efectivos, relevantes y sustentables a lo largo de la vida. Más aún, esta nueva agenda supone el fortalecimiento del rol del Estado como garante del derecho a la educación, liderando, co-desarrollando y dando seguimiento a procesos educativos, priorizando grupos de población y personas con múltiples vulnerabilidades, y apelando a diversidad de instituciones y actores sin vallas institucionales para atender la diversidad de los estudiantes y su singularidad. Todo esto, reafirmando que la educación es al mismo tiempo política cultural, social y económica, y que estos roles tienen que estar conectados entre sí

para sentar bases sólidas de bienestar individual y colectivo, de estilos de vidas sostenibles y de sociedades más inclusivas, justas, cohesivas y pacíficas.

Del mismo modo, para efectivizar una visión transformacional de la educación, se debe ampliar y democratizar las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, apoyados por un Estado proactivo que promueve el acceso a la formación sin umbrales etarios, y facilita la acreditación y el reconocimiento de las competencias que las personas van desarrollando en su ciclo de vida. Entre otras cosas, esto implica avanzar en una educación concebida por ciclos etarios, efectivizado en un marco integrado de la educación de la niñez, de la adolescencia y de jóvenes, articulado en torno a competencias y conocimientos. Se identifican cuatro bloques de competencias asociados a alfabetizaciones fundamentales, herramientas metodológicas, cualidades de carácter de la persona y compromiso glo-local, que buscan identificar las claves de un desarrollo sostenible en el marco de una cuarta revolución industrial, con efectos notoriamente disruptivos.

Dentro del cuadro de temas que informan una agenda educativa transformacional, se entiende que la educación inclusiva implica la personalización de los aprendizajes, que toma nota de que cada estudiante es especial y tiene el potencial de aprender, cualquiera sea su etnia, situación migratoria, condición física, social e intelectual, su género y su orientación sexual. Lograr sociedades más inclusivas, justas, cohesivas y sostenibles implica también poner el foco en temas como la educación para la ciudadanía glo-local, la educación para el desarrollo y estilos de vida sostenibles, y la educación STEM, sin olvidar la relevancia de una perspectiva potente de género como tema transversal que fortalece la democratización de la sociedad y de la educación.

La cuarta revolución industrial nos pone ante el desafío de considerar la tecnología como uno de los rasgos definitorios de la identidad humana, y de nuestro desarrollo como personas, ciudadanos y trabajadores. En concreto en la educación, se plantea la necesidad de introducir el pensamiento computacional y lógico, ya desde la Educación Básica, como una de las herramientas claves para que el estudiante produzca, comparta y disemine conocimientos. Así también, es necesario repensar la relación educación-trabajo superando una visión de ajuste lineal entre educación y mercado de trabajo, y concibiendo el trabajo como una dimensión universal

de la formación ciudadana y de la capacidad de adaptación a desafíos laborales –en tipos de ocupación y tareas, así como en arreglos de trabajo- que cambian a ritmos exponenciales.

Finalmente, la tríada currículum–centro educativo– pedagogía es el “menú a la carta” a partir del cual el docente, entendido en su rol de tomador de decisiones en el aula, personaliza la educación para que los estudiantes sean protagonistas y reguladores de sus propios aprendizajes. Se reafirma la necesidad de tejer una agenda docente comprensiva, que verse sobre el perfil y rol, formación, condiciones de trabajo y desarrollo profesional.

Referencias

Aguerrondo, I., Vaillant, D., De Stefani, M. y Azpiroz, M. (2014). Aprendizaje Efectivo Para Todos. *¿Cómo Lograrlo? Resumen de Informe de Investigación*. Montevideo, Universidad ORT–Uruguay.

Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol. 51 (2), pp. 143-155.

Ainscow, M. y Messiou, K. (2014). La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar. *Cuadernos de Pedagogía*, 446, pp. 42-45.

Amadio, M. (2013). *A Rapid Assessment of Curricula for General Education Focusing on Cross Curricular Themes and Generic Competences or Skills*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2013/4. Paris, Unesco.

Amadio, M. Opertti, R y Tedesco, J. C. (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, No. 15. Geneva, Unesco-IBE.

Banco Mundial. (2011). *Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial*. Versión preliminar del resumen. Washington, Banco Mundial. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1269917617150/6915424-1279137061297/ExecSummary_Spanish.pdf

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Preal*, N° 41. Recuperado de www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf

Benavot, A. (2012). Policies towards quality education and student learning: Constructing a critical perspective. *Innovation: The European Journal of Science Social Research*, 25(1), pp. 67-77.

Braslavsky, C. (2005). La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos. En Ruiz Berrio, J. (ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 269-285.

Burns, T. y Köster, F. (eds.). (2016). *Governing Education in a Complex World*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/education/governing-education-in-a-complex-world_9789264255364-

Cox, C. (2017). Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis. *In-Progress Reflections series on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, N° 9. Geneva, IBE-Unesco.

Cuthbertson, A. y Murakoshi, S. (2015). *Coding in the classroom: How has the UK curriculum overhaul fared six months on?* (27 febrero 2015). Recuperado de <http://www.ibtimes.co.uk/coding-classroom-how-has-uk-curriculum-overhaul-fared-six-months-1489714>

Davis, N. (2016). *What is the fourth industrial revolution?* Geneva, World Economic Forum. Recuperado de <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/what-is-the-fourth-industrial-revolution/>

De Armas, G. y Aristimuño, A. (2012). La transformación de la educación media en perspectiva comparada. *Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Montevideo, Unicef. Recuperado de <https://www.unicef.org/uruguay/spanish/transformaciones-web.pdf>

Delors, J. et al. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, Unesco.

Dredge S. (2014). *Coding at school: a parent's guide to England's new computing curriculum*. (4 septiembre 2014). Recuperado de <https://www.theguardian.com/technology/2014/sep/04/coding-school-computing-children-programming>

Eco, U. 2014. ¿De qué sirve el profesor? *Revista del Cipes para la Gestión Educativa*, 10(26), pp. 24–25.

Educar 2050. (2016). *El futuro ya llegó... pero no a la escuela argentina. ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?* Buenos Aires, Educar 2050. Recuperado de <http://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2015/11/Paper-Innovaci%C3%B3n-2016.pdf>

Filgueira, F., Pasturino, M., Operti, R. y Vilaró, R. 2014. *La educación, prioridad de país: aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva*. Fundación 2030-Diálogos en torno a un proyecto educativo de largo aliento 2015-2030. Recuperado de <http://www.espectador.com/documentos/Educacion.pdf>

Finnish National Board of Education. (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki, Finnish National Board of Education.

Florian, L. (2014). *Reimagining special education: Why new approaches are needed*. The SAGE Handbook of Special Education. 2nd edition, Vol. 1. London, Sage Publications, pp. 9-22.

Fressard, O. (2006). El imaginario social o la potencia de inventar de los pueblos. *Trasversales*, N° 2.

Gray, A. (2016). *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. Geneva, World Economic Forum. Recuperado de <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>

Halinen, H. (2017). Curriculum for Sustainability. The conceptualization of competencies related to sustainable development and sustainable lifestyles. *In-Progress Reflection on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, N° 8. Ginebra, Unesco-IBE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002473/247343E.pdf>

Halinen, I. y Holappa, A. S. (2013). *Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust –the case of Finland*. Kuiper, W. and J. Berkvens (eds.), *Balancing Curriculum Regulation and Freedom Across Europe*. (CIDREE Yearbook 2013), The Netherlands, SLO, pp. 39-62.

Hart, S. y Drummond, M. J. (2014). The SAGE Handbook of Special Education. Florian, L. (ed). *Learning without limits: Constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability*. 2nd edition, Vol. 2. London, Sage Publications, pp. 439-458.

Horn, M. y Staker, H. (2015). *Blended. Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco, Joseey-Bass.

Hughes, C. (2014). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: Aprendizaje personalizado*. Ginebra, Unesco-OIE.

Jonnaert, P., Ettayebi, M. y Operti, R. (2008). *Dynamiques des réformes éducatives contemporaines. Logique de compétences et développement curriculaire*. Brussels, De Boeck, pp. 17-25.

Jonnaert, P., Ettayebi, M. y Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences: Un cadre opérationnel*. Brussels, De Boeck.

Jonnaert, P. y Therriault, G. (2013). Curricula and curricular analysis: Some pointers for a debate. *Prospects*, 43(4), 397-417.

Leisman, C. (2017). *Crucial competencies in the fourth industrial revolution*. HRSG, Ontario. Recuperado de <http://resources.hrsg.ca/recruiter/crucial-competencies-in-the-fourth-industrial-revolution>

Lugo, M. T. (2016). *Las tecnologías como oportunidad de innovación educativa*. *Observatorio TIC en FID: Integración de la TIC en la Formación Inicial Docente* (13 septiembre 2016). Recuperado de <http://ticenfid.org/maria-teresa-lugo-las-tecnologias-como-oportunidad-de-innovacion-educativa/>

López, N. (2005). *Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos a la Educación en el Nuevo Escenario Latinoamericano*. Buenos Aires, Unesco-IIIEP.

Maddah, M. (2016). Welcoming the Fourth Industrial Revolution: Paving the Road of Innovation Towards a Cyber-Physical Reality by 2030. American University of Science and Technology (AUST), Beirut. Recuperado de <https://50.unido.org/files/research-paper-competition/Research-Paper-Maddah.pdf>

Marope, M. (2014). Improving the equity of quality and learning in education: A systemic approach. N. V. Varghese (ed.), A Report from the IWGE. *From Schooling to Learning*. Paris, Unesco-IIEP, pp. 55-79.

Masciotra, D. y Medzo, F. (2009). *Développer un Agir Compétent. Vers un Curriculum Pour la Vie*. Brussels, De Boeck.

Milana, M. et al. (2016). The Role of Adult Education and Learning Policy in Fostering Societal Sustainability. *International Review of Education*, Vol. 61, pp. 191-209.

Morin, E. (2011). *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Paris, Fayard.

Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona, Paidós.

Muskin, J. (2015). Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación. *Reflexiones en progreso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*, N° 1. Geneva, IBE-Unesco.

Ñopo, H. y Mizala, A. (2012). *Evolución de los salarios de los maestros en América Latina*. Instituto Peruano de Economía (IPE) (7 enero 2013). Recuperado de <http://www.ipe.org.pe/comentario-diario/07-1-2013/evolucion-de-los-salarios-de-los-maestros-en-america-latina-nopo-y>

OECD, OIE-Unesco y Unicef. (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. Panamá, Unicef Lacro. Recuperado de https://www.unicef.org/lac/20160505_UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje.pdf

Operti, R. (2008). Les approches par compétences et la mise en oeuvre de la réforme des curriculums en Amérique latine: processus en cours et défis à relever. P. Jonnaert, M. Ettayebi and R. Operti (eds.), *Logique de Compétences et Développement Curriculaire*. Brussels, De Boeck, pp. 79-100.

—. (2011). Cambiar las miradas y los movimientos en educación. Ventanas de oportunidades para el Uruguay. F. Filgueira y P. Mieres (eds.), *Jóvenes en Tránsito. Oportunidades y Obstáculos en las Trayectorias Hacia la Vida Adulta*. Montevideo, Rumbos/UNFPA, pp. 63-113.

—. (2014). La educación uruguaya del futuro que necesitamos hoy. Martínez Larrechea, E., Chiancone Castro, A. (eds.). *Repensar el sistema educativo para sostener una sociedad inclusiva*. Montevideo, Grupo Magro Editores/UDE, pp. 71-101.

—. (2016a). 15 pistas sobre la educación en el mundo. Separata. Uruguay, *Diario El Observador / EDUY21*.

—. (2016b). El currículo en la agenda educativa 2030. *Ruta Maestra, Currículo para transformar la educación* (15). Bogotá, Santillana, pp. 6-11.

—. (2017). Curriculum in the Education 2030 Agenda: Latin America and the Caribbean. *In-Progress Reflection on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, N° 10. Geneva, IBE-Unesco.

—. (2017). 15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda educativa 2030. *Reflexiones en progreso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*, N° 14. Geneva, IBE-Unesco.

Operti, R., Zachary, W. y Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. Florian, L. (ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*. 2nd edition, Vol. 1. London, Sage Publications, pp. 149-69.

Pons, F., de Rosnay M. y Cuisinier, F. (2010). Cognition and Emotion. Peterson, P., Baker E. y McGaw, B. (eds.) *International Encyclopaedia of Education* (Vol. 5). Oxford, Elsevier, pp. 237-244.

Prensky, M. (2014). The world needs a new curriculum. *Educational Technology*, 54(4), pp. 3-15.

Regmi, K. (2015). Lifelong Learning: Foundational Models, Underlying Assumptions and Critiques. *International Review of Education*, Vol. 61, n° 2, pp. 133-151.

Rizvi, F. (2016). Privatization in Education: Trends and Consequences. *Education Research and Foresight Series*, N° 18. Paris, Unesco. Recuperado de <https://en.unesco.org/node/262287>

Robinson, K. y Aronica, A. (2016). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona, Debolsillo.

Ross, A. (2017). *The industries of the future*. Simon y Schuster Paperbacks, New York.

Savater, F. (2012). *Ética de urgencia*. Barcelona, Editorial Ariel, pp. 31-49.

Savolainen, H. (2009). Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education. Acedo, C., Amadio, M. y Opertti, R. (eds.), *Responding to diversity and striving for excellence. An analysis of international comparison of learning outcomes with a particular focus in Finland*. Geneva, Unesco-IBE, pp. 49-59.

Schwab, K. (2016). The fourth industrial revolution. Geneva, World Economic Forum. Recuperado de https://www.google.com.uy/?gws_rd=ssl#q=the+fourth+industrial+revolution+klaus+schwab+3+maart+2016

Schwab, K. (2017). *La quatrième révolution industrielle*. Préface de Maurice Lévy. Dunod, France.

Schleicher, A. (2011). Educación: Una inversión estratégica con altos logros (Documento presentado en la conferencia organizada por el Centro de Estudios Educativos de la Global Foundation for Democracy and Development, 18 April 2011). Santo Domingo.

Steele, R. (2016). *Conceptualizing Competencies for Sustainable Development and Lifestyles, and how to give effect to them*. Geneva: Unesco-IBE.

Stiegler, B. (2016). *La disruption rend fou. Culture Mobile penser la société du numérique*. Recuperado de http://www.culturemobile.net/system/files/pdf/cm_visions_bernard-stiegler_02.pdf

Tedesco, J. C. (2016). Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes. *Reflexiones en progreso sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*, N° 5. Geneva, IBE-Unesco.

Tedesco, J. C., R. Opertti y M. Amadio. (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. IBE Working Papers on Curriculum Issues n° 10. Geneva: Unesco-IBE.

Tikly, L. (2017). The Future of Education for All as a Global Regime of Educational Governance. *Comparative Education Review*, Vol. 61, n° 1, pp. 22-57.

Tomasevsky, K. (2001). Indicadores del derecho a la educación. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

Tucker, M. S. (2011). *Standing on the Shoulders of Giants. An American Agenda for Education Reform*. Washington DC, National Center on Education and the Economy.

Unesco. (2014). *Final Statement. The Muscat Agreement*. Global Education for All (GEM) Meeting, 12-14 May 2014, Muscat, Oman.

—. (2015a). Educación 2030. *Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Paris, Unesco. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

—. (2015b). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: Unesco.

—. (2016). *Revisión Comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. Los casos de Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay*. Paris, Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243976s.pdf>

—. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.

Unesco Institute for Lifelong Learning. (2016). Conceptions and realities of lifelong learning. Background paper for 2016 Global Education Monitoring Report. Paris, Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245626e.pdf>

—. (2017). *Promoting Lifelong Learning for All*. Hamburgo, Unesco-UIL. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002465/246598E.pdf>

Unesco-IBE. (2015). Repositioning and reconceptualizing the curriculum for the effective realization of Sustainable Development Goal Four, for holistic development and sustainable ways of living. *Discussion paper presented at the World Education Forum, Incheon, Republic of Korea, 19–22 May 2015*. Geneva: Unesco-IBE.

—. (2016). *Reaching Out to All Learners: a resource pack for supporting inclusive education. Training Tools for Curriculum Development*. Geneva: Unesco-IBE.

Unesco-OIE. (2013). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: Una caja de recursos*. Ginebra: Unesco-OIE.

Unesco-IBE, Unesco-Breda, GTZ. (2009). The Basic Education in Africa Programme (BEAP). *A Policy Paper - Responding to demands for access, quality, relevance and equity*. Eschborn, Breda, IBE-Unesco y GTZ. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001834/183492e.pdf>

Volles, N. (2016). Lifelong Learning in the EU: Changing Conceptualizations, Actors, and Policies. *Studies in Higher Education Journal*, 41(2), pp. 343-363.

Wals, A. E. J. (2010). *Message in a Bottle: learning our way out of unsustainability*. Groundswell International (14 diciembre 2010). Recuperado de <http://www.groundswellinternational.org/climate-change/message-in-a-bottle-learning-our-way-out-of-unsustainability/>

World Economic Forum. (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. Geneva: World Economic Forum.

—. (2017). White Paper. *Realizing Human Potential in the Fourth Industrial Revolution. An Agenda for Leaders to Shape the Future of Education, Gender and Work*. Geneva: World Economic Forum. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_EGW_Whitepaper.pdf

Yorston, J. (2016). *Global Education: The Future of Learning and the Fourth Industrial Revolution*. NESLI, Melbourne (3 febrero 2016). Recuperado de <http://www.nesli.org/global-education-the-future-of-learning-and-the-fourth-revolution-3.html>

CAPÍTULO 2

ALCANCES DE LA DEFINICIÓN DEL CURRÍCULUM NACIONAL: DESAFÍOS DE UNA POLÍTICA DE DESARROLLO CURRICULAR

Alejandra Arratia M.
Marcela Latorre G.
Enid Vargas N.

Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación

Introducción

Una política de desarrollo curricular implica una definición del currículum nacional, basada en mejoramientos periódicos de los instrumentos curriculares oficiales, tanto para incrementar sus posibilidades de implementación como para mejorar la definición curricular misma, con referencia a la discusión pública, la implementación en el sistema y el análisis disciplinario. En este capítulo se revisará el surgimiento de la noción de desarrollo curricular en las políticas curriculares desde 1990 hasta la fecha y cómo el hecho de abordar la elaboración curricular, de este modo, requiere repensar los alcances de la definición curricular, proponiendo los distintos elementos que una propuesta curricular debe considerar para cimentar, efectivamente, ciclos de desarrollo curricular. El supuesto a la base de esta propuesta es que 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.

Desde esta perspectiva se abordarán los conceptos de desarrollo curricular y ciclos curriculares, fundamentando su relevancia para la consistencia de la política educativa y las implicancias de esta noción para la definición curricular y la entidad ministerial que define el currículum. Respecto a los ciclos curriculares, se explicará en qué consisten, recogiendo la reflexión tanto de la Mesa de Desarrollo Curricular, como de otras comisiones de expertos que han recomendado el establecimiento de ciclos para la revisión del currículum nacional.

Sobre la base de estas recomendaciones, en este capítulo se propone ampliar los alcances de la definición curricular, de modo de incorporar tanto la propuesta formativa como su plan de apropiación e implementación, y su evaluación y retroalimentación, esbozando el diseño de un ciclo que incorpore estas distintas etapas, con la finalidad de sugerir un proceso de actualización continua del currículum que contemple tanto etapas como acciones y objetivos concretos. Estos ciclos se plantean desde una mirada amplia que, por un lado, permitan realizar y programar acciones para la elaboración de definiciones curriculares, su consulta y validación, así como que incluyan aspectos relacionados con su apropiación e implementación. Respecto a este ámbito, se considera la difusión de los cambios curriculares a lo largo del tiempo; el desarrollo profesional docente, tanto en formación inicial como continua, mediante estrategias de trabajo conjunto con el CPEIP y con universidades formadoras de docentes; la definición de mecanismos de apoyo a la gestión del currículum en los establecimientos educacionales y las acciones de articulación con otras medidas de política, como la evaluación externa y los recursos educativos. Todas estas medidas se orientan al objetivo de resguardar la consistencia de la visión de los distintos actores respecto a qué deben aprender los estudiantes, es decir, la definición del currículum nacional. Adicionalmente, se sugiere que los mencionados ciclos consideren la planificación de procesos de seguimiento del currículum implementado, así como procesos de levantamiento de información sobre los avances internacionales en materia educativa y las demandas de la sociedad al currículum.

Una noción de desarrollo curricular, y el establecimiento de ciclos conocidos por los distintos actores, busca conjugar tanto la pertinencia y actualización del currículum nacional como su estabilidad y consistencia en el sistema educativo. Se espera, de este modo, favorecer su apropiación y despliegue

en los distintos establecimientos educacionales del país, para resguardar la trayectoria formativa de todos los estudiantes, velando así por el principio de equidad que funda la definición de todo currículum nacional.

Una Mirada a los Alcances de la Elaboración Curricular entre 1990 y 2015

Desde los inicios de la década de los noventa, en el contexto de la vuelta a la democracia, el Estado chileno, a través del Ministerio de Educación, impulsó nuevas políticas educativas que buscaron alcanzar objetivos de calidad y equidad en los contextos y resultados del aprendizaje escolar, redefiniendo el papel de la educación como una de las bases para el desarrollo de una sociedad más justa. A la base de estos cambios estaba el requerimiento de una formación de las nuevas generaciones tanto desde la perspectiva de la competitividad en términos económicos, como de la integración social, en términos de una base social y moral que favoreciera la sustentabilidad democrática de país (Cepal, 1990). Entre los cambios realizados, y desde la perspectiva del desarrollo curricular, se estableció un nuevo currículum para la educación básica en 1996 y, a principios del año siguiente, luego de la aprobación del Marco Curricular que entrega las directrices generales y específicas definidas para orientar la enseñanza del primer ciclo básico, se comenzó a implementar la reforma curricular en este ciclo (Unesco-IBE, 2004). En 1998 se aprobó el currículum para la educación media, y se inició en 1999 un proceso gradual de implementación, en paralelo con el segundo ciclo básico, culminando en 2002 la primera etapa de la reforma curricular con la completación de la entrada en vigencia para todos los niveles de la educación escolar (Gysling, 2003).

Durante este período de diseño y producción curricular, se crea en el Ministerio de Educación la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), centrada principalmente en la elaboración de propuestas curriculares para responder a la sociedad y a los tiempos, y los requerimientos de rediseño de la experiencia formativa que se plasman en el currículum nacional, a través de las definiciones de objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios (OF-CMO) y la elaboración de planes y programas de estudio, conforme a las definiciones establecidas en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990. Esta normativa legal enmarcó las

definiciones curriculares hasta la promulgación de la Ley General de Educación el año 2009, que se concordara en el contexto de la discusión realizada luego de la llamada Revolución Pingüina, en 2006.

En términos del alcance de las definiciones realizadas, es importante considerar que, en las fases iniciales de implementación de los cambios curriculares se creó una estrategia que permitiera que los equipos disciplinarios responsables del diseño desplegaran tiempo y energía tanto en el apoyo de los programas de Desarrollo profesional docente, difundiendo los programas de estudio a las universidades que hicieron la capacitación del Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF), como con el sistema de supervisión, en la difusión y formación para la apropiación docente de los nuevos programas de estudio del primer ciclo básico, en 2002. Estas fueron las primeras iniciativas dirigidas a promover la apropiación e implementación del nuevo currículum (segundo ciclo básico y educación media HC y TP). Sin embargo, no fueron suficientes para promover la apropiación y compartir con las comunidades educativas el enfoque y las nuevas propuestas metodológicas que favorecían el logro de los aprendizajes que se esperaba alcanzaran los estudiantes. En este sentido, la evaluación que hizo la dirección de presupuesto del Ministerio de Hacienda, en 2002, hace una evaluación al Programa de Perfeccionamiento Fundamental correspondiente al período 1998-2001, señalando en su informe que, pese a considerar suficiente las fases diseñadas de instalación y profundización para la comprensión inicial de los nuevos planes y programas, se reconocen desafíos aún no abordados, lo que origina recomendaciones que apuntan a “introducir cambios en función de otorgar una mayor relevancia al seguimiento de la implementación de los nuevos planes y programas de estudio en el aula, de tal forma que no solo se haga cargo de la comprensión y diseño de un proyecto de innovación, sino también de la utilización de los conocimientos sobre los nuevos programas, adquiridos en el PPF, en su desempeño en aula” (Ministerio de Hacienda, 2002, p.6).

Sumado a lo anterior y tras unos años de haber iniciado la implementación del nuevo marco curricular, el Ministerio de Educación comienza a detectar que en muchas escuelas del país, pese a haber una valoración y comprensión de los sentidos de la nueva definición curricular, se presentan dificultades para llevar a la práctica los cambios impulsados por la reforma curricular. Existía una importante diferencia entre el currículum oficial, el currículum implementado por los profesores y el currículum aprendido por los

estudiantes (Cox, 2003). Es así como surge la noción de que *la reforma curricular no está llegando suficientemente a la sala de clases*, y de que es necesario abordar el tema en base a estudios para obtener evidencias que permitan orientar la toma de decisiones curriculares y retroalimentar los procesos de elaboración curricular. En esta misma línea, la OECD, en su informe de 2004, indica que “mientras las bases para un nuevo sistema escolar estaban ahora implementadas, las experiencias de aprendizaje estaban lejos de lo que requiere una sociedad crecientemente integrada en un mundo globalizado y aun más exigente en términos del conocimiento y habilidades de las personas y organizaciones. “Llevar la reforma a la sala de clases’ es decir, directamente a las prácticas docentes, es la consigna que mejor expresa la política al inicio de la nueva década” (OECD, 2004, p. 34-35).

Sobre la base de estos antecedentes, en el proceso de reforma curricular se fue incubando la idea de que era necesario contar con dispositivos institucionales que permitieran resguardar el compromiso de que el currículum se mantuviera vigente en el tiempo y que no quedara obsoleto, asumiendo el hecho de que en la sociedad del conocimiento se renuevan constantemente tanto la información como los diversos requerimientos que le sirven de base. Por ello, comienza a surgir una noción de desarrollo curricular en la búsqueda de procedimientos que permitieran ir actualizando el currículum sin esperar un nuevo proceso de reforma, lo que relevó la necesidad de contar con sistemas permanentes de monitoreo y seguimiento a la implementación curricular, por un lado, y a las demandas y requerimientos de la sociedad al sistema escolar, por el otro. Con este propósito, se instaló un equipo de trabajo dentro de la UCE encargado del seguimiento a la implementación curricular, con el objetivo de recoger evidencia desde el sistema educativo para retroalimentar el currículum nacional y sus distintos instrumentos; se estrechó la relación institucional entre la evaluación de los aprendizajes y el diseño curricular; y se recogieron demandas de la sociedad al currículum a través de comisiones especializadas (Gysling, 2007; Mineduc, 2006).

Como parte de las decisiones que se tomaron en relación a los procesos de elaboración curricular, durante el período 1998-2002 se realizaron modificaciones de distinta envergadura al currículum de educación básica y media, fundadas en la evidencia que se recogió en los procesos de monitoreo a la implementación del Marco Curricular. En 1999 se realizó un ajuste de OF-CMO de 6° a 8° Básico del Decreto 40/96 para mejorar la articulación con

la Reforma de la Enseñanza Media (Decreto Supremo 240/99). En el año 2000, como respuesta a las demandas del mundo productivo, se crearon las especialidades de Dibujo Técnico y Servicios de Turismo para la formación diferenciada técnico-profesional (Decreto Supremo 593/00). En el año 2001 se modificaron los OF-CMO de Química y de Biología para 4° medio, para mejorar la selección temática (Decreto Supremo 246/01). Por su parte, en el año 2002, y luego de los cuestionamientos surgidos a la luz de los resultados del Simce de 4° básico de 1999, se realizaron modificaciones a los OF-CMO de Lenguaje y Matemática de 1° a 4° básico del Decreto 40/96, redactando de modo más detallado los OF y los CMO, con la finalidad de que el currículum fuera más explícito y claro para los docentes (Decreto Supremo 232/02). Este mismo año se modificó el marco temporal de la formación diferenciada humanista científica en 3° y 4° medio, para responder a la demanda por una mayor presencia de Filosofía en el currículum escolar (Decreto Supremo 593/02).

De esta forma, se buscó instalar en los procesos de diseño curricular del país un concepto de desarrollo curricular permanente que permitiera recoger evidencia respecto al currículum nacional y su uso en los establecimientos educacionales, y retroalimentar con esta evidencia dichas definiciones. Esto implicó definir un marco de referencia que permitiera orientar los procesos de monitoreo y seguimiento a la implementación curricular, con el propósito de resguardar que las definiciones del Marco Curricular cumplieran con las siguientes condiciones (Mineduc, 2006):

1. *Calidad*: considerando especialmente la consistencia y la aplicabilidad, en una secuencia de 12 años de escolaridad; claridad y precisión del mensaje a entregar; y adecuación en términos del nivel de exigencia y extensión de tiempo y carga académica para los estudiantes.
2. *Relevancia, actualización*: desde la perspectiva tanto de la sociedad como de los especialistas, en cuanto al enfoque del área.
3. *Pertinencia*: comprendida como la capacidad de adecuación a la diversidad y a distintos contextos.

Consecuentemente, la producción curricular posterior obedeció al propósito de retroalimentar la definición curricular nacional con antecedentes basados en la evidencia recogida respecto a estos tres criterios, de modo de mejorar la consistencia interna de la propuesta curricular nacional. Esto permitiría, de

modo crucial, propender a una mayor articulación entre niveles, con el doble propósito de promover procesos de apropiación docente en relación al currículum nacional y de facilitar la trayectoria formativa de los estudiantes.

En este contexto, el proceso de elaboración del ajuste o actualización curricular de 2009, tuvo como base de generación la reflexión de distintos actores respecto al currículum nacional (por ejemplo, las conclusiones del Congreso Pedagógico Curricular del Colegio de Profesores, 2005 y de la Comisión de Formación Ciudadana del 2004) y los procesos de seguimiento de la implementación del currículum en las aulas, y de revisión de la adecuación de las secuencias de objetivos y contenidos a lo largo de los doce años de escolaridad, desde la perspectiva del desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes (Gysling, 2011). Desde la perspectiva institucional, este proceso se vio impulsado, en primer lugar, por las recomendaciones de la Comisión Simce 2003 y por las conclusiones de la revisión de políticas educativas que realizara en el país la OCDE en el año 2004. En base a estos antecedentes, se define en la política curricular la elaboración de estándares de aprendizaje, con el propósito de precisar la expectativa curricular.

Con el fin de favorecer la articulación entre las definiciones curriculares y la evaluación de aula que realizan los docentes, por un lado, y la medición nacional de los resultados de aprendizaje, por el otro, se define desarrollar estándares de contenido, como mapas de progreso, y estándares de desempeño, como niveles de logro del Simce (Mineduc, 2010). En segundo lugar, tuvieron un rol importante en ratificar este proceso de ajuste curricular las recomendaciones del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006), que señalan que el currículum debe ser sometido a revisión periódica, con el fin de resguardar su pertinencia y relevancia. Esta es la primera vez que una comisión experta recomienda establecer ciclos regulares de revisión y actualización, sobre la base de los objetivos del currículum, la información sobre su implementación y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Todos estos procesos de actualización curricular se realizaron sobre la base de capacidades profesionales que se fueron instalando al interior de la UCE, que fueron el fruto de años de trabajo curricular en las distintas disciplinas, combinando experiencia profesional tanto en las aulas como en el mundo académico.

La preocupación sobre la implementación del currículum ha estado presente desde los inicios de la reforma curricular de los años noventa, con distintos énfasis y acciones. El año 2000, el Ministerio de Educación toma la decisión de integrar a la UCE tres componentes de las políticas ministeriales que tenían dependencias distintas: *textos de educación básica* (proveniente de la División de Educación General), *textos de educación media y recursos de aprendizaje* (ambos provenientes del programa MECE-EM), con el objetivo de resguardar la consistencia entre currículum, evaluación e instrumentos de apoyo a la implementación del currículum (Mineduc, 2006). De este modo, la UCE, bastante involucrada en apoyos a la implementación del nuevo currículum, se enfrenta al dilema entre *desarrollo curricular* (o foco en marco curricular y programas de estudio) y *apoyos a implementación curricular* (o foco en profesores y su capacitación). En 2005 se decide poner los énfasis en el desarrollo curricular aunque combinando la elaboración curricular, el apoyo a la implementación curricular y los ajustes y desarrollo curricular y evaluativo. En lo que respecta a la implementación curricular, desde la UCE se optó por intervenir desde la evaluación de textos escolares en concordancia con el currículum, así como a través de las relaciones permanentes y muy demandantes de las políticas ministeriales, como el programa de LEM, el programa Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), o el CPEIP y sus diversas líneas de desarrollo profesional docente (Mineduc, 2006, p. 68).

De acuerdo a lo que los actores implicados explican en relación al llamado Ajuste Curricular del 2009, dicho proceso fue concebido como parte de una “política de desarrollo curricular”, que buscaba evidenciar un enfoque conceptual distinto del currículum, que va configurando una visión más dinámica y compleja de los procesos de diseño y desarrollo curricular, en que los cambios curriculares se entienden como procesos cíclicos que pueden actualizarse a partir de evidencias emanadas de la misma implementación, de la investigación educativa y de las demandas del contexto local y global (Espinoza, 2014).

Con el cambio de administración, en 2010, se modifica esta lógica de desarrollo curricular acumulativo y se asumen las modificaciones definidas en la recientemente aprobada LGE (2009) como un mandato de elaboración de bases curriculares. Sobre la base de esta interpretación, se detiene el proceso del ajuste curricular, que había sido aprobado en su etapa 1 y comenzaba su

elaboración para la etapa 2¹; y se desarrollan bases curriculares para los cursos de 1° a 6° Básico, que entran en vigencia en 2012. Asimismo, se establecen las definiciones curriculares para algunas asignaturas desde 7° Básico hasta 2° Medio y para la formación diferenciada técnico-profesional.

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 comenzadas por el gobierno anterior, 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.

Reflexión Transversal Respecto a las Políticas de Desarrollo Curricular

Como se ha revisado en este capítulo, las políticas curriculares son de alta complejidad, requieren de la articulación con otras políticas para que la meta país que se explicita en el currículum pueda alcanzarse en los distintos establecimientos educacionales, cumpliendo así con el propósito de equidad que da sentido al currículum nacional (Van den Akker, 2010; IBE-Unesco, 2015).

Asumiendo esta complejidad, y con el propósito de examinar con mayor detención los procedimientos que la política pública determina para analizar, discutir y proponer las definiciones curriculares al Consejo Nacional de Educación (CNED) –organismo autónomo encargado de evaluar y aprobar dichas definiciones en el país– el año 2015 el Ministerio de Educación convocó a una Mesa de Desarrollo Curricular. De este modo, y considerando el recorrido previo revisado en la sección inicial de este capítulo, se buscó identificar las condiciones necesarias para un proceso de desarrollo del currículum nacional, que permita tanto su actualización y vigencia, como su estabilidad y consistencia, con el fin de resguardar la calidad de la expectativa

¹ La etapa 1 consistió en el ajuste curricular de las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés. La etapa 2 correspondía a los ajustes de las asignaturas de Artes Visuales, Música, Tecnología, Educación Física.

formativa que orienta el sistema educacional y de facilitar los procesos de apropiación y gestión curricular en los establecimientos educacionales del país. Esta mesa involucró a diferentes actores de la sociedad, impulsando una reflexión transversal en relación a los desafíos de la política curricular del país. Las conclusiones del trabajo llevado a cabo en esta instancia fueron consolidadas en un informe de *Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular* en el que se describen las características generales que debiera tener el currículum nacional, sus procesos de elaboración, ciclos de actualización, monitoreo y evaluación².

En el documento de Recomendaciones, la mesa valora el currículum como un elemento central en la definición de calidad educativa, y de equidad, en cuanto lo considera un instrumento de política pública que favorece la democratización del conocimiento. Esta valoración del currículum nacional se realiza en el contexto de entender la realidad nacional y los desafíos actuales, como los de una sociedad plural y pluricultural, lo que implica que la base cultural común que representa debe establecer el referente formativo para todos los estudiantes en un marco de diversidad.

En cuanto a los procesos y procedimientos para la producción del currículum nacional, se recomienda la institucionalización de una noción de desarrollo curricular a través del establecimiento de ciclos de actualización periódica de la definición curricular, que se basen en procesos permanentes de monitoreo a la implementación, análisis al desarrollo del conocimiento y los requerimientos de la sociedad al sistema educativo.

Se considera que el contar con ciclos conocidos y estables para la actualización del currículum nacional tiene diversos beneficios, tanto en términos de su articulación con otras medidas de política educativa como de su apropiación e implementación en el sistema escolar. Como se indicara previamente, esta noción fue parte de las recomendaciones del Consejo Asesor para la Calidad de la Educación del año 2006, el que señalara que “el currículum debe ser sometido a revisión periódica. Se recomienda establecer ciclos regulares de revisión y actualización –con una periodicidad no mayor a diez años–, sobre la base de los objetivos perseguidos, la información sobre su implementación

² El informe del trabajo de esta mesa se encuentra disponible en <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-35514.html>

y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Se estima que la existencia de procedimientos públicos y periódicos de actualización, permitirá contrarrestar la tendencia a sobrecargar prematuramente el currículum como respuesta a la velocidad con que cambian los conocimientos y la sociedad, y favorecer su apropiación y puesta en práctica por estudiantes y docentes” (Consejo Asesor para la Calidad de la Educación, 2006, p. 155).

Reforzar la centralidad de esta visión compartida respecto a los aprendizajes centrales que promueve el sistema escolar es una de las principales recomendaciones de políticas que realizó la OCDE en su reciente *Informe de Evaluación de Políticas Educativas en Chile (2017)*, donde se releva la necesidad de “fortalecer la calidad en el sistema mediante una estrategia coherente y evolutiva de aprendizaje para el futuro” (OCDE, 2017, p. 20). Abordando este desafío, se plantea como el primer factor para orientar esta estrategia el “asegurar una visión compartida en todo el sistema respecto de qué debiesen aprender los estudiantes y por qué” (p. 20), relevando la necesidad de alinear las distintas visiones a las definiciones de aprendizaje que se plasman en el currículum nacional.

Por otro lado, el conocimiento compartido de la vigencia de las definiciones curriculares favorece la estabilidad de los procesos locales de comprensión, apropiación e implementación curricular, al generar las condiciones para el desarrollo de capacidades locales para la gestión curricular, pues los actores tendrán claridad sobre la periodicidad de los cambios y el período de vigencia de las nuevas definiciones, evitándose, de este modo, el riesgo de ilegitimidad que conllevan cambios permanentes y sin fecha previsible para el sistema. Este aspecto fue relevado también por la Comisión de Experiencias de Aprendizaje y Formación Integral convocada por el Ministerio de Educación el año 2016 a solicitud de la Comisión de Educación y Cultura del Senado, a raíz de la discusión pública sobre las “tareas para la casa”. En las conclusiones del trabajo de dicha comisión se recomienda “establecer un ciclo de actualización curricular que sea conocido por los establecimientos educacionales y los docentes, de modo de favorecer los procesos de apropiación curricular. Dada la necesidad de que los aprendizajes sean pertinentes y alcanzables, se propone evaluar la actualización basándose en antecedentes generados mediante un monitoreo constante de los procesos de implementación curricular, con foco en el desarrollo de aprendizajes integrales” (Comisión de Experiencias de Aprendizaje y Formación Integral, 2016, p. 7).

En esta misma línea, contar con ciclos estables para la actualización curricular permite resguardar la articulación de la definición curricular con las medidas de política educativa que se alinean al currículum, especialmente con aquellas de carácter universal, como son las políticas de recursos educativos (textos escolares y bibliotecas escolares CRA), los procesos de selección para la educación superior, las evaluaciones estandarizadas, que requieren estabilidad para poder resguardar la comparabilidad de los resultados, y las políticas de formación docente, tanto inicial como continua. Finalmente, se estima que la definición de estos ciclos favorece la robustez de los procesos de monitoreo y retroalimentación de la definición curricular, permitiendo el levantamiento y análisis de un acumulado de evidencia que permita identificar aspectos necesarios de ser incorporados en los procesos de actualización.

En términos de plazos, la mesa propone que estos ciclos sean de seis años para cambios menores, que no impactan la estructura del currículum nacional, y de doce años para cambios mayores que implican modificaciones estructurales. Con el fin de resguardar la pertinencia de la formación diferenciada técnico-profesional, en este sector se recomienda articular con cambios en el mundo productivo, lo que probablemente implicaría ciclos más breves, dado el dinamismo del sector laboral. En términos de los procesos constitutivos de estos ciclos de desarrollo curricular, se recomienda el diseño e implementación de una estrategia de diálogo social y de procesos de participación de distintos actores de la sociedad chilena, de modo de asegurar la pertinencia y relevancia de la calidad de las definiciones curriculares.

En el área de desarrollo e implementación curricular, se recomienda el desarrollo de una política de articulación y apoyo a la gestión curricular que promueva la apropiación del currículum nacional por parte de los distintos actores del sistema educativo, con especial énfasis en los equipos docentes. Como un elemento estratégico de la gestión curricular, los miembros de la mesa reconocieron la apropiación curricular como un proceso clave en el que se fundan los procesos de adecuación y enriquecimiento del currículum nacional, asumiendo que solo una comprensión profunda del enfoque y sentidos pedagógicos que lo fundan permite sustentar procesos de desarrollo curricular local que sean a la vez consistentes con el propósito de equidad del currículum nacional, y pertinentes con los desafíos y contextos de las distintas realidades de los establecimientos educacionales. Por otro lado, se reconoce de modo estratégico que estos procesos de desarrollo curricular requieren

estrategias de generación de capacidades y apoyo, tanto desde el Mineduc como de las universidades formadoras de docentes, dada la complejidad de estos procesos y la poca visibilidad que se les ha asignado desde la política pública. Se rescatan en esta línea las definiciones de la Ley N° 20903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, y se recomienda estudiar, en este marco, acciones específicas para apoyar los procesos de análisis y desarrollo del currículum nacional. En lo referente a la política de gestión curricular, se recomienda relevar el rol de los Jefes de UTP, o coordinadores pedagógicos al interior de los establecimientos educacionales, el desarrollo de materiales y el reforzamiento de las estrategias de desarrollo profesional docente, tanto inicial como continuo.

En términos de la evaluación del currículum nacional, los integrantes de la mesa distinguieron dos tipos de evaluaciones: el seguimiento a la implementación curricular y la evaluación de los aprendizajes. La primera es el *monitoreo* de lo que ocurre en el sistema educativo con las definiciones curriculares que deben estar sujetas a permanente observación y análisis, de modo de recolectar evidencia sobre la apropiación y gestión curricular que permita retroalimentar la definición curricular con el fin de asegurar su pertinencia, calidad y legitimidad. En relación a este tipo de evaluación, se resalta la necesidad de desarrollar mecanismos para asegurar una mayor retroalimentación de las definiciones del currículum nacional, considerando las distintas fuentes que impactan su formulación. Esto implica el favorecer estudios en las líneas de seguimiento a la implementación curricular y a la gestión curricular local y el fortalecimiento de la institución responsable para poder llevar a cabo estos procesos al interior de la UCE.

La segunda, es la *evaluación* del logro de los aprendizajes definidos en el currículum nacional. Dentro de este tipo de evaluación, a su vez, se distingue la evaluación externa, a nivel de sistema educacional, con propósitos de monitoreo de la política pública, y la evaluación interna, realizada al interior de cada establecimiento educacional, con un rol estratégico como aspecto intrínseco del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la evaluación externa, se recomienda evaluar y fortalecer los mecanismos de alineamiento de los distintos instrumentos de medición que desarrolla y utiliza la Agencia de Calidad con las definiciones curriculares y evaluativas aprobadas por el CNED, de modo de resguardar la consistencia de las definiciones curriculares con las mediciones externas que se realizan en el sistema escolar. Por ejemplo,

y específicamente para el caso de Otros Indicadores de Calidad, incorporados en base a las definiciones de la Ley N° 20.529, los miembros de la mesa coincidieron respecto a la necesidad de desarrollar diversos instrumentos de evaluación que permitan recoger información más confiable acerca de ellos, con el objetivo de visibilizar aspectos cualitativos de los procesos, resultados y proyecciones de los logros más amplios declarados por el currículo nacional. En el ámbito de la evaluación interna, se comparte el diagnóstico de la mesa de Simce en cuanto a la necesidad de fortalecer la evaluación del aprendizaje al interior de los establecimientos educacionales, promoviendo que esta evaluación cumpla un rol retroalimentador de los procesos de aprendizaje (Mineduc, 2014). En términos del alcance de las definiciones curriculares, es relevante, entonces, que dichas definiciones incorporen también un diseño de la forma en que se resguardará su consistencia con los procedimientos de evaluación externa y las definiciones de evaluación al interior de los establecimientos educacionales.

En relación a los ciclos de revisión de las definiciones del sistema escolar, es importante señalar que esta es una definición presente en la legislación respecto al sistema educacional en Chile. En el año 2009, la Ley General de Educación definió que “las evaluaciones nacionales e internacionales se desarrollarán de acuerdo a un plan de, a lo menos, cinco años, elaborado por el Ministerio de Educación, aprobado previo informe favorable del Consejo Nacional de Educación” (artículo 37, inciso segundo, LGE, 20.370). Por otro lado, en 2011, la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (Ley N° 20.529) definió que “corresponderá al Presidente de la República, cada seis años, por decreto supremo dictado por intermedio del Ministerio de Educación, previo informe del Consejo Nacional de Educación, establecer los estándares de aprendizaje, indicativos de desempeño y los otros indicadores de calidad educativa a que se refiere el artículo 3°, letra a). Los estándares de aprendizaje, indicativos de desempeño y los otros indicadores de calidad educativa se entenderán renovados, por el solo ministerio de la ley, por igual período de tiempo, en caso de que transcurrido el plazo a que se refiere el inciso anterior no se haya dictado el decreto respectivo. Con todo, si durante este período se modifican las bases curriculares, los estándares de aprendizaje deberán adecuarse a dichas modificaciones, aun cuando no hubieren transcurrido los seis años. Los nuevos estándares de aprendizaje que se fijen tendrán igualmente una

duración de seis años, sin perjuicio de lo previsto en el inciso anterior” (artículo 7º, Ley SAC, N° 20.529).

Como se puede observar, de los distintos instrumentos que describen las definiciones curriculares y evaluativas que el Ministerio de Educación envía para revisión y aprobación del Consejo Nacional de Educación, las únicas para las que no se definen ciclos son las bases curriculares y sus planes y programas de estudio. En la definición de las bases curriculares, sin embargo, se anclan los estándares y el plan de evaluaciones, los que sí tienen definición de ciclos temporales. Estos ciclos temporales quedan, sin embargo, sujetos a modificación si cambian las bases curriculares respectivas, lo que genera un espacio de discrecionalidad que pone en riesgo la institucionalidad y visión de largo plazo en las políticas de desarrollo curricular del país.

Finalmente, en el ámbito de la institucionalidad se destaca la necesidad de reforzar los equipos ministeriales responsables de la función curricular, de modo de resguardar que el proceso de desarrollo curricular considere de modo fundamental las estrategias para promover tanto procesos de apropiación y gestión curricular como procesos de seguimiento y monitoreo a la implementación curricular.

Con el propósito de formalizar esta noción de desarrollo curricular en la legislación que regula el sistema educacional en Chile, se impulsó una modificación al artículo 31 de la LGE. Esta modificación contempla que, a partir del año 2026, “las Bases Curriculares tendrán una vigencia mínima de seis años. Sus modificaciones y actualizaciones deberán incorporar, a lo menos, procesos de diagnóstico, consulta, evaluación y retroalimentación. Con todo, en casos fundados, podrán introducirse actualizaciones o ajustes a asignaturas, o a especialidades de la modalidad técnico-profesional, en un período inferior al señalado anteriormente”.

Desafíos para la Elaboración de una Propuesta Curricular

En el marco de la reflexión acumulada en los últimos años sobre las implicancias del desarrollo curricular y la sistematización en las recomendaciones de la mesa de desarrollo curricular, se hace necesario contemplar, en el diseño de un ciclo de desarrollo curricular, aspectos que vayan más allá de la elaboración de un cambio curricular y que consideren los siguientes tres elementos, entrelazados e interdependientes, que en conjunto constituyan una propuesta curricular:

1. Una propuesta formativa que explicita el enfoque, los propósitos formativos y los objetivos de aprendizaje que configuran la expectativa nacional.
2. Un plan de implementación que apoye el proceso de apropiación, contextualización y gestión curricular de esta propuesta formativa.
3. Un plan de monitoreo y seguimiento curricular, con el objeto de proveer información suficiente al proceso global de actualización curricular, considerando el análisis de lo que ocurre en los establecimientos educacionales, en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, las demandas de la sociedad y las tendencias internacionales.

La siguiente figura muestra en forma esquemática los elementos que constituyen el diseño de una propuesta curricular:

Figura 1
Diseño de una propuesta curricular



Fuente: Elaboración propia.

Elaboración de una propuesta formativa

La primera de las dimensiones, y que se constituye en el corazón del desarrollo curricular, corresponde a la elaboración de una propuesta formativa que describa el enfoque pedagógico y disciplinar a la base de la definición curricular, sus propósitos formativos y los objetivos de aprendizaje definidos como expectativa para todos los estudiantes del país.

Tal como se ha ido decantando en los últimos años, el desarrollo de esta propuesta formativa comprende tres etapas que, en su conjunto, permitirán definir una propuesta curricular. Estas acciones son: diagnóstico, desarrollo de una propuesta formativa y estrategias de diálogo con los actores de la comunidad educativa, académica y de la sociedad civil.

- 1) La etapa de diagnóstico implica la recolección de información desde diferentes fuentes, a través de un diálogo social, que deben plasmarse de modo consistente en la definición curricular:
 - Desde el sistema educativo, un levantamiento de información que permita recoger las visiones de los docentes respecto al currículum y su gestión pedagógica a nivel local, y respecto al aprendizaje logrado por los estudiantes en relación con los objetivos prescritos, de modo que posibilite evaluar la distancia entre el currículum implementado, el currículum evaluado y el currículum prescrito.
 - Las demandas del desarrollo del país en el largo plazo.
 - Las demandas de los distintos actores de la sociedad (estudiantes, docentes y directivos, educación superior y sector productivo, entre otros) a la educación y a la formación de los ciudadanos.
 - El mundo del conocimiento, donde los avances en las distintas disciplinas son clave en el acervo cultural que estas aportan a la formación de los estudiantes y al desarrollo de habilidades y competencias para la vida.
 - El desarrollo curricular comparado y las tendencias internacionales en educación.

- 2) La etapa de elaboración de la propuesta formativa responde al diagnóstico realizado a través de la definición de los principios y la estructura curricular que permitirá, a su vez, organizar los aprendizajes

que se busca promover para todos los estudiantes. Esta etapa conlleva un trabajo que debe compatibilizar la meta país por alcanzar por las futuras generaciones con la realidad de todos los establecimientos del territorio nacional. Esto quiere decir que la prescripción curricular debe ser desafiante, pero al mismo tiempo alcanzable, de modo que esté en la zona de desarrollo próximo para los docentes de los distintos establecimientos educativos, acuñando el concepto de Vygotsky desde la perspectiva del desarrollo profesional docente (Warford, 2011). La propuesta formativa debe estar organizada de modo de favorecer procesos de contextualización que permitan conjugar la meta nacional con distintas realidades locales y con las estrategias consideradas pertinentes por los establecimientos y los docentes al interior de cada comunidad educativa.

- 3) La etapa de estrategia de diálogo con los actores va en paralelo a las etapas descritas previamente. Esto permite resguardar que tanto el diagnóstico como el diseño de la propuesta formativa sean pertinentes a las demandas de los distintos actores, recogiendo e interpretando las opiniones y recomendaciones de académicos, especialistas disciplinares, comunidades educativas y sociedad civil. Una estrategia clave en esta etapa es la consulta pública de una propuesta, la que se realiza luego de tener una versión completa de la propuesta formativa, describiendo tanto sus principios y estructura como sus propósitos y objetivos de aprendizaje. El objetivo de esta estrategia es ampliar el diálogo que se ha sostenido en la etapa de diagnóstico y elaboración previa, de modo de recoger visiones, recomendaciones y sugerencias de distintos actores mencionados más arriba. En este sentido, es importante definir estrategias diversas y pertinentes según los distintos actores consultados.

En su informe la OCDE señala que “más allá de los documentos curriculares en el papel, lo que resulta crucial es que el currículum esté presente en la mente de los estudiantes y profesores, y que esté inserto en la experiencia cotidiana de la comunidad escolar”, y para lograrlo es fundamental asegurar que las expectativas curriculares estén expresadas en términos sencillos para que cualquier persona del sistema escolar, incluyendo estudiantes, profesores y administradores del sistema a nivel regional y nacional, puedan comprender y comunicar su contenido. También debiera ser evidente la forma

en que estas expectativas se conectan con las actividades cotidianas y cómo el currículum será útil para los estudiantes en el futuro. Señala que resulta crucial que todos los participantes se apropien de la visión educativa de Chile e indica que es probable que esto ocurra si el Estado de Chile fomenta una amplia participación de todos los actores del sector educativo, incluyendo a educadores y estudiantes. Si todos los participantes sienten que pueden ayudar a dar forma, entregar retroalimentación y perfeccionar la visión educativa de Chile, la sentirán como una misión propia (OCDE, 2017, p. 85).

Plan de apropiación e implementación curricular

Los procesos de comprensión y apropiación del currículum nacional desde el sistema educativo son clave en la gestión curricular que se realiza al interior de los establecimientos educacionales, con el propósito de lograr los aprendizajes establecidos por el currículum nacional. Asumiendo la definición que realizan los Estándares Indicativos de Desempeño aprobados por el CNED (Decreto Supremo de Educación 73/2014), se entiende por gestión curricular las “políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Mineduc, 2014, p. 71).

La relevancia de estos procesos de comprensión, apropiación y gestión curricular al interior de los establecimientos educacionales fue reforzada en el documento de recomendaciones de la Mesa de Desarrollo Curricular, el que plantea que “no hay posibilidades de que un currículum pueda ser concretado sin la participación y comprensión de sus propósitos y funcionamiento por parte de los principales protagonistas en su realización práctica a nivel pedagógico” (Mineduc, 2016, p. 30). Adicionalmente, en dicho documento se entiende por apropiación “el proceso de comprensión y manejo de la propuesta curricular nacional por los distintos actores del sistema escolar, los que conjugan los propósitos que la sociedad expresa por medio de dicho instrumento con las perspectivas personales y colectivas que se construyen en las comunidades educativas” (op. cit., p. 20). Desde esta perspectiva, en el diseño de una propuesta curricular resulta imprescindible contemplar la definición de un plan de apropiación e implementación curricular que permita integrar y hacer partícipes a diferentes actores del

sistema educativo, con el objetivo de que asuman un rol activo que les permita realizar una interpretación contextualizada y definir estrategias a seguir para lograr las expectativas del currículum nacional con criterios de inclusión, equidad y calidad.

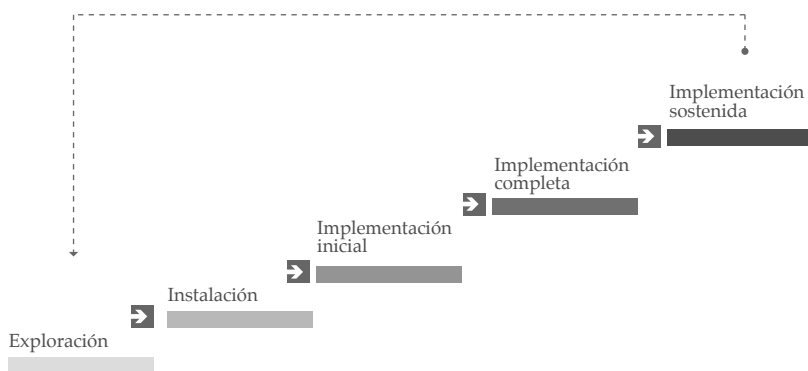
En este sentido y reforzando la idea de que la implementación sea parte constitutiva de una propuesta curricular, en el informe de la OCDE del año 2017 se señala que:

La evidencia muestra que los sistemas educativos que han logrado mejorar sustancialmente los resultados de aprendizaje de los estudiantes han prestado una continua atención a asegurar la implementación efectiva de las reformas y a desarrollar la coherencia del sistema. La implementación se refiere a que las intenciones de reforma se traduzcan en cambios en las prácticas cotidianas de escuelas y aulas (Fullan, 2016). La coherencia del sistema se refiere al desarrollo de formas de pensar compartidas acerca de la naturaleza del trabajo en un sistema [...]

La implementación y la coherencia del sistema a menudo se tratan como reflexiones posteriores a las políticas de educación. Se espera que sigan naturalmente el diseño de las políticas y la aprobación de una nueva legislación. Pero la implementación y la coherencia del sistema son procesos complejos que requieren esfuerzo considerable, concentración y desarrollo continuo. Elementos tales como el diseño de políticas en torno a los estudiantes y al aprendizaje, el fortalecimiento de las capacidades de los docentes para impartir una enseñanza de calidad y la participación de todas las partes involucradas han sido identificados como claves para contribuir al éxito de las reformas. (OCDE, 2017, p. 84).

En cuanto a procesos de implementación de políticas públicas y/o programas gubernamentales, la literatura sugiere una serie de procesos por considerar previo a la puesta en práctica de una política o programa. En esta línea, y tal como se observa en la Figura N° 2, The Colebrooke Centre for Implementation Science (Fixsen et al, 2005 y Metz & Barclay, 2012), se plantean 5 etapas para organizar un proceso de implementación de una nueva política.

Figura 2
Etapas para el proceso de implementación de políticas públicas
y/o programas gubernamentales.



Fuente: <http://the-sra.org.uk>. Basado en The Colebrooke Centre for Implementation Science (Fixsen et al., 2005).

En este modelo se plantea la necesidad de comenzar todo proceso de este tipo con una etapa de exploración que permita identificar las necesidades y evaluar posibles soluciones a demandas puntuales, así como comenzar a comunicar los cambios que se avecinan. En un siguiente momento, se sugiere el tránsito hacia una etapa de instalación en que se adecuan los recursos disponibles, sobre la base de los conocimientos de la fase anterior, para generar un contexto propicio para la apropiación e implementación. Luego, se propone pasar a una etapa de implementación inicial que permita evaluar desde la práctica si la propuesta diseñada desde un punto de vista transversal logra responder a la demanda identificada. En esta instancia se debiesen evaluar, desde lo administrativo, lo técnico e incluso desde lo infraestructural, los ajustes necesarios para poder avanzar hacia una etapa de instalación definitiva. La instalación definitiva o total es aquella en que la política o programa ha superado las etapas anteriores y logra dar una solución eficiente a la necesidad que la originó. Así se abren posibilidades de innovar sobre una política efectiva y se logra la sostenibilidad en el largo plazo.

Complementariamente, siguiendo las propuestas de Metz y Bartley (2012), en el diseño de un plan de este tipo es necesario considerar, como piezas fundamentales para el éxito de la implementación, los factores que permiten

la puesta en práctica de un nuevo sistema. Entre ellos se incluyen elementos administrativos, de infraestructura y organizacionales. Estos factores posibilitarán una mejor formación de los actores llamados a apropiarse y realizar acciones tendientes a la implementación de las nuevas propuestas curriculares; se promoverá el fortalecimiento de los liderazgos que hagan factible la implementación a distintos niveles en el sistema educativo, y se fortalecerá en términos organizacionales una estructura que sustente un contexto adecuado para que los cambios curriculares puedan ser apropiados por el sistema educacional, buscando reducir, de esta forma, la distancia entre el currículum prescrito y el currículum aprendido. La evidencia recogida y analizada busca orientar la programación de un plan de apoyo a la implementación, como parte una propuesta curricular por presentar al CNED para su evaluación.

Las líneas de acción y fases para organizar de forma programada la puesta en práctica de una nueva propuesta curricular deben anticipar las posibles barreras y desafíos que podría generar su entrada en vigencia y definir estrategias para abordarlas. En este contexto, para un plan de apropiación e implementación curricular al menos se deberían definir líneas de acción que apunten a:

1. La difusión del nuevo currículum.
2. El acompañamiento a los equipos directivos y de gestión junto con los docentes de los establecimientos educativos en la apropiación de los cambios.
3. La promoción del fortalecimiento de las capacidades de gestión curricular de docentes en ejercicio y en formación mediante estrategias de desarrollo profesional docente en conjunto con el CPEIP.
4. El seguimiento y monitoreo de la implementación en los establecimientos educativos.
5. La articulación con otras instituciones deben alinear sus funciones a las definiciones del currículum nacional, ya sean formadoras de docentes, la Agencia de Calidad, DEMRE, entre otras.

Tanto la apropiación como la implementación curricular requieren de una estrategia de acompañamiento que apoye la reflexión y la toma de decisiones en los docentes en conjunto con los equipos directivos de los establecimientos educacionales del país en relación a los temas curriculares, pedagógicos y

administrativos (por ejemplo: infraestructura, dotación de docentes, horas de clases) para la adecuada entrada en vigencia de las nuevas definiciones curriculares. En este sentido, es crucial que el diseño de la implementación de una propuesta curricular contemple la generación de condiciones para la apropiación y puesta en marcha de esta definición curricular, asumiendo la diversidad de realidades de los establecimientos educativos del país. Esto implica, en primer lugar, considerar antecedentes diagnósticos de la situación actual, en cuanto a las características de los docentes en Chile, con el objeto de influir en la definición de procesos de desarrollo profesional sostenido en el tiempo, que permitan la actualización y profundización permanente, que proporcionen herramientas para la apropiación, resignificación e implementación a través de un proceso de contextualización de la propuesta formativa, en el que los docentes son los principales protagonistas de estos esfuerzos.

Evaluación y retroalimentación curricular

El tercer ámbito del diseño de una propuesta curricular se relaciona con la definición de estrategias y procedimientos que permitan la evaluación y retroalimentación curricular. Este se hace cargo de la recolección y sistematización de un conjunto complejo e integrado de informaciones provenientes de distintas fuentes, con el propósito de retroalimentar el desarrollo curricular nacional e influir en el diseño de procesos curriculares específicos. Estas fuentes consideran, por un lado, el seguimiento a la implementación curricular y, por otro, la evaluación del aprendizaje, tanto evaluaciones externas —muestrales y nacionales— como evaluaciones pedagógicas internas de los establecimientos educacionales.

En este marco, el diseño de un ciclo curricular ha de considerar el fortalecimiento de las capacidades institucionales en el área a cargo de la recopilación de estos insumos, que permiten tomar decisiones para las siguientes etapas del desarrollo curricular. Tal como se indica en las Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular, es “necesario avanzar en la creación de dispositivos y procesos sistemáticos de recogida de información que permitan orientar adecuadamente las decisiones de las políticas curriculares. Es importante que estos procesos incluyan la evaluación de los mecanismos y procedimientos mediante los cuales el currículum nacional es diseñado, desarrollado e implementado por el Estado y por el sistema educativo” (Mineduc, 2016, p. 34).

En este sentido, es necesario que la evaluación y retroalimentación sean parte de toda propuesta curricular y que esta considere una planificación a mediano y largo plazo, que permita una permanente y sistemática recogida de evidencia acerca de la implementación curricular, de las demandas al currículum nacional tanto desde el sistema educativo como desde la sociedad, así como de los avances y cambios curriculares a nivel mundial.

Se vuelve necesario, entonces, favorecer y promover estudios e investigación permanente en temáticas curriculares que permita contar con evidencia a nivel global del currículum y sus dimensiones (producción, diseño, desarrollo, evaluación). De esta forma es posible identificar nudos problemáticos de los procesos curriculares, el impacto de los cambios implementados con anterioridad y, además, posibilita reconocer experiencias innovadoras desde las prácticas que se realizan en el sistema educacional. También se requiere hacer seguimiento y monitoreo del plan de implementación asociado a la propuesta formativa, con el fin de entregar información para su ajuste en la marcha y para sacar lecciones que permitan orientar futuros planes de implementación. Para todo lo anterior se requiere establecer, de forma sistemática e inherente al proceso de elaboración del currículum, una planificación y definición de acciones para recoger y sistematizar la evidencia curricular e incorporarla al ciclo de desarrollo curricular en curso o futuro.

Conclusiones

A través de este artículo se ha realizado un análisis desde la perspectiva de cómo la noción de desarrollo curricular ha sido abordada desde la política educativa en el país y de las acciones emprendidas en este marco, en relación con la apropiación e implementación, así como con el seguimiento y monitoreo del currículum nacional desde los noventa hasta el 2015.

La premisa del artículo es que desde el inicio de los noventa, y en forma paralela al proceso de elaboración del currículum, se fue incubando la idea de desarrollo curricular, en el sentido de un currículum que se va perfeccionando y actualizando continuamente, de acuerdo a las demandas de la sociedad, en contraposición a un currículum que se define para sustituir el anterior, con lógicas y énfasis diferentes. En esta línea, se ha propuesto una mirada desde

las primeras acciones definidas desde la unidad a cargo de la elaboración curricular en el ministerio, la Unidad de Currículum y Evaluación, así como otras estrategias utilizadas para la gestión del currículum en los establecimientos y el levantamiento de información en relación con lo que ocurre con la implementación del currículum en los establecimientos educacionales, de modo de retroalimentar el proceso de elaboración curricular. Lo anterior, con el fin de invitar al lector a un ejercicio metacognitivo, en el que la distancia del tiempo permite analizar avances, retrocesos, aciertos y errores que se han ido produciendo en estos años y que han dado paso a enfrentar el desafío de diseñar, planificar y programar etapas y ciclos de desarrollo curricular. Esta reflexión ha permitido argumentar en el sentido de diseñar ciclos de desarrollo curricular, en el contexto de una política de desarrollo curricular que contemple dimensiones, objetivos y acciones más allá de la elaboración de una propuesta formativa, con el objeto de concebir el proceso de elaboración de una propuesta curricular como un proceso que va más allá de la publicación del decreto que define la entrada en vigencia del nuevo currículum. En relación con esta noción, cobra especial relevancia lo planteado por la OCDE en su reciente informe de política educativa en Chile, cuando señala que “no importa cuán visionario sea un currículum, solo será útil en la medida en que las escuelas tengan la capacidad de implementarlo. El gobierno chileno necesita definir qué significa una buena enseñanza del currículum y fortalecer las capacidades de los profesores y directivos escolares para utilizar su criterio profesional para implementarlo” (OCDE, 2017, p. 85).

En este sentido, la reflexión generada en la Mesa de Desarrollo Curricular viene a sistematizar en sus recomendaciones lo que se había venido acumulando respecto a los alcances que tiene el currículum nacional, y en el contexto de este capítulo se considera relevante destacar que los procesos de desarrollo curricular deberían contemplar:

1. La participación de las comunidades educativas, debido a que los actores valoran ser convocados a aportar al desarrollo de los estudiantes teniendo como meta estas definiciones y, además, cuando se sienten interpretados y partícipes de las decisiones y consensos a que se ha llegado para definir el currículum, los procesos de apropiación e implementación se agilizan. Esto abre una ventana a la institucionalización y definición de procesos participativos con

distintos actores, cuya incorporación en los procesos favorece una mayor pertinencia y legitimidad de la definición curricular.

2. La necesidad de instalar y diseñar ciclos de desarrollo curricular que trasciendan los períodos de gobierno de cuatro años, pues, además de los tiempos necesarios para la apropiación y desarrollo curricular por parte de los docentes, se requiere la alineación con distintas políticas educativas (por ejemplo, las de evaluación de aprendizajes, las de textos escolares y los sistemas de acceso a la educación superior). La política curricular, por lo mismo, es especialmente sensible a los cambios de gobierno, sobre todo si se piensa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, cuya trayectoria escolar formal es de trece años. Desde esta perspectiva, es importante reforzar una articulación y visión de Estado, de largo plazo, tanto para el currículum como para los procesos de diseño de este, en la lógica de una institucionalidad responsable de este proceso, que tenga como norte el resguardo de trayectorias formativas para los estudiantes.

Un avance en esta línea lo constituye, el cambio del artículo 31 de la LGE, en que se establecen ciclos curriculares y etapas para estos. Se sientan los cimientos de una política de desarrollo curricular que defina procedimientos, criterios y fases a considerar para construir consensos que se traduzcan en las expectativas nacionales de aprendizaje y que resguarde la calidad, pertinencia, actualización y estabilidad del currículum nacional.

Finalmente, todo lo anteriormente expuesto permite fundamentar que una propuesta curricular debería contemplar tres procesos complementarios:

- a) Elaboración de una propuesta formativa.
- b) Diseño de un plan de seguimiento y monitoreo al currículum.
- c) Diseño de un plan de apropiación e implementación de la propuesta formativa.

Cada uno de estos procesos es parte constituyente de la propuesta curricular, debido a que incorporan los objetivos y acciones para promover la apropiación, y definen etapas de revisión y monitoreo que se transforman en insumos relevantes para los futuros procesos de elaboración curricular, resguardando así el carácter acumulativo y progresivo que orienta el concepto de desarrollo curricular.

Referencias

Cepal. (1990). *Transformación productiva con equidad*. Santiago: Autor.

Colegio de Profesores de Chile A.G. (2005). *Conclusiones Finales Primer Congreso Pedagógico Curricular 2005*. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100830035248.pdf>

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

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*, pp. 19-112. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.

Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de Education de Sèvres* (56), 1-9. Recuperado de <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-g%C3%A9nesis-implementaci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf>

Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Revista Notas para la Educación*, (18), pp. 1-10.

Fixsen D., Naoom S., Blasé K., Friedman, R. y Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature National Implementation Research Network*. Tampa FL: University of South Florida.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Gobierno de Chile. (1996). Decreto Supremo 40. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Recuperado de <http://bcn.cl/1ux1a>

Gobierno de Chile. (1998). Decreto Supremo 220. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media y Fija Normas Generales para su Aplicación. Recuperado de <http://bcn.cl/1uw4w>

Gobierno de Chile. (1999). Decreto Supremo 240. Ajuste de OF-CMO de 6° a 8° básico del Decreto 40/96 para mejorar la articulación con la Reforma de la Enseñanza Media. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=139392>

Gobierno de Chile. (2000). Decreto Supremo 593. Crea las especialidades de Dibujo Técnico y Servicios de Turismo para la Formación Diferenciada Técnico Profesional. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=179872>

Gobierno de Chile. (2001). Decreto Supremo 246. Modifica de OF-CMO de Química para 4° Medio y ajuste de algunos OF-CMO de Biología para 4° Medio. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=190193>

Gobierno de Chile. (2002). Decreto Supremo 593. Modificación del marco temporal de la Formación Humanístico Científica en 3° y 4° Medio. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=179872>

Gobierno de Chile. (2002). Decreto Supremo 232. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Actualización 2002. Recuperado de [https://www.docentemas.cl/docs/2017/Marco%20Curricular%20Franc%203%A9s%20\(Decreto%20232\).pdf](https://www.docentemas.cl/docs/2017/Marco%20Curricular%20Franc%203%A9s%20(Decreto%20232).pdf)

Gobierno de Chile. (2006). *Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Santiago.

Gobierno de Chile. (2009). Ley N° 20.370. Ley General de Educación. Santiago. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Gobierno de Chile. (2011). Ley N° 20.529. Ley que Crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>

Gobierno de Chile. (2014). Decreto 73. Establece los Estándares Indicativos de Desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1059962>

Gobierno de Chile. (2016). Ley N° 20903. Ley que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>

Gysling, J. (2003). Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Ed. Universitaria.

Gysling, J. (2007). Currículum nacional: desafíos múltiples. *Pensamiento Educativo*. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 40(1), 335-350.

Gysling, J. y Meckes, L. (2011). *Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010*. PREAL: Serie Documentos N° 54. Santiago.

Meckes, L. (2016). Mejorando la Formación Inicial Docente: impacto de las políticas recientes en las carreras de Pedagogía. Recuperado de http://www.ceppeuc.cl/images/contenido/policy-briefs/CEPPEN10-Mejorando_la_formacion_inicial_docente-Impacto_de_las_politicas_recientes_en_las_carreras_de_pedagogia.pdf

Metz y Barclay. (2012). Active implementation frameworks for program success: How to use implementation science to improve outcomes for children. *Zero to Three Journal*, 32(4), 11-18.

Ministerio de Educación. (2003). *Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad*. Comisión para el Desarrollo y uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/comisionsimce\(2003\)informe.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/comisionsimce(2003)informe.pdf)

Ministerio de Educación. (2004). *Informe Comisión de Formación Ciudadana*. Santiago: Autor.

Ministerio de Educación. (2006). *Memoria Unidad de Currículum y Evaluación (UCE)*. Funciones, organización y agenda. Santiago: Autor.

Ministerio de Educación. (2010). *Memoria Unidad de Currículum y Evaluación* (UCE) 2006-2010: funciones, organización y agenda. Santiago: Autor.

Ministerio de Educación, UCE. (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*. Santiago: Autor.

Ministerio de Educación. (2014). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile*. Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). *Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Informe Mesa de Desarrollo Curricular*. Santiago: Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-35514_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación, UCE. (2016). *Informe de Comisión de Experiencias de Aprendizaje y Formación Integral*. Santiago: Autor.

Ministerio de Hacienda. (2002). *Programa perfeccionamiento fundamental de docentes (PPF)*. Santiago: Autor.

OCDE. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. París: OECD Publishing. Recuperado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/ocd/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-chile_9789264021020-es#page164

OCDE. (2017). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile*. Versión preliminar. Santiago: Fundación SM.

UNESCO-IBE. (2004). *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos; informe nacional de Chile*. Geneva: UNESCO-IBE.

UNESCO-IBE. (2015). *Repositioning and reconceptualizing the curriculum for the effective realization of Sustainable Development Goal Four, for holistic development and sustainable ways of living*. Side event: "Repositioning Curriculum in Education Quality & Development-Relevance" - May 21, 2015, Incheon, Republic of Korea.

Van den Akker, J. (2010). Building bridges: how research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. M. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for educational policy in Europe* (pp. 175-195). Sint-Katelijne-Waver, Belgium: CIDREE.

Warford, M. K. (2011). The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 252-258. doi: DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.008

| PARTE II |

CURRÍCULUM Y SOCIEDAD

CAPÍTULO 3

CURRÍCULUM: CATEGORÍAS DE ANÁLISIS, TENDENCIAS, GOBERNANZA

Cristián Cox D.

Centro de Políticas Comparadas de Educación
Universidad Diego Portales

¿Qué define a la dimensión curricular de la educación? ¿Qué tipo de relaciones son identificables como de generación y realización del currículum? ¿Cuáles son hoy algunos asuntos clave y tendencias principales en este plano de la educación, considerada tanto nacional como globalmente, que tensiona y moviliza su gobernanza?

El ensayo que sigue intenta responder estas preguntas, que son generales y sobre las cuales existe una vasta literatura. El abordaje apunta a dos propósitos: proponer un marco conceptual mínimo que permita penetración a la vez que alcance sobre las interrogantes, y relacionar dicho marco con desafíos clave del *qué* de la educación del presente, tanto en términos generales como en referencia a la agenda del currículum escolar de Chile.

De acuerdo a esto, propondré primero un conjunto de categorías para el análisis del currículum, ordenadas en un modelo mínimo de relaciones, que da cuenta de su origen en requerimientos de la sociedad y en estructuras de conocimiento, y de su realización en los contextos de enseñanza y aprendizaje. Luego describiré asuntos clave por cada uno de los dominios conceptuales distinguidos, como ilustración del valor taxonómico del modelo y como elemento para la discusión e interpretación de tendencias y dilemas que hoy tensionan los procesos y discusiones de diseño y decisión curricular en sistemas educativos de nivel nacional.

Currículo: Modelo de Relaciones

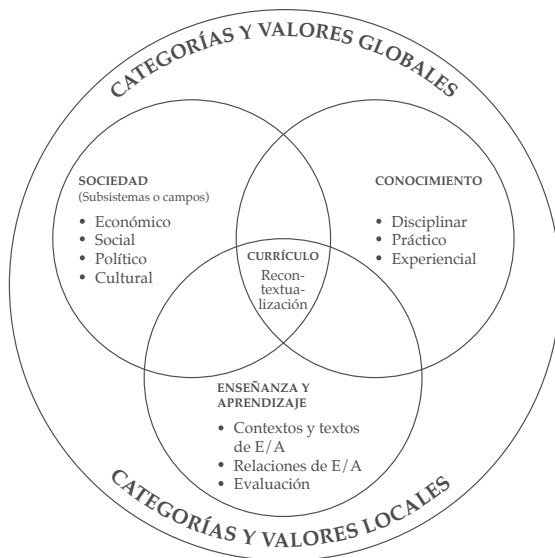
El currículo es una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de los estudiantes en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura (Bernstein, 1975; 1990). El currículo mira al pasado y la tradición, cuya transmisión constituye parte crucial de la tarea educativa; al presente, con sus demandas infinitas y cambiantes; y al futuro a que cada generación apuesta (Pinar, 2012). Asimismo, mira valores y significados globales, crecientemente explícitos en sus implicancias educativas, a través de las evaluaciones internacionales de aprendizajes, y a valores y significados locales, inseparables de dimensiones de identidad que la educación no puede ignorar. La pregunta estructurante del currículo es acerca de qué debiera contar como conocimiento válido en la experiencia escolar. Es inseparable a tal interrogante los debates y disputas sobre qué versiones de tal conocimiento, controlado por quiénes, atraviesan los procesos de selección, clasificación y realización de objetivos y contenidos de la experiencia escolar (Bernstein, 2000; Young, 2008; Deng y Luke, 2008).

El currículo, como prescripción nacional de objetivos y contenidos, establece el qué, el por qué, y el *para qué* de la transmisión cultural que la educación escolar realiza, y por ello es, estructuralmente, un nodo vertebral de tal transmisión; un dispositivo de articulación entre la sociedad y sus requerimientos de saberes y competencias para su sostenimiento y desarrollo, por un lado, y educación y conocimiento, por el otro; dispositivo definitorio de los propósitos y contenidos de la comunicación sostenida y formal que tiene lugar en la experiencia escolar, entre la generación adulta y la nueva generación. Esta posición del currículo como nodo articulador clave hace del mismo una fuerza clave de integración de los sistemas educativos y está al centro del diálogo entre desarrollo nacional y global (Amadio, Operti y Tedesco, 2015).

El modelo que se presenta en la Figura 1 especifica el conjunto de ámbitos o dominios que el currículo vincula, así como permite identificar las relaciones fundamentales y hacer visible la centralidad del mismo. La perspectiva es macro y sociológica, referida a un currículo nacional y los ámbitos de su generación y realización¹.

¹ El triple esquema de relaciones que genera es armónico con la distinción de tres niveles del *hacer currículo* que propone Doyle en 1992, y que retoman Deng y Luke en 2008: el institucional (o de políticas públicas, asociado al ámbito "Sociedad"), el *programático* (o de construcción de las asignaturas de la institución escolar, asociado al ámbito "Conocimiento"), y el de las salas de clase (mediación del currículo por estudiantes y profesores, asociado al ámbito "Enseñanza y Aprendizaje").

Figura 1.
Centralidad del currículo:
Modelo de relaciones de generación y realización



Fuente: Elaboración propia.

Se propone que sean visualizados, como contextos de generación del currículum, los ámbitos *Sociedad* y *Conocimiento*, equivalentes a sus fuentes primarias, donde las intersecciones del caso refieren a los procesos fundamentales de selección y organización del conocimiento y las competencias que, a nivel macro, lo constituyen. De modo equivalente, se propone que se visualice como contexto de realización del currículum su intersección con el ámbito *Enseñanza y Aprendizaje*, correspondiente a la recontextualización pedagógica de la prescripción concordada a nivel macro (global, nación y/o niveles sub-nacionales)², lo que en la escala de un país equivale a su puesta en práctica por decenas de miles de actores docentes y millones de estudiantes, en una configuración de mediaciones que dan vida a la variedad y complejidad prácticamente sin fin, y sin embargo regulada y con patrones identificables, de las prácticas escolares de puesta en acto del currículum (Bernstein, 1990; Ball, 2012).

² No existe un currículum a nivel global, pero sí definiciones de competencias siglo 21 de carácter global, y también marcos para la evaluación internacional de aprendizajes, en lenguaje, matemáticas, ciencias, ciudadanía, también de carácter global (Reimers y Chung, 2016; Heyneman, 2012).

Desde la perspectiva de las fuentes del currículum, el ámbito de mayor poder generativo es la sociedad y sus requerimientos de reproducción material y simbólica el traspaso a la nueva generación de los saberes, competencias y valores seleccionados al efecto por la generación adulta, para la mantención y desarrollo de la misma. La selección de qué se comunica a la nueva generación, *por qué* y *para qué*, hacen del currículum la más política de las dimensiones de la educación, en el sentido de que desde los distintos ámbitos o subsistemas referidos –económico, social, político, cultural–, surgen distintos criterios y principios de selección cultural que constituyen la base del mismo, y cuyo procesamiento supone procesos de construcción y negociación de naturaleza intrínsecamente política, en que el acuerdo sobre los fines de la educación es el proceso fundamental en cada sociedad y su sistema educativo³.

La intersección del currículum con el ámbito *Sociedad*, refiere a procesos y relaciones de *nivel y carácter* político, en el sentido profundo de establecer las regulaciones macro y de base, ordenadoras del conjunto. La problemática política del currículum es lo que está en juego en esta interfaz, es decir, las cuestiones de quién lo define en su organización y contenidos mayores, a través de qué instituciones y procesos, y asegurando qué tipos de intercambio entre sociedad, sistema político y sistema educativo, así como con las presiones globales. De esta dependen los temas de la representatividad y legitimidad del currículum, por un lado, como de la relevancia de las definiciones a que se arrije, por otro. Por ejemplo, la cuestión de cómo cada sociedad nacional procesa la realización curricular de las competencias del siglo XXI reconocidas en el primer mundo como hegemónicas, es propiamente de este nivel o intersección.

En el ámbito *Conocimiento* del modelo, se ha incluido la categorización del mismo propuesta por Deng y Luke (2008) en un influyente estado del arte de los estudios del campo del currículum (Connelly, Fang He y Phillion, 2008). ¿Qué concepción y clasificación del conocimiento será la que ordene la selección-organización del caso? Los autores plantean una triple distinción, de apreciable validez y poder descriptivo. En primer término, la *concepción disciplinaria* construye el conocimiento en términos del canon organizado en

³ Sobre los distintos campos distinguidos y la lógica de las disputas por los principios o fines a reproducir en educación, a través de la mediación del campo político (Bourdieu, 1979, 2000).

las disciplinas intelectuales, caracterizadas desde Aristóteles como episteme: conocimiento formal, fundamento de las disciplinas del currículum desde el *trivium* y el *quadrivium* medieval a los marcos curriculares del presente (Goodson, 1995; Gardner, 2000; Pinar, 2012): conocimiento de base académica, es decir, especializado, abstracto y de larga historia, para la comprensión y explicación del mundo. En segundo término, la concepción práctica del conocimiento, construye este en términos de qué hacer en la práctica y en la acción, con énfasis en la aplicación del conocimiento: involucra el conocimiento procesal, pero no se reduce a este (o a las habilidades), involucrando también decisiones deliberadas y estrategias metacognitivas. Por último, la concepción experiencial del conocimiento se enfoca en los elementos sociales y cognitivos, disposicionales y prácticos, involucrados en el hacer sentido de los fenómenos en la vida cotidiana (Deng y Luke, 2008).

En la intersección del currículum con el ámbito del *Conocimiento*, tienen lugar procesos y relaciones en los que están en juego supuestos, visiones y clasificaciones sobre este. Es decir, procesos y relaciones en que lo que está en juego es de carácter *epistémico*. La dinámica principal aquí en términos de actores es entre la academia –que cultiva y disputa por la preeminencia de las diferentes disciplinas– y educadores, expertos del campo educacional y autoridades educativas; es, asimismo, si se piensa en la educación técnico-profesional, el campo de relaciones que se establece entre el mundo de la producción y del trabajo, por un lado, y el de los educadores y curriculistas, por otro. Las relaciones señaladas son las teorizadas por Bernstein (1990; 2000) en términos de las relaciones entre contextos de producción primaria de discursos, significados (como es el caso de la academia productora de conocimiento disciplinario, y el campo de la producción y del trabajo), y *contexto de recontextualización* (curriculistas, educadores, académicos con funciones en el campo oficial de recontextualización, es decir en el Estado, de selección y reorganización del conocimiento). Son relaciones intrínsecamente competitivas que caracterizan la *política de la re-contextualización* (Bernstein, 2000)⁴.

⁴ El presente en el primer mundo es de expansión de los actores y complejización marcada de estas relaciones, por impacto de la revolución digital e internet sobre las estructuras de control del conocimiento y la información, que crecientemente incluye a empresas y combinaciones de ingenieros y psicólogos expertos en aprendizaje que diseñan currículos para redes de instituciones escolares y para los que el qué de los contenidos de la educación –y, por tanto, la clásica discusión curricular– no les es central (Williamson, 2013; Ball, 2012).

En el ámbito de la realización del currículum, enseñanza-aprendizaje, el modelo propone categorías descriptivas amplias que intentan abarcar las dimensiones clave de la puesta en acto del mismo en el contexto educativo escolar, es decir, su recontextualización pedagógica (Bernstein, 1990):

1. *Contextos y textos*, con lo que se busca incluir el conjunto de los soportes institucionales, organizativos y materiales de la enseñanza (contexto material, tiempos, libro de texto y las TIC, organización escolar)⁵.
2. *Relaciones de Enseñanza y de Aprendizaje*, con lo que se rescata el núcleo interactivo y comunicacional en que tiene lugar la acción de docentes y estudiantes. Desde el lado de la docencia, la amalgama de conocimiento disciplinario y pedagógico (conocimiento pedagógico del contenido) (Shulman, 1987) que constituye el núcleo esencial de la práctica docente y que es directamente afectada por el currículum; desde los estudiantes y su diversidad personal y socio-cultural, sus relaciones de cercanía o distancia, interés y aprecio o desinterés y crítica, percepción de significado o alienación, al vivir la experiencia de la exposición al conocimiento y lenguajes definidos por el currículum escolar. (Erickson, Bagrodia, Cook-Sather, Espinoza, Jurow, Shultz, Spencer, 2008).
3. Finalmente, la crucial dimensión de la *Evaluación*, cada vez más permeada por la planificación de la docencia, a nivel micro, de aula, como con las decisiones curriculares macro, a nivel de mediciones nacionales e internacionales de logros de aprendizaje.

En la intersección del currículum con el ámbito *Enseñanza y Aprendizaje*, el haz de relaciones y procesos en juego define la realización o puesta en acto del currículum, a través del intercambio entre enseñantes y aprendices, y está decisivamente marcado por la naturaleza educativa (formativa) de su objeto y propósito fundamental. Los actores aquí son docentes y sus estudiantes, y el juego fundamental es de naturaleza *pedagógica*. En el presente, de cambio de paradigma en esta dimensión de la educación hacia formas personalizadas de

⁵ Contextos organizacionales (no solo materiales) en que el currículum, al igual que las políticas, más que implementado, es interpretado, traducido y transaccionado en redes de relaciones sociales y relaciones de poder que producen y circunscriben su realización práctica (Ball, Maguire, Braun, 2012).

comunicación y enseñanza, en función de logros de aprendizaje de calidad para todos, se trata de un contexto bajo presiones enormes de adaptación y cambio. En esta intersección final de la cadena de mediaciones, que el modelo de la Figura 1 representa, es donde se decide la suerte del currículum vivenciado y el currículum logrado.

La operación o función fundamental del nodo del modelo, es decir, del currículum como construcción política, cultural y técnica, es, como ya se ha dicho, de *recontextualización*, es decir, de selección de contenidos y significados de los dos dominios o contextos de origen –Sociedad y Conocimiento–, y su reorganización o rediseño, para ser comunicados en el ámbito de la Enseñanza y el Aprendizaje (Bernstein, 1990; 2000; Gimeno, 1991; Doyle, 1992; Goodson, 1995). Espacio en que se intersecan los tres ámbitos distinguidos del “hacer currículum” de nivel nacional, que típicamente entrecruza autoridades políticas del campo educacional con expertos –educacionales y de las disciplinas–, y sociedad civil, y que en el presente experimenta una expansión marcada de actores e instituciones involucrados, haciendo relevante aplicar a los procesos del caso, el concepto de gobernanza, más que de gobierno. Se vuelve al final sobre este importante punto.

El modelo presentado en la Figura 1 destaca, además, que el conjunto de ámbitos y relaciones de generación y realización del currículum, 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. Esta genera presiones isomórficas en educación⁶, singularmente aceleradas y aguzadas 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), que en el presente tensionan e influyen decisivamente prácticamente cualquier proceso de generación e implementación de reforma curricular a nivel nacional (Heyneman, 2012).

La investigación de estas relaciones, lo que se conoce como teoría de la cultura mundial o neo institucionalismo (Meyer, Ramírez, 2000), argumenta que las

⁶ Término acuñado por la teoría de la cultura mundial de Meyer, Ramírez y colegas de la Universidad de Stanford, que refiere a la convergencia mundial de ideas sobre la mejor educación y el mejor currículum, que presionarían hacia “mismas formas” (Meyer y Ramírez, 2000).

ideas de Estado moderno o educación moderna, circulan mundialmente y son adoptadas libremente por los países, no prioritariamente por intereses económicos, ni por razones de poder, sino porque culturalmente (ideológicamente), son percibidas como “las mejores ideas” (Anderson-Levitt, 2008). Esta situación plantea la interrogante acerca de las relaciones de esas “mejores ideas” con los desafíos del desarrollo educativo en general, y, por inclusión, los del currículum, en países pobres, en desarrollo y desarrollados. Este influyente abordaje, basado en abundante evidencia proveniente de estudios comparados del currículum, (Meyer, Kamens y Benavot, 1992; Meyer y Ramírez, 2000; Benavot y Braslavsky (eds.), 2006; Amadio, Gross, Ressler y Truong, 2006), plantea que las sociedades más pobres y los sistemas educativos más precarios tienen menos capacidades para gestionar la influencia global y ser capaces de seleccionar y filtrar mejor los modelos percibidos mundialmente como los deseables. Asimismo, es necesario enfatizar que la relación no es, en caso alguno, de lineal adopción nacional de las tendencias globales: siempre hay re-contextualización, y es un tema decisivo la cuantía y naturaleza del poder de gestión de la influencia isomórfica que cada sistema nacional es capaz de movilizar (Schriewer y Martínez, 2004; 2007; Anderson-Levitt, 2003; Steiner-Khamsi, 2012).

Así, la relación universal/local, inseparable de la historia larga de los sistemas educativos nacionales, cobra en las condiciones presentes de globalización⁷, un sentido y urgencia adicional. Todo sistema educacional, y por tanto todo currículum, hoy en día tiene que elaborar respuestas que se hagan cargo de esta doble filiación de sus definiciones (que el modelo grafica en los dos polos del círculo que encierra al conjunto), gestionando la tensión entre las tendencias isomórficas mundiales aludidas y los condicionamientos y requerimientos locales, tanto socioeconómicos, políticos, como identitarios, es decir, culturales⁸.

⁷ Globalización es “la compresión del mundo” y la “intensificación de la conciencia del mundo como un todo” (R. Robertson, 1992: 9, citado en Anderson-Levitt, 2008: 349).

⁸ Para un penetrante análisis de la tensión y complejidad intrínseca al desarrollo de currículos estructurados en base al conocimiento disciplinario global y que sean al mismo tiempo sensibles a las demandas de identidad y significados locales (García-Huidobro, 2017).

Centralidad del currículum

Con la calidad del currículum plasmado en la prescripción oficial, como el implementado en oportunidades de aprendizaje en aula, y el logrado en el aprendizaje de los estudiantes, está en juego la dimensión estructurante central de la experiencia educativa ofrecida. Es necesario dimensionar esta característica estructurante del currículum, inseparable de la centralidad que ocupa en el haz de relaciones especificadas por el modelo propuesto. El currículum es un *punte* entre los requerimientos de desarrollo socio-cultural y económico que a nivel macro formulan y enmarcan el sistema político y el sistema educativo de cada sociedad, con los objetivos formativos que cada unidad escolar y cada profesor en su aula, cotidianamente, intenta lograr a través de unos contenidos y experiencias articulados como oportunidades de aprendizaje ofrecidas a sus estudiantes. De la calidad del puente depende de manera importante que tales oportunidades sean relevantes para el crecimiento y cohesión de tal sociedad; de la calidad pedagógica de los docentes del caso, dependerá decisivamente que tales oportunidades tengan chances equitativas de ser aprovechadas por todos. El nodo central del modelo presentado es, entonces, un conector entre sociedad y aulas; entre generación adulta y nueva generación viviendo su experiencia escolar; también, entre un ideal normativo (como la Constitución, en el sistema jurídico)⁹, y su puesta en práctica en aulas, trabajo y comunicación de docentes y estudiantes.

De la calidad y coherencia de las definiciones del currículum depende, de manera significativa, la cadena que incluye los contenidos de la comunicación pedagógica, los libros de texto y la evaluación, así como, en los sistemas más coherentes, un referente crucial de la formación inicial de profesores.

En lo que sigue se intentarán caracterizar tendencias globales del currículum escolar y sus correlatos en la problemática del currículum en nuestro país en las últimas décadas, aplicando el marco conceptual descrito.

⁹ Al decir de Jonnaert, Ettayebi y Defise (2009), citado en Tedesco, Opertti, Amadio, 2013: 9.

Currículum y Sociedad

El *para qué y por qué* del currículum, son interrogantes fundamentalmente ético-políticas (Peña, 2015). Una forma de identificar inmediatamente este carácter es visualizar que el currículum debe hacerse cargo no sólo de los requerimientos en términos de preparación de la nueva generación provenientes de cada uno de los sub-sistemas o campos identificados –económico, social, cultural, político– sino, además, el currículum resultante de los complejos procesos de su construcción y negociación política, va a expresar a cuál de estos ámbitos privilegia y a cuál subordina; o, alternativamente, qué tipo de articulación o combinación entre los requerimientos de estos distintos ámbitos establecerá en sus definiciones de propósitos y contenidos de la experiencia escolar.

Las interrogantes que aludimos no son muy diferentes a las que visualizó Aristóteles como definitorias de la naturaleza fundamentalmente política de sus respuestas:

Que la educación debe ser regulada por la ley y deber ser un asunto de Estado es innegable; pero ¿cuál debe ser el carácter de esta educación pública? y ¿cómo debe educarse a los jóvenes?, son preguntas que aún necesitan ser consideradas. Dada la realidad, existen desacuerdos acerca de estas materias, pues la humanidad no ha alcanzado, bajo ninguna circunstancia, acuerdo respecto de las cosas que deben enseñarse, sea que miremos a la virtud o a la vida mejor. Tampoco está claro si a la educación le concierne más la virtud intelectual o moral. La práctica actual causa perplejidad; nadie sabe sobre la base de qué principios se debe proceder: debe ser lo útil en la vida, o debe ser la virtud, o debe ser el más elevado conocimiento, el fin de nuestro entrenamiento; las tres opiniones han sido consideradas. (Aristóteles, *La política*. Libro V, p. 37).

Las preguntas por los fines de la educación son indistinguibles de su propósito moral, y este, en condiciones de pluralidad, en la época clásica como hoy, no se puede establecer legítimamente sino a través de los medios de lo que entendemos como la política democrática y sus procesos.

Si en este plano se tiene que elegir un dilema clave del presente, este tiene que ver –a mi juicio– con el doble requerimiento al currículum proveniente de la valoración cultural, secular y profunda, de la individuación y la diversidad, por un lado, y la necesidad de un núcleo de creencias y valoraciones compartidas, base de las lealtades y la participación en la vida colectiva común, por otro. La modernidad líquida y sus efectos disolventes del vínculo social, tematizada por Bauman (2005) como condición secular, sitúa el significado para la cohesión social de la educación y su currículum, como tema basal¹⁰.

En efecto, la problemática de la cohesión social tiene como uno de sus ámbitos clave a la educación¹¹. Como quiera que se la defina, la cohesión social descansa sobre ciertas competencias de los individuos, ciertas características de las redes e instituciones que construyen sus relaciones sociales y ciertas representaciones de lo común que, en su conjunto, integran simbólicamente una sociedad. Desde los tres puntos de vista, la secuencia formativa de la escolaridad obligatoria tiene una importancia decisiva: forma en, y distribuye socialmente, competencias y disposiciones que facilitan o dificultan la cooperación; inculcan un imaginario y unos valores comunes en que el conjunto de los grupos, clases, etnias y territorios, se reconocen y a los que confieren valor normativo, o bien, los desatienden o erosionan.

Las claves educacionales de la cohesión se juegan en los significados compartidos que la enseñanza es capaz de inculcar, y la comunidad simbólica que por este medio construye. Para Durkheim, la escuela republicana debía establecer esta comunidad simbólica en referencia a la nación o a la patria; apelando a principios universales, por encima y al abrigo de las divisiones de la vida social, trascendiendo la contienda de intereses y los particularismos de las costumbres (Dubet, 2006)¹².

¹⁰ Se observará que de los cuatro subsistemas (político, económico, social, cultural) observables en este ámbito de las relaciones de generación del currículum, se ha elegido el social. Ello por su condición de “basal”: sin los vínculos que aseguren un mínimo de cohesión, argumenta Durkheim ([1893]; 1985), no se obtienen las condiciones precontractuales de funcionamiento de los intercambios que definen la división social del trabajo y el funcionamiento del mercado.

¹¹ Esta sección sobre currículum y cohesión se basa en mi trabajo *Las reformas educativas y su impacto sobre la cohesión social en Latinoamérica* (Cox, 2007).

¹² Para Durkheim: “la sociedad sólo puede existir si entre sus miembros hay un suficiente grado de homogeneidad. La educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad fijando en el niño, desde el comienzo, las similitudes esenciales que la vida colectiva demanda” (Durkheim, 1993: 51).

La definición de la comunidad respecto a la cual niños y jóvenes son educados para que la sientan como propia, y a la cual deben su adhesión y lealtad, sin duda que es una de las tareas centrales y clásicas de la escuela. Históricamente, el referente crucial para esta construcción escolar de identidad ha sido la *nación*¹³. Los currículos contemporáneos en Latinoamérica, y más allá, se ubican claramente en otra perspectiva. Lo que ha sustituido a la nación como referente del imaginario común en los currículos escolares apunta, simultáneamente, hacia “más abajo” y “más arriba”: “más abajo”, en el sentido de grupos sociales, de base local o étnica; y “más arriba”, en el sentido de que la Declaración de los Derechos Humanos, en su universalidad y precedencia sobre las definiciones de Estados particulares, redefine el *locus* de la regulación moral de la política, subordinando la nación a la humanidad. Este “deslizamiento hacia lo universal”¹⁴ tiene una génesis global. Un examen comparativo de tendencias del currículo para la ciudadanía en Europa y Asia, detecta un cambio en el modelo del buen ciudadano: de uno basado solamente en normas colectivas nacionales a uno crecientemente basado en normas transnacionales (Soysal y Wong 2006). En su análisis de tendencias mundiales que afectan al currículum escolar en el cambio de siglo, el sociólogo de Stanford, John Meyer (2005), destacó la práctica desaparición del Estado-nación como referente primordial de la formación ciudadana en el currículum escolar de la mayoría de los países, con independencia de culturas y grados de desarrollo.

La pregunta central en esta dimensión, de lo que se ha conceptualizado como el eje político del currículum, es si las oportunidades de aprendizaje que este define, contribuyen o no a generar en la nueva generación los conocimientos, habilidades y disposiciones que favorecen la cohesión social, entendida ésta a nivel de la sociedad en su conjunto.

¿En nuestro país, cómo ha evolucionado el currículum al respecto?

13 “La nación es un arco de solidaridades, una construcción política e ideacional que postula la existencia de un “nosotros” que entraña un reclamo de lealtad por encima y más allá de otras identidades e intereses y que, si ya no la tiene, frecuentemente busca asentarse o definirse en un territorio delimitado por el Estado” (O’Donnell 2004: 165).

14 Expresión de François Audigier al analizar el currículum para la ciudadanía de Francia: *el deslizamiento hacia la universalidad* hizo que en Francia, la patria, la nación, no fueran referencias sistemáticas, obligadas del currículum (Audigier, 1999).

El Tabla 1 ordena el número de veces que cada uno de los siguientes valores cívicos figura en las tres definiciones curriculares que han tenido lugar entre 1998 y 2013 para el área de Historia y Ciencias Sociales en la educación media, como medida de su presencia en el currículo (Cox y García, 2015)¹⁵: Derechos Humanos, Diversidad, Democracia, Tolerancia, Justicia Social, Igualdad, Equidad, Libertad, Bien Común, Solidaridad, Pluralismo, Cohesión Social.

Tabla 1
Chile: presencia comparada de valores cívicos en currículos oficiales de Historia y Ciencias Sociales, educación media, 1998-2013

VALORES CÍVICOS	Marco curricular 1998 1° a 4° EM	Marco curricular 2009 1° a 4° EM	Bases Curriculares 2013 7° EB a 2° EM	Agregado
N° de referencia				
Democracia	4	10	7	21
Derechos Humanos	1	8	9	18
Diversidad	3	5	4	12
Igualdad	1	2	2	5
Libertad	0	1	3	4
Equidad	2	0	1	3
Pluralismo	1	2	0	3
Bien Común	1	1	0	2
Justicia Social	1	1	0	2
Solidaridad	1	0	0	1
Tolerancia	0	0	1	1
Cohesión Social	0	0	0	0
Total de referencias	15	30	27	72

Fuente: Cox y García (2015) en base a Mineduc, 1998; Mineduc 1999; Mineduc, 2013.

Considerando los tres currículos de las últimas dos décadas, se puede apreciar que los valores que presentan mayor número de referencias son: Derechos Humanos, Democracia y Diversidad, lo que habla positivamente de su base moral y su sintonía con la cultura. Simultáneamente, los cinco valores con menos presencia son: Bien Común, Justicia Social, Solidaridad, Tolerancia y Cohesión Social. El que la definición de los valores a inculcar, en

¹⁵ La evidencia de la Tabla 1 se basa en la cuantificación del número de menciones explícitas (citas) que cada valor tiene en los currículos que se comparan. No es posible, en este tipo de conteo, discriminar en términos de "valor posicional" de la cita (Cox y García, 2015).

las tres prescripciones curriculares de carácter nacional del último tiempo, otorguen tan desmedrada mención explícita a aquellos que, justamente, apuntan al vínculo de cada persona con la totalidad –bien común, solidaridad, cohesión–, constituye claramente un problema. A la vez que un síntoma, la educación y su currículum como eco de la cultura que celebra individualidad y reconocimiento de cada posible principio de diferencia, a la vez que desdibuja o ignora, el núcleo de valores que fundan el vínculo común y la similitud, base de algún “nosotros” más amplio que el generado por la convivencia con los cercanos (Granovetter, 1978).

Currículum: Tipos y Organización de Conocimiento

Como se ha señalado en el modelo de la Figura 1, puede afirmarse que tres tipos de conocimiento –disciplinario, práctico, experiencial– constituyen lo fundamental del horizonte en que juegan los procesos de selección y organización del conocimiento que definen el currículum escolar. Procesos que históricamente han privilegiado al conocimiento disciplinar como el estructurante fundamental del *qué* de la educación. Creo que pocos hechos pueden ser más elocuentes acerca de esto que la invariabilidad de las asignaturas del currículum, tal cual hacen visible para el caso de nuestro país, los datos acerca de los planes de estudio de la educación media, desde fines del siglo XIX, hasta el presente, del Tabla 2. Con independencia de la historia y las políticas, la estructuración de los planes de estudio es fundamentalmente en base a las mismas asignaturas, con leves variaciones en los rótulos, así como modificaciones que se concentran en artes, manualidades y consejo de curso.

Tabla 2
Asignaturas educación media de Chile: Siglos XIX a XXI

SIGLO XIX	SIGLO XX		SIGLO XXI
Plan de estudios concéntrico. 1893	Plan de estudios de los liceos de Chile. 1935	Plan de estudios de la escuela media. 1967	Plan de Estudios Humanista - Científico para la E.M. 2015
Castellano	Castellano	Castellano	Lenguaje Castellana y Comunicación
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemática
Geografía e Historia	Educación Cívica	Ciencias sociales e históricas	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
Ciencias Naturales	Ciencias de la Naturaleza	Ciencias Naturales (primer ciclo)	
Física	Física	Física (2º ciclo)	Física
Higiene y Biología	Biología	Biología (2 Ciclo)	Biología
Química	Química	Química (2º Ciclo)	Química
Filosofía	Filosofía	Filosofía	Filosofía y Psicología
Inglés o Alemán	Francés o Italiano (idioma principal)	Idioma extranjero 1	Idioma Extranjero: Inglés
Francés	Inglés o Alemán (idioma principal)	Idioma extranjero 2	-----
Religión	Religión (optativo)	---	Religión
		Artes (Diferenciado 3º y 4º EM)	Artes Visuales o Artes Musicales
Dibujo	Dibujo	Artes plásticas	
Canto	Música y Canto	Educación Musical	
Gimnasia	Educación Física	Educación Física	Eduación Física
		Consejo de Curso	Consejo de Curso
			Orientación
	Trabajos Manuales	Técnicas Espeaciales	Educación Tecnológica
Contabilidad	Labores Femeninas		
	Economía Doméstica		
	Puericultura (niños)		

Fuente: Elaboración autor en base a R. Lira (2007), Compilación Planes de Estudio de la Educación Media. (Manuscrito no publicado. Doctorado Facultad Historia, Geografía y Ciencia Política. PUC).

Valga aquí un *excursus*, que refiere la evolución de discursos críticos acerca de

la hegemonía y estabilidad de este tipo de conocimiento en el currículum, ilustrando sobre la función estructurante del mismo y su centralidad para visiones de la educación como experiencia de transformación individual y social.

La hegemonía del conocimiento disciplinario, como legítimo estructurante del currículo escolar, fue cuestionada radicalmente en la década de los años setenta por la, entonces, nueva sociología de la educación, que demostró sus bases de poder e intereses, como su arbitrariedad. *La reproducción*, de Bourdieu y Passeron, publicado en Francia en 1970, y *Knowledge and Control*, editado por Michael Young en Inglaterra en 1971, centraron sus fuegos críticos sobre las relaciones de poder y control del conocimiento seleccionado por el currículum. El concepto de “violencia simbólica”¹⁶ es aplicado por primera vez a la escuela y los saberes que comunica. Décadas más tarde, estos mismos autores valoran este tipo de conocimiento como *habilitante y poderoso*, al que todos deben tener acceso. Para Bourdieu, redactor principal del informe sobre la educación del futuro, de una comisión convocada por el gobierno de Francia en 1988, “La educación debe dar prioridad a todas las áreas que pueden llevar a una manera de pensar que está dotada de una validez y una aplicabilidad de naturaleza general, en contraste con áreas en que el conocimiento podría ser adquirido en forma comparablemente eficiente (y a veces más placenteramente), a través de otros medios” (Bourdieu, 1990: 309). El informe identifica, como un desafío clave en el corazón del currículum estructurado disciplinariamente, el reconciliar “el universalismo inherente al pensamiento científico y el relativismo enseñado a través de las ciencias históricas”, así como establece el criterio de que el currículum “debe reflejar la pluralidad de los estilos de vida y tradiciones culturales” (Bourdieu, 1990: 313). De modo comparable, Michael Young, cuatro décadas después de los argumentos relativistas del libro *Knowledge and Control*, impactado por los efectos en la educación sudafricana del radicalismo político y una epistemología social-constructivista que llevaron a considerar el currículum basado en las disciplinas como intrínsecamente autoritario e inseparable del Apartheid, argumenta en favor del valor y poder del conocimiento disciplinario para la educación, desde una perspectiva que rotula como

¹⁶ [A] *truly wild claim*, para el Oxford *don* en el campo de los estudios de la movilidad social y cuestionador de las tesis de la reproducción John Goldthorpe (2007: p. 13).

social-realista. Esta, sin dejar de ver el carácter histórico-social de todo conocimiento y, por tanto, su impronta de intereses, destaca el rol definitorio del *interés de conocimiento* en las comunidades y contextos que dan origen al conocimiento teórico: comunidades especializadas con códigos y reglas para garantizar confiabilidad y generalizabilidad del conocimiento, (algo en que no habían reparado los nuevos sociólogos del currículum en los setenta (Moore & Muller, 1999). Young concluye destacando el carácter de acumulación del conocimiento teórico (como diferente del experiencial o cotidiano) como “logro colectivo (...) de la creatividad humana” (Young, 2008, p.34).

El sociólogo británico Basil Bernstein, en contraste con sus pares generacionales Bourdieu y Young, nunca dejó de concentrar su análisis en las formas del conocimiento plasmado en el currículum, más que en las huellas de sus orígenes sociales y de poder –aunque estas fueran parte crucial de su teorización–. Su análisis de los currículos tipo colección, de fuerte separación entre sus partes (asignaturas) componentes, y tipo *integración*, de existencia práctica entonces solo en excepciones del nivel de la educación parvularia, reveló las marcadas dificultades epistemológicas (¿qué ideas pueden constituir los principios de integración de diferentes áreas?), y prácticas (capacidades y tiempos de coordinación de los docentes), de los proyectos que implicaban redefinición de límites entre las áreas disciplinarias del currículum (Bernstein, 1975). Casi tres décadas más tarde escribe sobre la distinción entre dos formas de conocimiento que iluminan, a mi juicio, decisivamente qué está en juego en las disputas sobre el tipo de conocimiento que debe articular el currículum de la experiencia escolar. Las dos formas que distingue se rotulan *discurso horizontal* y *discurso vertical* (Bernstein, 1999).

El *discurso horizontal* refiere al conocimiento cotidiano, de sentido común, y “entraña un conjunto de estrategias que son locales, organizadas segmentadamente, dependientes y específicas a un contexto” (Bernstein, 1999: 157). “Sus formas tienen un conjunto de rasgos bien conocidos: es probable que sea oral, local, dependiente de contexto y específico, tácito, multi-capas y contradictorio entre contextos pero no dentro de contextos, organizado segmentadamente” (ibid, p. 158). Los conocimientos que constituyen este discurso “se relacionan no por integración de sus significados por algún principio de coordinación, sino (...) a través de relaciones funcionales de segmentos o contextos a la vida cotidiana” (ibid, pp. 158-9). El significado, en esta forma discursiva, o de conocimiento, es entonces altamente

dependiente del contexto. En contraste, el *discurso vertical* se refiere a “estructuras simbólicas especializadas de conocimiento explícito” (ibid, p. 160), o conocimiento académico, profesional, educacional, y “toma la forma de una estructura coherente, explícita y sistemáticamente organizada en base a principios” (ibid, p. 157). En este caso, como se aprecia, los significados son menos dependientes de sus contextos y, en cambio, están relacionados jerárquicamente a otros significados¹⁷.

Desde la conceptualización bosquejada, la experiencia escolar debe ser de acceso a los medios y reglas del *discurso vertical*, es decir, de unas estructuras de conocimiento especializado y general, relativamente independiente de contextos y, por lo mismo, transferible y empoderante; rasgos propios de la estructura disciplinaria del currículum.

Conocimiento práctico: competencias siglo XXI

Es necesario referirse al segundo tipo de conocimiento referido en el modelo como *práctico*. No hay duda de que la presión de cambio mayor en el presente, sobre las bases del conocimiento estructurante de los currículos, es el ubicuo concepto de competencias, que corresponde de modo importante a lo que se caracterizó como conocimiento de tipo procedural y de aplicación. En efecto, la tendencia global de más impacto sobre los currículos se relaciona con la expansión radical de la visión sobre el *qué* a ser comunicado en la experiencia escolar que implica el concepto de competencia. Dicho en términos simplificados, tal expansión del *qué* articulador fundamental de los currículos contemporáneos, es desde el conocimiento declarativo, hasta unas capacidades de discernimiento y acción que implican conocimientos, habilidades y actitudes, para responder a desafíos planteados por el desempeño práctico en la vida real. Esta expansión y redefinición está en el núcleo de los procesos de reforma curricular contemporáneos (Pellegrino y

¹⁷ El análisis de Bernstein continúa distinguiendo dos formas de discurso vertical: *estructuras de conocimiento jerárquicas* (“una estructura coherente, explícita, y organizada sistemáticamente en base a principios”) que corresponden a las ciencias; y *estructuras de conocimiento horizontales*, correspondientes a las humanidades y las ciencias sociales (“una serie de lenguajes especializados con modos especializados de interrogación y criterios para la construcción y circulación de textos”). Mientras las primeras crecen mediante *integración* y *subsunción*, las segundas lo hacen por *acumulación* y *segmentación*. Para una expansión conceptual y aplicaciones empíricas del principio de “especificidad contextual” de un significado y sus implicancias en términos de tipo de conocimiento –y habilidades– en juego (ver Karl Maton), y sus conceptos de “segmentalismo” y “gravidez semántica”: a mayor “especificidad contextual”, mayor “gravidez semántica” y segmentación, y menos posibilidades de integración de significados, transferencia y generalización (Maton, 2011).

Hilton (Eds.), 2012; Tedesco, Opertti y Amadio, 2013; Fadel, Bialik y Trilling, 2015; Reimers y Chung, 2016), que llevan a la omnipresencia de nuevos conceptos de organización del currículum: objetivos, contenidos o temáticas transversales, que explicitan las habilidades, formas de pensamiento o asuntos específicos que una sociedad decide incluir en su currículum y que “cruzan” los contenidos o trayectos definidos disciplinariamente, dando origen a arquitecturas curriculares cada vez más complejas¹⁸.

Para la OECD, competencia es “más que solo conocimientos y habilidades. Involucra la habilidad de responder a demandas complejas, recurriendo a, y movilizando, recursos psicosociales (que incluyen habilidades y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicar en forma efectiva es una competencia que puede recurrir al conocimiento que un individuo tiene del lenguaje, habilidades prácticas en tecnologías de la información y actitudes hacia aquellos con los que él o ella se están comunicando” (OECD, 2005, p. 4).

Tanto la OECD a inicios de la década pasada, como el National Research Council de Estados Unidos, a inicios de la presente, llevan a cabo procesos sistemáticos de consulta, elaboración de informes y comparación de listados de competencias siglo XXI, para llegar a la identificación de competencias (incluidas en la Tabla 3), juzgadas como clave para “una vida exitosa y una sociedad que funcione bien” (Rychen y Salganik, 2003). Equivalen muy directamente a la visión de las sociedades desarrolladas y sus “economías del conocimiento” acerca de los requerimientos a la educación.

¹⁸ Un ejemplo claro es el currículum vigente australiano, que articula siete habilidades que cubren gran parte del espectro de lo definido precedentemente como competencias siglo 21: *lecto-escritura, habilidades matemáticas (numeracy), competencias TIC, pensamiento crítico y creativo, comprensión ética, comprensión intercultural, y capacidades personales y sociales*. A esto suma tres temas transversales: *Sostenibilidad, Asia y vínculos de Australia con Asia, Historia y Cultura de los aborígenes australianos* (McGaw, 2015).

Tabla 3
Competencias siglo XXI: definiciones OECD (2003) y Academia de Ciencias de Estados Unidos (2012)

OECD Proyecto Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) (2003)	National Research Council de Estados Unidos (2012)
<p>USAR HERRAMIENTAS EN FORMA INTERACTIVA¹⁹</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar lenguajes, símbolos y textos en forma interactiva. • Usar conocimiento e información en forma interactiva. • Usar tecnología en forma interactiva. <p>ACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionarse bien con otros <ul style="list-style-type: none"> - Empatía (toma el rol de la otra persona e imagina la situación desde su perspectiva). - Manejo efectivo de las propias emociones. • Cooperar y trabajar en equipo <ul style="list-style-type: none"> - Habilidad de presentar ideas y escuchar las de otros. - Comprensión de las dinámicas del debate y seguir una agenda. - La habilidad de construir alianzas tácticas sostenibles. - La habilidad de negociar. - Capacidad de tomar decisiones que permiten matices de opiniones. • Manejar y resolver conflictos <ul style="list-style-type: none"> - Analizar los temas e intereses en juego. - Identificar áreas de acuerdo y desacuerdo. - Redefinir el problema. - Priorizar necesidades y propósitos. 	<p>COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procesos y estrategias cognitivas <ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento crítico, resolución de problemas, análisis, razonamiento/argumentación, toma de decisiones, aprendizaje adaptativo, función ejecutiva. - Conocimiento • Conocimiento <ul style="list-style-type: none"> - Alfabetización informacional (investigación utilizando evidencia y reconociendo sesgo en las fuentes); alfabetización en TIC; comunicación oral y escrita; escucha activa. • Creatividad <ul style="list-style-type: none"> - Creatividad, innovación. <p>INTRAPERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apertura mental <ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad, adaptabilidad, apreciación artística y cultural, responsabilidad personal y social (incluyendo competencia y conciencia cultural), apreciación de la diversidad, aprendizaje continuo, interés y curiosidad intelectual. • Ética de trabajo/aplicación (diligencia) <ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa, auto-dirección, responsabilidad, perseverancia, productividad, tenacidad, auto-regulación Tipo 1 (habilidades de meta-cognición, incluyendo previsión, desempeño y auto-reflexión), profesionalismo/ética, integridad, ciudadanía, orientación de carrera. • Autoevaluación basal positiva <ul style="list-style-type: none"> - Auto-regulación Tipo 2 (auto-monitoreo, auto-evaluación, auto-reforzamiento), salud física y psicológica.

¹⁹ Interactiva en el contexto de DeSeCo significa: familiaridad con la herramienta + comprensión de cómo la herramienta puede cambiar la forma de la relación con el mundo + comprensión de cómo puede usarse para objetivos más amplios (Rychen y Salganik, 2003).

OECD Proyecto Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) (2003)	National Research Council de Estados Unidos (2012)
<p>ACTUAR AUTÓNOMAMENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuar en el “gran cuadro” o el contexto mayor <ul style="list-style-type: none"> - Comprender patrones. - Tener una idea del sistema en que existen. - Identificar las consecuencias directas e indirectas de sus acciones. - Elegir entre diferentes cursos de acción, reflexionando sobre sus posibles consecuencias. Reflexionar sobre sus potenciales consecuencias para normas y valores individuales y compartidos. • Formar y ejecutar planes de vida y proyectos personales <ul style="list-style-type: none"> - Definir un proyecto y plantear un objetivo. - Identificar y evaluar los recursos a los que se tiene acceso, y los necesarios. - Priorizar y refinar propósitos. - Hacer balance de recursos requeridos para logro de múltiples objetivos. - Aprender de acciones pasadas, proyectando resultados futuros. - Monitorear el progreso, haciendo ajustes en la medida que se desarrolla el proyecto. • Defender y afirmar los derechos, intereses, límites y necesidades propias. <ul style="list-style-type: none"> - Comprender los propios intereses. - Conocer las reglas escritas y principios en que se puede basar un caso. - Construir argumentos para el reconocimiento de necesidades y derechos. - Sugerir arreglos o soluciones alternativas. 	<p>INTERPERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de equipo y colaboración <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación, colaboración, trabajo de equipo, cooperación, coordinación, habilidades interpersonales, empatía/toma de perspectiva, confianza, orientación de servicio, resolución de conflictos, negociación. • Liderazgo <ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo, responsabilidad, comunicación asertiva, presentación personal, influencia social con otros.

Fuente: Elaboración del autor en base a OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. Paris: OECD y Pellegrino, J., Hilton, M. (Eds.). (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington: National Academies Press. Table 2.2.

Es importante visualizar la continuidad y el cambio que implican estas definiciones respecto del conocimiento que se selecciona en los currículos escolares del mundo. En ambos casos, el conocimiento al que se hace referencia es el disciplinario. De hecho, la prueba PISA, que en sus orígenes es el correlato evaluativo del proyecto DeSeCo de la OECD, si bien no evalúa directamente

contenidos de las disciplinas, sí evalúa sus formas características de pensamiento y aplicación a la resolución de problemas –en Lenguaje, Matemática y Ciencias–. Por otra parte, el “cruce” entre competencias siglo XXI definidas por el National Research Council (NRC), y objetivos formativos o contenidos de currículos (o estándares) seleccionados de Estados Unidos, es explícito y cabalmente desarrollado en el informe del caso.

La relación de estas nuevas formas de definir el qué de la educación con el currículum de Chile es importante: el esquema de competencias de la OECD y luego su proyección en el marco evaluativo de PISA, fueron un elemento decisivo en los ajustes curriculares de 2009 y 2013 del país (Cox y Meckes, 2016). Desde el campo de la investigación, las categorías de competencias del NRC se han aplicado a los currículos de seis países, incluyendo el de Chile de los años noventa, para evaluar el grado y coherencia de su presencia (Reimers, Chung, 2016). En este marco, y como parte del estudio internacional, Bellei y Morawietz aplicaron el esquema de competencias referido en la Tabla 3 (columna derecha), al marco curricular de objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media de fines de los noventa (Mineduc, 1998), encontrando que la dimensión *habilidades cognitivas* estaba abordada ampliamente por el currículum, en varias de sus áreas y múltiples grados; que en el caso de las *habilidades intrapersonales*, estas eran abordadas de manera desigual, algunas en forma destacada y otras prácticamente ausentes. Por último, respecto a la dimensión *habilidades interpersonales*, la constatación del análisis fue que estas estaban escasamente presentes en la prescripción curricular nacional (Bellei, Morawietz, 2016).

Si nos preguntamos en términos de nudos a resolver, la dimensión de “habilidades interpersonales” figuraría como consistentemente deficitaria en el currículum de los noventa. Es una pregunta abierta si los marcos curriculares siguientes (Mineduc, 2009; 2013) han cerrado esta brecha, o, al igual que con la dimensión valores, examinada al final de la sección precedente, no se constata variación²⁰.

²⁰ Se recordará que los currículos de educación media de Historia y Ciencias Sociales, en su definiciones de 1998, 2009 y 2013, no priorizan los valores de bien común, cohesión social y similares (ver Tabla 1).

Currículum y su Realización Pedagógica

El tercer ámbito del modelo de análisis propuesto, referido como *Enseñanza y Aprendizaje*, abarca el conjunto de dimensiones de realización del currículum, descritas como contextos y textos, *relaciones*, y *evaluación*. No es posible tematizar en este trabajo, ni mínimamente, cada una de estas. En cambio, haré un bosquejo sobre la dimensión relaciones de enseñanza y aprendizaje, desde la perspectiva del diseño y gestión de un currículum nacional, y una conexión con el tercer tipo de conocimiento planteado en el modelo: el experiencial.

En relación a la realización en las aulas de la prescripción curricular nacional, a mi juicio la pregunta y temática fundamental, es sobre el grado de especificación de los propósitos y contenidos curriculares que se definen centralmente, como acerca de si tales definiciones centrales incluyen o no direccionamientos pedagógicos para los docentes.

Al respecto, la investigación comparada de políticas educacionales parecería sugerir que a mayor desarrollo de un sistema educativo nacional menor es la especificación de su currículum, y más descentralizado es el control de su realización por la docencia. Esto es lo que sugiere el análisis comparado de sistemas escolares de McKinsey, en los países que más avanzaron en PISA entre 2000 y 2009 (Mourshed, Chijioki y Barber, 2012).

Es de notar que la asociación observada “mayor calidad de un sistema = menor especificación central del currículum”, tiene demasiadas excepciones. En América Latina, Brasil y Colombia destacan especialmente por la baja especificación que hacen sus currículos del qué de la enseñanza, y su ninguna referencia al cómo de esta: sus currículos son menos específicos que los de Finlandia y Nueva Zelanda, por ejemplo, cuyos sistemas educativos (y el nivel de desarrollo de sus sociedades), como se sabe, están muy por encima del nivel de logros de los países latinoamericanos.

Las relaciones de currículum y docencia parecen depender más de los contextos nacionales, y la historia y características de la relación entre sociedad, el Estado y la profesión docente de cada caso, que de alguna lógica “isomórfica” de desarrollo de las mismas.

Desde la perspectiva que se pregunta por las relaciones entre currículum y los docentes, la forma y oportunidad de comunicación de las reformas del currículum, como el ritmo de implementación de las mismas cobran especial importancia. Para la docencia, el cambio de la prescripción curricular es siempre una perturbación, como quiera que sean las características de esta y lo bien o mal que se maneje la dimensión política y técnica de su comunicación. La dificultad y la tensión parecen intrínsecas al cambio curricular que demanda a los docentes modificar sus prácticas, al mismo tiempo que siguen “arrojados en la acción” de sus salas de clases y estudiantes. Desde esta perspectiva el ritmo de la implementación de las reformas, como su coherencia, claridad y legitimidad, son esenciales para su apropiación por los docentes.

El nuevo paradigma en educación, que exige la enseñanza efectiva de currículos cada vez más exigentes y complejos, para su logro por todos los estudiantes, pone a los profesores en una tensión que es constitutiva de su quehacer, pero que en el presente cobra rasgos más agudos: se trata del dilema entre producir significación y por tanto motivación, de base local y atada al contexto inmediato de vida de sus estudiantes, es decir, a un conocimiento experiencial, y el aprendizaje de *conocimientos-habilidades* generales, independientes del contexto. Es porque cada docente, y en especial los que se desempeñan en contextos desafiados socioculturalmente por el discurso vertical del currículum, vive agudamente esta tensión, que las presiones por “contextualización” y “descentralización” curricular sean tan omnipresentes en el actor docente. Pero se trata, evidentemente, de una tensión que no se puede resolver haciendo desaparecer o disolviendo alguno de sus polos, sino que debe sostenerse, porque de ella depende que la educación sea sobre crecimiento y empoderamiento humanos.

Una ilustración elocuente de los términos de la tensión aludida es la ofrecida por el retrato de la excelencia pedagógica (en una clase de literatura en un medio urbano multicultural en desventaja del sistema inglés) que ofrece Jill Bourne. La autora aborda las relaciones referidas como un diálogo entre discurso vertical (del conocimiento general, teórico) y discurso horizontal (del conocimiento experiencial), que es discursivo a la vez que interaccional (Bourne, 2004).

“Por gran parte de la clase la profesora permanece estática, sentada formalmente y erecta tras su escritorio. Los estudiantes tratan de responderle en forma igualmente formal; esta no es una conversación casual. En el incidente crucial que quiero examinar, sin embargo, su postura física cambia tanto como su discurso, mientras, sugiero, ella pasa la interpretación a la clase, utilizando el conocimiento de ellos para iluminar el texto, y el texto para iluminar sus vidas. La relación en la clase cambia mientras se mueve del texto a la experiencia de ellos, requiriendo una respuesta personal, luego usa su experiencia para ayudarles a entender el texto; finalmente dejando nuevamente el texto para invitarles a reevaluar su propia experiencia desde una perspectiva nueva.

Esto es indicado no solo verbalmente en un cambio de géneros discursivos, del académico y formal (vertical) al informal (horizontal), sino también por un significativo cambio en su postura y posición en la clase. Ella camina hacia el costado de la sala y se sienta en la cubierta de un pupitre, señalando abiertamente a la clase un cambio en la clasificación y el enmarcamiento del evento: “Pero a pesar de eso, eh, te preguntas a ti mismo, eh...”. Apelando a una respuesta personal, ella pregunta: “¿Qué tiene de malo eso...? ¿Qué les hace sentir ...? (...) Al mismo tiempo la respuesta de los estudiantes cambia. (...) Varios hablan a la vez. Un nuevo patrón de discurso temporalmente legítimo emerge, señalado por el reposicionamiento y cambio de postura de la profesora”. (Bourne, 2004, p. 69)

La escena de currículum de literatura “puesto en acto” en la forma referida por Bourne, refleja con elocuencia su dificultad y sutileza, al mismo tiempo que sugiere la potencia formativa de la interrelación entre conocimiento disciplinario (el texto) y el conocimiento experiencial de los estudiantes.

El Currículum y su Gobernanza

Es difícil exagerar la densidad del espacio de relaciones y procesos de decisión que convergen en el nodo central del modelo, donde la deliberación y la toma de decisiones es, como se ha referido, inseparablemente política, cultural y técnica: una posición que es estructuralmente de alta densidad “de tráfico”, al constituir la intersección de los tres ámbitos que se ha intentado caracterizar, y funcionalmente muy grávida, al ser el espacio responsable, nada menos, que de la selección y organización (re-contextualización) de los significados que la sociedad requiere transferir a la nueva generación.

Lo que las tendencias contemporáneas indican sobre este espacio es su complejización: más instituciones y actores comprometidos en las decisiones de diseño y gestión del currículum nacional, en procesos que, crecientemente, incluyen consultas y participación ampliadas, sometidos además a nuevos niveles de escrutinio público y rendición de cuentas²¹. La ampliación de actores y apertura de los procesos de definición del currículum a múltiples “capas” e interacciones de influencia, donde profesorado y organizaciones de distinto tipo de la sociedad civil, se agregan a los más tradicionales actores del “campo de recontextualización oficial”, con sus expertos y funcionarios, hacen crecientemente aplicable a estas relaciones el concepto de gobernanza²².

La evolución en las últimas décadas del nodo del modelo, en el caso de Chile, es coincidente con el patrón bosquejado. De una historia anterior a 1990 de definiciones curriculares generadas por comisiones ad hoc convocadas para la tarea por el Ministerio de Educación, a una nueva institucionalidad responsable que descansa sobre dos pilares donde históricamente había habido solo uno. Esto se logra al establecerse, por la LOCE primero (1990) y la Ley General de Educación más tarde (2009), la autoridad de un Consejo de

²¹ “Los espacios de legitimación del currículo involucran crecientemente a los actores políticos, sociales, económicos, a los medios de comunicación y las redes sociales, por ejemplo a través de consultas públicas, debates parlamentarios, comisiones o consejos que integran representantes de sindicatos, organizaciones patronales, asociaciones profesionales y sectores de la sociedad civil. El diálogo sobre el cambio y los contenidos curriculares se ha ampliado y ya no parece posible sostener que se trata de temas que competen exclusivamente a las autoridades educativas, los especialistas disciplinares y sindicatos docentes con participación marginal de los estudiantes, de la ciudadanía y de la sociedad en su conjunto” (Amadio, Operti y Tedesco, 2015: 4-5).

²² Gobernanza refiere a “conducción” u “orquestración” más que a gobierno. Remite a acciones de coordinación y dirección por instituciones y actores dentro y más allá del gobierno, incluyendo, cuando es aplicado al nivel más macro, a gobierno, empresa y sociedad civil. Gobernanza no es tanto sobre estructuras, como sobre interacciones entre estructuras (Katsamunski, 2016).

origen estatal y representación inter-institucional sobre la aprobación del currículum propuesto por el Ministerio de Educación²³. Este, por su parte, establece a fines de los noventa su Unidad de Currículum y Evaluación, en base al diagnóstico de la necesidad de revisión permanente del currículum, por aceleración de los procesos de cambio en la sociedad y el conocimiento e intensificación de las demandas de cambio y ajustes sobre el qué de la educación. En base a esta institucionalidad de dos pilares, decisivos en el aumento de las capacidades de reflexividad de la misma, se sucede el procesamiento de las definiciones curriculares de los últimos 20 años. A esto deben sumarse los incrementos de los procesos de consulta y participación ampliadas del profesorado acerca de cada cambio de la prescripción curricular, como de la documentación, transparencia y rendición de cuentas también crecientes de cada proceso²⁴.

Prospectivamente, a la institucionalidad de formulación y revisión curricular –el nodo del modelo presentado– se le aplican en mi opinión los tres principios de legitimidad que desarrolla Pierre Rosanvallon para la democracia contemporánea (Rosanvallon, 2010).

En primer término el principio de *imparcialidad*. El currículum metafóricamente levanta un espejo de lo que una sociedad valora y juzga que debe ser comunicado a la nueva generación. Es clave de su valor y legitimidad democrática que tal espejo permita a los diversos grupos y campos de actividad de una sociedad, no completamente porque ello no es posible, pero de modo válido, verse reflejados y provistos de valor (Bernstein, 1988). Esto supone apreciar y velar por la imparcialidad, que en este contexto se debiera traducir en consistentes esfuerzos por representar, contracorriente de la competencia político partidista más ruda, la “generalidad social” o lo que en términos corrientes se identifica como “de Estado”²⁵.

²³ Consejo Superior de Educación (LOCE) que es reemplazado por el Consejo Nacional de Educación (LGE).

²⁴ La definición de plazos para los procesos de revisión curricular y la participación del profesorado y comunidades educativas, en los procesos de formulación y evaluación de la prescripción curricular nacional, recomendados como criterios de acción por la Mesa de Trabajo de Desarrollo Curricular, convocada por el Ministerio de Educación en 2015, es un signo de la institucionalización gradual de las relaciones de “gobernanza” aludidas (Mineduc, UCE 2016).

²⁵ El mismo concepto, el campo de estudio de las políticas públicas lo formula como “Orientación al interés público” o “medida en la cual las políticas formuladas por un sistema dado promueven el bienestar general y se asemejan a bienes públicos (es decir, son de interés público) o tienden a canalizar beneficios privados para determinados individuos, facciones o regiones” (Scartascinni, Spiller, Klein y Tomassi, 2011: 12).

En segundo término, el principio de *reflexividad* que apunta al enriquecimiento de la calidad de la deliberación en las decisiones públicas. Rosanvallón hace ver que tanto el cambio de horizonte de la acción humana, cada vez más inscrita en el largo plazo (por ejemplo, ante una crisis medioambiental), como al aumento de la incertidumbre acerca de las buenas políticas por aumento de la complejidad de los problemas que abordan, impulsan con marcada intensidad en las democracias del siglo XXI el “imperativo de la reflexividad”, que requiere “multiplicar los lugares, los modos y los tiempos de la deliberación pública” (Rosanvallón, 2010: 203)²⁶. Como se ha mencionado, la institucionalidad curricular oficial del país experimentó un cambio cualitativo en esta dimensión, al establecerse dos instancias públicas (Ministerio y Consejo), en la generación del currículo, pero también al recurrir consistentemente a procesos de consulta al profesorado, como, en ocasiones, a comisiones expertas *ad hoc*.

En tercer término, el principio de *proximidad*, que responde a las nuevas exigencias del mundo social contemporáneo a la política, de atención y reconocimiento a la particularidad, donde “cada cual quiere estar seguro de que ha sido escuchado” y donde “lo que se rechaza en todos los casos es la regla ciega” (ibid. p. 252). La cercanía del nodo de gobernanza del currículo y sus procesos de deliberación y decisión, con la docencia y la variedad de sus contextos de desempeño, debiera aquí ser un criterio primordial de acción; sin duda tensionado por el hecho de que, al mismo tiempo, su función estratégica y esencial es la de establecer la “regla general”: los contenidos comunes de la enseñanza y el aprendizaje ofrecidos por el sistema escolar.

Los tres principios de legitimidad propuestos, a mi juicio, pueden iluminar poderosamente los criterios de acción de una gobernanza del currículo que procure estar a la altura de su acrecentada complejidad política, por una parte, como asimismo estar a la altura de la trascendencia que sus definiciones tienen para el quehacer de la educación y su estratégico y creciente papel en lo que llamamos la *sociedad del conocimiento*.

²⁶ Rosanvallón ejemplifica los aumentos de reflexividad en las democracias, examinando el rol de los controles de constitucionalidad (“terceros reflexivos”) en las leyes, así como el de organizaciones de la sociedad civil, los movimientos sociales, y el papel del conocimiento. “Si bien las Cortes encarnan una de sus dimensiones esenciales, existen muchas otras modalidades para poner en juego esta función de reflexividad. Esta no es en absoluto monopolio de las Cortes constitucionales. Se trata de un punto capital. Concurren, asimismo, muchas organizaciones de la sociedad civil cuando denuncian la distancia existente entre la realidad y los principios fundadores de la democracia. También está la función que juegan los movimientos sociales que permanentemente reintroducen las figuras del pueblo-principio y del pueblo-social en el juego político. También hay múltiples expresiones de una representación de conocimiento, de orden más científico, que contribuyen con esta empresa” (Rosanvallón, 2010: 204).

Referencias

Amadio, M., Gross, S., Ressler, P. y Truong, N. (2006). World trends in educational aims and goals between the 1980s and the 2000s. Working Paper IBE. Geneve: IBE.

Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, J. C. (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI. *IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 15* Ginebra: Unesco-Oficina Internacional de Educación.

Anderson-Levitt, K., Ed. (2003). *Local Meaning, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave.

Anderson-Levitt, K. (2008). Globalization and Curriculum, in Connelly, F. (Ed.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Audigier, F. (1999). Instruction civique, education civique, education a la citoyenneté. Éducation aux citoyennetés...Changement du nom. Changement du contenu? Vers une citoyenneté européenne. Paris: CNPD, Journées d'Étude.

Ball, S. (2012). Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge.

Ball, S. J., M. Maguire y A. Braun. (2012). How Schools do Policy. *Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Bauman, Z. (2005). *Liquid life*. Cambridge. Polity Press.

Bellei, C. y Morawietz L. (2016). La enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI / Contenido fuerte, herramientas débiles: las competencias para el siglo XXI en la reforma educacional chilena. En: F. M. Reimers & C. K. Chung (Eds.). *La enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Benavot, A. y Braslasky, C., (Eds.) (2008). *El Conocimiento Escolar en una Perspectiva Histórica y Comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.

- Bernstein, B. (1975). B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, Vol. 3. *Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1988). Observaciones en torno a educación y democracia. En: C. Cox (Ed.) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago: CIDE.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Vol. IV *Class, Codes and Control*. London. Routledge.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, Vol.20, 2.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Revised Edition. Lanham, Maryland: Rowan & Littlefield Publishers.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Edition du Minuit.
- Bourdieu, P. (1990). Principles for reflecting on the curriculum, *The Curriculum Journal*, 1:3, 307-314.
- Bourdieu, P. (2000). *Propos sur le champ politique*, Lyon: Presse Universitaires de Lyon.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). La reproduction. *Éléments por une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Edtions du Minuit.
- Bourne, J. (2004). Framing talk. Towards a “radical visible pedagogy”. En: J. Muller, B. Davies and A. Morais (Eds.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London & New York : RoutledgeFalmer.
- Cox, C. (2007). Las reformas educativas y su impacto sobre la cohesión social en América Latina. En Tironi, E. (Ed.) *Redes, Estado y Mercados. Soportes de la Cohesión Social Latinoamericana*. Santiago: Uqbar Editores.

Cox, C. y García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013: tres currículos comparados. En, C. Cox, J. C. Castillo (Eds.). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias, resultados*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

Cox, C. y Meckes, L. (2016). International large-scale assessment studies and educational policy making in Chile: contexts and dimensions of influence, *Research Papers in Education*. Vol 31, Issue 5: 502-515.

Connelly, F. (Ed.) (2008). *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Deng, Z. y Luke, A., (2008). Subject Matter; Defining and Theorizing School Subjects, in Connelly, F. (Ed.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In P. W. Jackson (Ed.) *Handbook of research on curriculum: A project of the American Research Association*. New York: Macmillan.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.

Durkheim, E. (1893, 1985). *La división del trabajo social*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Durkheim, E. (1993). *Education et sociologie*. Paris: PUF.

Erickson, F., Bagrodia, R., Cook-Sather, A., Espinoza, M., Jurow, S., Shultz, J. y Spencer, J. (2008). Students Experience of School Curriculum. In: Connelly, F. (Ed.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Fadel, Ch., Bialik, M. y Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*. Boston, MA: The Center for Curriculum Redesign.

Gardner, H. (2000). *The Disciplined Mind*. New York: Penguin.

García-Huidobro, J. C. (2017). Addressing the crisis in curriculum studies: curriculum integration that bridges issues of identity and knowledge, *The Curriculum Journal*. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1369442>

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*. Tercera Edición. Madrid: Morata.

Goldthorpe, J. H. (2007). "Cultural Capital": Some Critical Observations. *Sociologica* 2 / 2007. Bologna: Società editrice il Mulino.

Goodson, I. (1995). *The making of the curriculum* (2nd ed.). London: Falmer Press.

Granovetter, M. S. (1978). "The strength of weak ties". *American Journal of Sociology* 78(6), 1360-80.

Heyneman, S. y Lee, B. (2012). The impact of international studies of academic achievement on policy and research. In D.Rutkowski, I.Rukowski & M.von Davier (Eds.), *Handbook of international large scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis*. (pp.37-72). Boca Raton, Fl.: CRC.

Katsamunskaja, P. (2016). The Concept of Governance and Public Governance Theories. *Economic Alternatives*, Issue 2, 2016.

Lira, R. (2007). *Compilación Planes de Estudio de la Educación Media*. No publicado. Doctorado Facultad Historia, Geografía y Ciencia Política. PUC.

McGaw, B. (2015). Desarrollo del currículo nacional en el sistema federal australiano. Presentación en Seminario Mineduc-UCE Hacia una política nacional de desarrollo curricular: análisis de experiencia comparada. Santiago: Mineduc Unidad de Currículum y Evaluación.

Maton, K. (2011). Segmentalism. The problem of building knowledge and creating knowers. In: Frandji, D. & Vitale, Ph. (Eds.) *Knowledge, Pedagogy and Society. International Perspectives on Basil Bernstein's Sociology of Education*. London and New York: Routledge.

Meyer, J. W. y Kamens, D., & Benavot, A. (1992). *School knowledge for the masses: World Models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington D. C.: Falmer.

Meyer, J. W. y Ramírez, F. O. (2000). The world institutionalization of education. In Schriewer, J. (Ed.), *Discourses formation in comparative education* (pp.111-132). Frankfurt: Peter Lang.

Ministerio de Educación (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago: Ministerio de Educación.

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

Ministerio de Educación (2013). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago: Mineduc.

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2016). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular*. Informe Mesa de Desarrollo Curricular. Santiago: Mineduc.

Moore, R. y Muller, J. (1999). The discourse of "voice" and the problem of knowledge and identity in the sociology of education, *British Journal of Sociology of Education* 20: 189-206.

Mourshed, M., Chijioki, Ch. y Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Documento de Trabajo PREAL, 2012. Washington: PREAL.

O'Donnell, G. (2004). *Acerca del Estado en América Latina contemporánea. Diez tesis para discusión*. (Texto para proyecto "La democracia en América Latina", PNUD). Indiana: University of Notre Dame.

OECD (2005). *The definition and selection of key competencies*. Executive Summary. Paris: OECD.

Pellegrino, J. y Hilton, M. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. National Research Council, Washington D. C.: The National Academies Press.

Peña, C. (2015). El divorcio entre ética y política: un encuentro entre Hayek y Lenin. *En Ideas de perfil. Ensayos*. Santiago: Editorial Hueders.

Pinar, W. F. (2012), *What is Curriculum* (2nd Ed.), New York & London: Routledge.

Reimers, F. y Chung, C. (Eds.) (2016). *Teaching and Learning for the Twenty-First Century. Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*. Cambridge Mass.: Harvard Education Press.

Rosanvallón, P. (2010). *La legitimidad democrática. Imparcialidad, reflexividad y proximidad*. Barcelona: Paidós.

Rychen, D. y Salganik, L. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gottingen: Hoegrefe & Huber Publishers.

Scartascinni, C., Spiller, P., Klein, E., Tommasi, M. (Eds.) (2011). *¿Cómo se juega en América Latina? Instituciones políticas, procesos de negociación y políticas públicas*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Schriewer, J. y Martínez, C. (2004). Constructions of Internationality in Education. In Gita Steiner-Khamsi (Ed.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.

Schriewer, J. y Martínez, C. (2007). "El discurso pedagógico, ¿ideología internacional o reflexión idiosincrática?: El horizonte de referencia internacional en discursos pedagógicos de España, Rusia/Unión Soviética y China en el S. XX". *Revista de Educación*, 343: 531-557. Recuperado de: www.revistaeducacion.mec.es/re343_22.html

Shulman, L., (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, Vol. 57, N° 1.

Soysal, Y. y Wong, S. (2008). Educando a futuros ciudadanos en Europa y en Asia. En Benavot, A., Braslavsky, C. (Eds.). *El Conocimiento Escolar en una Perspectiva Histórica y Comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.

Steiner-Khamsi, G., (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Eds.), *Policy Borrowing and Lending in Education*. London, New York: Routledge.

Tedesco, Opertti y Amadio, (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. UNESCO-IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 10. Geneva: UNESCO-IBE.

Williamson, B. (2013). *The future of the Curriculum. School Knowledge in the Digital Age*. Cambridge MA., London: The MIT Press.

Young, M. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control: New directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.

Young, M. (2008). Bringing knowledge back in. *From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London & New York: Routledge.

CAPÍTULO 4

EL CURRÍCULUM NACIONAL Y LA DESCENTRALIZACIÓN: POLÍTICAS, INSTITUCIONALIDAD Y SABERES

Luis Osandón M.

Departamento de Estudios Pedagógicos
Universidad de Chile

Rolando Pinto C.

Departamento de Educación de Adultos
Universidad de Playa Ancha

La descentralización curricular es un tema que ha rondado periféricamente la discusión nacional sobre el currículum escolar, a pesar de que desde 1990 la legislación chilena la contempla de un modo bastante explícito. El análisis y la reflexión que realizamos aquí intentarán aportar a una comprensión más profunda de la noción de descentralización que ha estado a la base de los marcos normativos de las últimas tres décadas. Del mismo modo, realizaremos una valoración de la idea de descentralización, conforme a las necesidades propias del contexto actual de recomposición de la educación pública del país, finalizando con una proposición de principios teórico-pedagógicos que deberían animar un proceso de elaboración curricular descentralizada.

Descentralización Curricular: entre la Autonomía y la Rendición de Cuentas

En la trayectoria de las políticas educativas y curriculares en Chile, el desafío de la descentralización de las decisiones para la elaboración y desarrollo del currículum es un desafío pendiente, a pesar de que la posibilidad de su concreción está disponible desde hace casi tres décadas (Mineduc, 2016). Desde el siglo XIX, nuestra tradición histórica ha sido la de una educación impulsada preferentemente por el Estado, constituyéndose este, en el tiempo, como el eje central de cualquier otro tipo de educación provista en el país

(Castro, 2012; Ruiz, 2010; Egaña, 2000). Sin embargo, esa trayectoria fue autoritariamente modificada durante la dictadura cívico-militar liderada por el general Augusto Pinochet (1973-1990).

Tras el golpe de Estado de 1973, se puso especial atención en desmontar esa centralidad estructural de la educación pública en el desarrollo de la educación nacional (Cabaluz, 2015). Así, a comienzos de la década de 1980 se inauguró un largo ciclo de privatización de la educación chilena, lo que se concretó mediante dos estrategias de administración educacional. La primera refiere al traspaso de los establecimientos públicos, dependientes hasta entonces del Ministerio de Educación, centralizadamente, hacia los municipios; y la segunda, consistió en fomentar la iniciativa privada, subvencionando a particulares para que emprendieran la tarea de proveer el servicio educativo con el apoyo del Estado. En ambos casos, su financiamiento se realizaría por medio de un monto de subvención por estudiante, es decir, tanto la educación pública municipalizada como la privada apoyada por el Estado quedaron igualadas en cuanto a trato e incentivos (Falabella, 2015; Bellei, 2015; Donoso et al., 2015).

Las consecuencias han sido en verdad desastrosas en la esfera de lo público-estatal; en solo un par de décadas se configuró un amplio mercado educativo, con ofertas más o menos variadas de educación, entre las cuales la gran perdedora fue la educación pública administrada por los municipios, 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.

Esta breve retrospectiva es necesaria para comprender el rol del currículum escolar en este escenario de transformaciones educativas neoliberales, algo que no es exclusivo del contexto nacional hoy en día, sino que representa también un debate abierto a nivel internacional (Tedesco, Opertti y Amadio, 2013; Au, 2011). Sin duda, el caso chileno representa un caso digno de análisis y parece evidente que, si la educación chilena fue sometida a una transformación estructural, la función del currículum también lo fue.

Si revisamos la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990, podemos concluir dos cosas. Primero, que dicha ley sancionó el principio constitucional de libertad de enseñanza (Constitución Política de 1980), y segundo, obligó al Estado a retraerse de su rol central y hegemónico en lo

curricular. Como bien sabemos, la LOCE definió la noción de un currículum nacional como un instrumento distinto del plan de estudio y, sobre todo, de los programas. Es decir, el Estado se encargaría de elaborar el currículum nacional, conocido en los años noventa como marco curricular, y hoy en día como base curricular, en tanto que las escuelas deberían elaborar sus propios programas en arreglo con los objetivos y contenidos prescritos por ese currículum nacional. Es necesario remarcar en este punto que el espíritu de la LOCE, en sentido estricto, fue consagrar la libertad de enseñanza y el derecho de los padres a elegir la educación para sus hijos, como principios esenciales, lo que implicaba reducir el rol prescriptivo del Estado y ensanchar el espacio de decisiones de los centros escolares (Ley 18.962 de 1990, LOCE; Ley 20.370 de 2009, LGE). Esto, en un horizonte utópico de escuelas que, como entidades específicas, desarrollan propuestas educativo-curriculares que las distinguen en el mercado educacional, intentando por este medio capturar la mayor cuota de este a través de su oferta formativa. En ese mismo plano ideal, la competencia sería el mecanismo por el cual se aseguraría la pertinencia y calidad de los resultados educativos, de acuerdo con el interés de las familias y respetando su derecho preferente a educar a sus hijos según sus creencias e intereses (Pinto y otros, 2001; Picazo, 2013).

Magendzo (2008) abordó este escenario señalando que la descentralización curricular ha estado asociada, efectivamente, a la libertad de enseñanza, promoviendo un sentido de autonomía de las instituciones escolares, basada en la competencia (pp. 67-74); sin embargo, dicho autor también señala que en los gobiernos de la transición a la democracia se hizo un esfuerzo por centralizar el currículum mediante el fortalecimiento del currículum nacional, y compensar por este medio los efectos de inequidad potencial de la descentralización, tal como fue planteada en la LOCE (Magendzo, 2008; Cox, 2001, 1999 y 1997). Un poco más adelante abordaremos cómo las políticas sobre lo curricular abordaron este escenario de base; interesa por ahora discernir sobre la idea de descentralización que subyace a la LOCE y a su sucesora, la LGE del 2009, que mantiene, sobre este punto, intacta la orientación curricular formulada en la ley orgánica anterior.

El concepto de descentralización es, en verdad, difícil de capturar, y como bien lo apunta Boisier (2004), se debate entre las perspectivas técnico-administrativas y las propiamente político-sociales. Considerando esa tensión, nos parece que el currículum que se previó con la LOCE es el que se

inscribe, dentro de las perspectivas político-sociales, en las corrientes privatizadoras de la descentralización. Boisier señala que este tipo de descentralización:

... permite el surgimiento de un nuevo sujeto decisor independiente en el sistema o país en cuestión (...) el resultado es una ampliación del número de decisores independientes presentes en el sistema y ello, desde el punto de vista estricto de la teoría económica, significa ampliar la descentralización. (Boisier, 2004, pp. 32-33).

Es decir, la creación del mercado educativo, a comienzos de la década de 1980, supuso una acción concurrente de descentralización, a través de la aparición de privados subsidiados por el Estado para emprender actividades educativas, a la vez que el currículum fue abierto a la producción de programas por las instituciones educativas (Castro, 2012; Donoso, Castro y Davis, 2012). Para todos los efectos, las unidades escolares debían transformarse en instancias decisoras del currículum, elaborando sus programas y modelando sus planes de estudio. Solo como una instancia subsidiaria, el Estado tendría el deber de proveer de programas de estudio para aquellos establecimientos que no quisieran o no pudieran elaborar los propios. Lo llamativo de esta situación fue el retiro del Estado como soporte frente a tamaña responsabilidad, al mismo tiempo que el Ministerio de Educación fue excluido de la administración y dirección de las escuelas públicas, traspasando estas responsabilidades a los municipios, los cuales, al quedar en calidad de “sostenedores”, velaron más bien por los aspectos administrativos, antes que por los pedagógico-curriculares.

El Estado, entonces, quedó “recluido” en la elaboración del currículum nacional, idealmente amplio y genérico, sometiéndose a su aprobación por el Consejo Superior de Educación (hoy Consejo Nacional de Educación). En ese escenario, su herramienta principal pasó a ser la elaboración de programas de estudios, que de todos modos cumplen hasta hoy un rol compensatorio, pues están pensados para ser adoptados voluntariamente por las escuelas que no elaboraren sus propios programas. Es decir, en lo formal, deja 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.

Es importante remarcar esta idea, pues esto posiciona al Estado en una lógica de actuación centrada en el “soporte” para los más débiles del pujante mercado educacional. En el último tiempo, esto ha sido codificado en la discusión pública como la necesidad de que el Estado preserve la “igualdad de trato” para los agentes públicos y privados que proveen el servicio educativo. Tiene sentido aquello en verdad, pues para todos los efectos administrativos, financieros y técnico-pedagógicos, tanto las escuelas públicas municipalizadas como las privadas subvencionadas se asientan conceptualmente en la idea de autonomía. Ambas cuentan con sostenedores-propietarios, a quienes hay que respetar bajo el principio de libertad de enseñanza. Desde esta premisa, los recursos del Estado se han concentrado en el diseño de acciones tendientes a ayudar a los más débiles, tanto del sector subvencionado como del municipal.

Mirado en perspectiva, es interesante apreciar cómo se fue desarrollando el rol de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), de cara a este modelo basal de descentralización mercantil. Por una parte, se fortaleció progresivamente el rol de las pruebas nacionales, que miden hasta hoy logros de aprendizaje, en una lucha constante por moderar su uso en tanto información valiosa para ofertantes (escuelas) y consumidores (padres de familia) en lógica de ranking; y por otra, si bien la cara más visible de la UCE ha sido la elaboración del currículum nacional y el diseño de programas de estudio ministeriales, esos otros componentes son parte consustancial a un modo de comprender la descentralización curricular. Es decir, el Estado provee de insumos, elabora dispositivos para el desarrollo del currículum -algunas veces en el plano pedagógico-didáctico, otras en el puramente técnico-instrumental-, pero no tiene las atribuciones de intervenir en el conjunto de la educación subvencionada, ya sea municipal o privada, desde el punto de vista del desarrollo curricular (implementación, contextualización, adaptación, según sea el caso). Dicho en breve: el Ministerio pone “a disposición” dispositivos para el desarrollo del currículum, pero no tiene atribuciones claras para conducir el proceso curricular de las escuelas, pues estas son consideradas, en esencia, como “sujetos decisores independientes”, en palabras de Boisier (2004). En este mismo sentido, en lo estrictamente curricular, los programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación, al ser destinados a quienes no pueden hacerlos por sí mismos, contribuyen a una lógica seminal respecto del conjunto de las políticas para el desarrollo del currículum, esto es, un Estado que provee apoyos sin contar con las atribuciones necesarias para condicionar y orientar prescriptivamente el trabajo de las escuelas.

Vista así, la política curricular de los últimos veintisiete años ha estado condicionada por esas restricciones estructurales, heredadas del diseño sancionado por la LOCE y continuado en sus aspectos fundamentales por la LGE.

Se trata entonces de una descentralización de alto riesgo, y así parece haber sido comprendido en su minuto. Contener la dinámica de segmentación y progresiva inequidad de la oferta educativa nacional era en verdad un problema inabordable, pero las fuerzas del mercado educativo pesaron más que las estrategias y tácticas de la política educativa que intentaba “corregir” esa inequidad inherente a la ausencia de un sistema educativo propiamente tal, remplazado tempranamente por agentes incentivados a ofertar propuestas formativas distintas unas de otras. Lenta, pero sostenidamente, fuimos naturalizando la idea de que lo mejor era tener ofertas variadas, apoyadas por un Proyecto Educativo Institucional (PEI) fundamentado en la singularidad y no en la concordancia sistémica de una educación pública que sostuviera idearios y procesos coordinados. Los municipios, hemos constatado, no eran la instancia adecuada para lograrlo, aun cuando ha existido empeño en relativizar esta conclusión (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

Entonces, ¿es deseable una descentralización de los procesos curriculares en este escenario? En primera instancia podríamos señalar que aquello resulta de alto riesgo. Como hemos visto, en las décadas pasadas se han invertidos cuantiosos recursos en apoyo a las escuelas, desde dispositivos tecnológicos, pasando por materiales didácticos, hasta una batería bastante nutrida de ofertas formativas y asistencias técnicas para el desarrollo de las capacidades y competencias profesionales de docentes y directivos escolares (en el mejor de los casos). Si vamos a entender por descentralización curricular el proceso de construcción de oferta educativa por los establecimientos educativos de manera individual, agregando al Proyecto Educativo Institucional un componente curricular, esto parece insuficiente e irresponsable. A nuestro juicio, y vistas las evidencias generales y particulares del desenvolvimiento de las escuelas según distintos parámetros, no es justo ni prudente seguir exigiendo y responsabilizando a las escuelas de un proceso que requiere de mayor espesor teórico y técnico, a la vez que un mayor sentido ético respecto de lo público como finalidad de lo educativo.

Sin embargo, por alguna razón que intentamos explorar aquí, las capacidades técnico-pedagógicas de los niveles intermedios del sector educativo¹ parecen ser el talón de Aquiles de toda esta situación.

El Sentido de un Currículum Nacional: el Desarrollo Curricular Descentralizado

El currículum, hasta ahora, se ha entendido como la expresión política y cultural, sistémica/institucional, que orienta y determina la organización de los componentes pedagógicos de la enseñanza. Estos componentes son: saberes culturales, dispositivos cognitivos/valóricos, propósitos/objetivos estratégicos, relaciones pedagógicas, entre otros, que condicionan el proceso formativo de los aprendices y encuadran al educando en la construcción de su aprendizaje cognitivo-afectivo-activo y en su posicionamiento vital como sujeto social.

En esta visión del currículum, las funciones de los distintos niveles institucionales, de la escuela y el profesorado, pueden ser entendidas según el tipo de marco interpretativo que guíe la política educativa del momento (centralización/descentralización, equidad y calidad, por ejemplo); pero también pueden ser comprendidas esas funciones a partir de la teoría curricular, particularmente desde el marco interpretativo de lo que conocemos como racionalidades curriculares (Grundy, 1991; Pascual, 1998).

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 subnacionales a las que pertenezcan. Vale decir, se instala en una comprensión didáctico-técnica

¹ Preferimos usar el término sector educativo, antes que el de sistema educativo, por razones que se derivan de lo que aquí exponemos. Tras finalizar el proceso de municipalización en la segunda mitad de la década de 1980, Chile, técnicamente, ya no contó más con un Sistema Escolar Público Nacional. La distinción no es menor, pues desde entonces el nivel central de la administración educativa estatal perdió su carácter conductor y quedó reducido al rol de administrador de un mercado educativo, en el que las escuelas, tanto públicas como privadas (con y sin subvención estatal), debían atenerse a reglas generales. El Estado, entonces, solo puede “invitar”, “presionar”, “incentivar” y, en el mejor de los casos, “sancionar”, según lo que sea posible, de acuerdo con el ordenamiento normativo y constitucional vigente. Buena parte de las disputas legislativas de la última década tienen que ver con cuánto puede el Estado restringir la autonomía de los sostenedores y sus centros educativos.

de lo curricular, entendido esto como foco en la aplicación de directrices establecidas previamente. Ello restringe el espectro de decisiones pedagógicas de las distintas instancias (institucionalidad y actores) a la puesta en práctica de la mejor o más efectiva técnica para producir aprendizajes, los que, por lo general, hoy son evaluados mediante pruebas nacionales e internacionales, que se convierten en el parámetro de medición del *output* curricular (currículum aprendido).

Por otra parte, también es usado con frecuencia 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, y supone también que, tanto la institucionalidad intermedia de un sistema escolar como los centros educativos, movilizan saberes pedagógicos situados generando, en un escenario ideal, mayor pertinencia del proceso de apropiación cultural de las expectativas del currículum nacional, en plan de diálogo entre lo común y lo diverso.

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.

Para efectos de un análisis propositivo de las políticas sobre el currículum escolar, el enfoque teórico de las racionalidades es muy útil, pues expresa la lógica de elaboración y puesta en práctica de los currículos escolares por parte de los distintos agentes que se implican en el proceso (Bolívar, 1999; Snyder, Bolin y Zumwalt, 1992). Así, en el caso chileno, el surgimiento de la noción de currículum nacional y su separación de la elaboración de programas de estudios detonó no solo un proceso de eventual descentralización de corte liberal, como apuntamos más arriba, sino que configuró una larga discusión sobre cuán prescriptivo y denso debía ser ese currículum nacional, y cuán

viable era la elaboración de programas de estudio por parte de los centros educativos (Pinto, 1998; Pascual, Arias y Sandoval, 2000; Cox, 2001; Osandón, 2007b; Magendzo, 2008; Gysling 2003 y 2016).

Quizás, la síntesis más lúcida sobre esa disyuntiva la representó Gysling hace unos años, cuando señaló que:

... 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).

En perspectiva, la tendencia de nuestro currículum nacional ha sido la segunda opción, con las consecuencias de menor pertinencia, pero, se dice, mayor equidad. La cuestión no es menor; dicha opción ha sido avalada por un muy razonable temor a que la desigualdad en los aprendizajes se dispare, radicalizando así el efecto segregador, propio del modelo privatizador de la educación escolar chilena desde la década de 1980 (Bellei, 2015; Falabella, 2015). Sobre esto podemos apreciar dos momentos distintos. Los marcos curriculares de los noventa, tanto para Educación Básica como para Educación Media, se construyeron sobre la base del lenguaje de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios que, en su esencia, apuntaron a distinguir logros de aprendizaje respecto de contenidos necesarios para lograrlos. Esto, en sí mismo, implicaba un espacio de decisiones sobre qué contenidos mínimos permiten lograr tales objetivos; más aún, perfectamente se podría visualizar en distintas asignaturas que esa relación no era lineal, sino que operaba por saturación (según criterios disciplinarios y pedagógicos). Este ejercicio nunca fue visible en los programas de estudio que elaboró tanto el Ministerio de Educación como las distintas escuelas que emprendieron la aventura de desarrollar programas propios. En consecuencia, tanto los centros educativos como el profesorado se “saltaban” esa operación reflexiva y tendieron a caer en una lógica de aplicación y alineamiento según lo que el programa de estudios, principalmente del Ministerio, decía y hacía. Llama la atención, en este sentido, que, hasta el día de hoy, el profesorado en casi todos los casos a nivel

nacional, consideran el programa de estudio ofrecido por el Ministerio de Educación como de aplicación obligatoria (lo que es distinto a su uso obligatorio, como lo señala la ley), sin espacio para modificar o variar secuencias o contenidos. Sin embargo, la racionalidad propia del currículum, nos parezca o no adecuada, fue y ha sido praxiológica por diseño normativo desde la LOCE y, posteriormente, la LGE.

El problema se presenta cuando colisionan esa racionalidad práctica con políticas específicas que van cerrando posibilidades de deliberación y decisión por parte de los actores educativos respecto del currículum nacional. En este sentido, son ilustrativas dos escenas. Por una parte, cómo han ido cambiando los programas de estudio del Ministerio de Educación, desde el año 1997 a la fecha. Sobre esto, es posible advertir un tránsito desde indicaciones muy generales (Programas de Estudio para Nivel Básico 1 y 2, hacia 1997), pasando por los Programas de Educación Media, de 1999 en adelante, hasta llegar a los Programas reformulados de 1° a 4° Básico, hacia el año 2000. En estos últimos, es muy evidente el avance en el carácter prescriptivo de sus indicaciones, y prácticamente desaparece su carácter orientador. La otra escena dice relación con una evolución similar en la estructura de los textos escolares, cada vez más apegados a los programas de estudio ministeriales, copando masivamente el campo de decisiones curriculares y didácticas.

Se puede advertir, en lo anterior, una solución que obedeció a un problema. Siguiendo a Gysling en la cita referida más arriba, el “marco extenso” no ha referido solo al currículum nacional (densidad y autoridad), sino que la táctica de copamiento del campo de decisiones para el desarrollo del currículum ha venido también de la mano de la centralidad que adquirieron los programas de estudio y los textos escolares; ello, en virtud de la debilidad que se observó en la capacidad del profesorado y los centros educativos para hacerse cargo de lo que, al parecer, son complejas operaciones de interpretación y proposición de alternativas de despliegue curricular situado. El saber pedagógico profesional del profesorado (experiencia y conocimiento profesional al mismo tiempo) y la cultura organizacional de los centros educativos (colaboración y desarrollo profesional), parecieron insuficientes, y era mejor entregar indicaciones detalladas de cómo implementar el currículum nacional.

Sin duda, lo anterior vino acompañado de débiles mejoras en las pruebas nacionales e internacionales, lo que avivó la idea de tomar una ruta corta para mejorar resultados, inclinando la balanza desde el desarrollo a la implementación.

Más recientemente, con el cambio de la arquitectura del currículum nacional, tras la promulgación de la LGE en 2009, nos encontramos en una nueva fase de la política curricular. Si bien, en términos generales, se mantienen las lógicas de descentralización, sí se verifican cambios en aspectos menos notorios pero sustantivos. Así, desaparece la distinción entre objetivos fundamentales y contenidos mínimos, y se impone el constructo objetivo de aprendizaje, a la vez que cambia la denominación de marco curricular por la de bases curriculares. Adicionalmente, se plantea la reestructuración de los ciclos de escolarización reduciendo la Educación Básica de 8 a 6 años, y aumentando la Educación Media de 4 a 6 años.

Dado que estos cambios aprobados en la LGE coincidieron no solo con un cambio de gobierno, sino también de alianza política en el poder, los sucesos posteriores fueron bastante vertiginosos y acentuaron los rasgos de política curricular basada en la racionalidad técnico-instrumental. Fue así como, a propósito de la promulgación de la LGE, la Unidad de Currículum y Evaluación decidió, bajo esta nueva administración, emprender la tarea de elaborar las bases curriculares en coherencia con lo dispuesto en la ley.

Dos años después de asumir el gobierno y tomar esta decisión, se aprobaron las Bases Curriculares de 1° a 6° Básico, y antes de finalizar el gobierno, en 2014, estaba prácticamente aprobado el currículum nacional hasta 2° Medio.

Lo importante aquí no es tanto la rapidez con que esto se logró, sino las características específicas que tomaron las nuevas bases curriculares. En primer lugar, como lo describió Espinoza (2014), su elaboración implicó sobreponer dos procesos curriculares de distintas características. En 2009 se había, por fin, aprobado los Ajustes Curriculares a los Marcos de Educación Básica y Media aprobados en los años noventa; y su plan de implementación suponía un periodo más o menos extenso, pero, como vimos, la decisión fue elaborar inmediatamente las bases curriculares. Al respecto, Espinoza destaca que:

(...) la superposición de dos procesos de cambio curricular, ambos de gran relevancia, pero de orígenes y propósitos distintos, ha afectado negativamente la implementación de los mismos y la comprensión general de las dinámicas de cambio curricular. (Espinoza, 2014, p. 7).

No entraremos aquí en los detalles de los diversos problemas que aquello supuso, pero sí es necesario hacer notar el poco cuidado que esas decisiones tuvieron en cuanto al desarrollo del currículum en las escuelas. Hubo un momento en que una escuela podía, perfectamente, trabajar sobre tres versiones de currículos nacionales, simultáneamente (Ministerio de Educación, 2016).

Por otra parte, en el plano del desarrollo de los objetivos y contenidos de las nuevas bases curriculares, Magendzo y otros (2013) y Abraham y otros (2016) reportaron cambios sustantivos en la comprensión del rol de un currículum nacional mediante un análisis detallado de estos nuevos instrumentos. En particular, los objetivos de aprendizaje giraron bruscamente hacia un nivel didáctico-operacional de logros y aumentaron explosivamente en cantidad, sobre todo en la Educación Básica. Esto se realizó argumentando que el currículum debía ser útil para la planificación docente, y que no había que dar mucho espacio a la interpretación, sino, por el contrario, que fueran tan concretos en el aprendizaje esperado, que no dejaran dudas respecto de lo que se esperaba de los docentes. Se entenderá que esto es una exacerbación de un postulado tyleriano sobre las características de los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, lo más relevante para nuestro análisis es que esta forma de construir el currículum nacional diluye el principio de descentralización curricular, de autonomía de las instituciones educativas y, en última instancia, de libertad de enseñanza, principio especialmente defendido por la administración que dio origen a estas bases curriculares.

Paradójicamente, esta formulación de la prescripción curricular nacional dejó poco espacio para desarrollar su propuesta de aprendizajes. Tanto así, que los programas de estudios ministeriales casi no tienen diferencias con el instrumento que les da origen, agregando más bien indicadores de evaluación de esos objetivos y organizando, sin mucha creatividad, unidades didácticas estándar (cuatro unidades anuales para todas las asignaturas y en todos los niveles). Lo que queda en entredicho en esta fórmula es que el currículum nacional no puede cumplir su rol de referente generativo de propuestas

alternas de programas de estudio. La posibilidad de dirimir la relación entre el contexto de aprendizaje y los logros del currículum nacional no tienen oportunidad de expresarse en la medida que ello queda capturado por una mirada instructiva del proceso formativo. Al aproximarse en su redacción a objetivos de aprendizaje de corto alcance, con una mirada instruccional y evaluativa de porciones discretas de la cultura de referencia, se anula cualquier posibilidad de contextualización. En síntesis, hemos transitado en las últimas décadas, desde una racionalidad praxiológica de lo curricular, tanto en el currículum nacional como en los programas de estudio, a una racionalidad técnico-instrumental. El problema estriba en que seguimos jugando bajo las mismas reglas de una descentralización liberal, eventualmente riesgosa, por cierto: pero, intentar corregirla forzando los instrumentos curriculares a no permitirlo ha generado múltiples conflictos, con lógicas contrapuestas, espacios vacíos, puntos ciegos y, finalmente, confusión².

Institucionalidad y Desarrollo Curricular Descentralizado

Lo anterior deja abiertas algunas cuestiones relevantes respecto de cómo resolver adecuadamente un escenario, de por sí complejo, que permita lograr una solución adecuada al problema de la descentralización del currículum. Sobre esto, un aspecto que ha sido poco abordado en nuestro contexto nacional es el tipo de institucionalidad que se requiere para que un currículum nacional pueda efectivamente producir un efecto descentralizador. Hasta aquí, hemos visto cómo el instrumento en sí mismo puede abrir o clausurar espacios de desarrollo curricular. También, hemos constatado que la organización de los programas de estudio es un factor clave para producir un diálogo real entre contexto y expectativa de lo común. En ambos casos, 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. No abordaremos aquí cómo ha contribuido a aquello la intensificación de la evaluación estandarizada mediante

² La propuesta de Bases Curriculares para 3° y 4° de Educación Media contiene una propuesta distinta respecto de lo analizado aquí. De hecho, presenta una organización curricular innovadora en cuanto a los currículum diseñados desde los años noventa hasta la fecha, y podríamos decir que puede ser un punto de inflexión, al redirigir el trabajo curricular de los actores educativos hacia una racionalidad más praxiológica que técnica. Sin embargo, hasta el momento esta propuesta no ha sido aprobada oficialmente, por lo cual optamos por no desplegar un análisis específico sobre ello en este capítulo.

instrumentos como el Simce y las pruebas internacionales, pero sin duda, ello es parte del problema.

Proponemos, entonces, mirar este asunto desde otra perspectiva, pues casi toda la discusión ha girado en torno a los profesores y el centro educativo como espacios de desarrollo del currículum, cuestión que, a nuestro parecer, no hace sino confirmar una aproximación liberal, basada casi exclusivamente en la libertad de enseñanza y en el funcionamiento de un mercado educativo-curricular. Aunque para algunos esto puede parecer deseable, para nosotros no lo es.

¿Qué podría cambiar entonces la perspectiva sobre la descentralización curricular? Muy recientemente, se ha aprobado la ley que crea el Sistema de Educación Pública (Ley 21.040) y más allá de los eventuales límites o insuficiencias, lo finalmente aprobado parece marcar un punto de inflexión en relación a lo experimentado en las últimas cuatro décadas de política educacional pro-mercado educativo.

La mencionada ley, de modo principal, se aboca a la desmunicipalización de los establecimientos públicos, reorganizándolos en Servicios Locales de Educación (SLE). Vale decir, en vez de volver a una administración centralizada al interior del Ministerio de Educación, se creará, en los próximos años, un total de 69 SLE, que agruparán, la mayoría de las veces, a dos o más comunas próximas entre sí. Al interior del Ministerio, en tanto, se crea una Dirección de Educación Pública que, en los próximos años, deberá no solo ocuparse del progresivo traspaso de los establecimientos a los nuevos SLE que se vayan implementando, sino de implementar una estrategia nacional para el fortalecimiento de este tipo de provisión educativa.

Para efectos de nuestro análisis, lo interesante es que se perfila la dimensión territorial como un aspecto clave de la educación pública. Así, en el Artículo 3 de la citada ley, se dice:

El Sistema tiene por objeto que el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, que formen parte de los Servicios Locales de Educación Pública que son creados en la presente ley, una educación pública, gratuita y de calidad, laica, esto es, respetuosa de toda

expresión religiosa, y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a lo dispuesto en la Constitución Política de la República, en todo el territorio nacional.

Lo anterior nos pone inmediatamente frente a la interrogante sobre la relación entre el currículum nacional y las nuevas instancias territoriales. ¿Serán los SLE meros sostenedores administrativos, con escasa densidad y pertinencia técnico-pedagógica, al estilo de las administraciones municipales? Si la respuesta fuera afirmativa, la nueva estructura no sería más que una entelequia sin mayor capacidad de construir sistemas educativos locales.

La Ley ofrece diversas interpretaciones al respecto, pues, a nivel general, se habla de un Sistema de Educación Pública, compuesto por los centros educativos organizados en Servicios Locales. Se señala también que los establecimientos que lo componen “contarán con autonomía para la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, de acuerdo a la identidad y características propias de sus comunidades, de conformidad a la normativa vigente” (Artículo 4), y que, al mismo tiempo, existirá una Estrategia Nacional de Educación Pública, que:

... tendrá por objeto mejorar la calidad de la educación pública provista por los establecimientos educacionales integrantes del Sistema, propendiendo al pleno desarrollo de esta. Será establecida por medio de un decreto supremo y tendrá una duración de ocho años, pudiendo modificarse luego de una evaluación a la mitad de dicho período o cuando, por razones fundadas, debidamente calificadas, así se determine.

Esa Estrategia Nacional deberá contemplar áreas tales como las siguientes:

1. Cobertura y retención de estudiantes en el Sistema.
2. Convivencia escolar.
3. Apoyos para el aprendizaje.
4. Inclusión y atención diferenciada a los estudiantes.

5. Implementación curricular.
6. Colaboración y articulación de los sectores y niveles educacionales entre sí.

Más allá de los matices de lenguaje, al menos se visualiza un ámbito específico para lo curricular, aunque no es posible inferir qué se entiende por aquello en la Ley.

Por último, en cuanto a los principios que guiarán esta nueva forma de organizar el servicio de educación pública, es interesante destacar dos de ellos, en la medida en que pueden sostener acciones e institucionalidad coherentes con la necesidad de contextualizar localmente el currículum. Así, el quinto principio dice lo siguiente (Artículo 4):

e) Colaboración y trabajo en red. El Sistema y sus integrantes basarán su funcionamiento en la colaboración, fomentando la cooperación permanente y sistemática entre las instituciones que lo componen, con el objeto de propender al pleno desarrollo de la educación pública. Para ello, deberán realizar un trabajo colaborativo y en red, basado en el desarrollo profesional, el intercambio de información, el acceso común a servicios e instalaciones, la generación de redes de aprendizaje entre los integrantes de las comunidades educativas, el fomento del trabajo conjunto de sus diversos profesionales y el intercambio de buenas prácticas pedagógicas y de gestión educativa, promoviendo el desarrollo de estrategias colectivas para responder a sus desafíos comunes.

Asimismo, los Servicios Locales propenderán a realizar un trabajo colaborativo con órganos pertenecientes a los sectores de salud, deporte, cultura, entre otros, y con sostenedores de la educación particular y particular subvencionada.

En tanto, el séptimo principio señala lo siguiente:

g) Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad. El Sistema deberá contar con proyectos educativos diversos y pertinentes a la identidad, necesidades e intereses de la comunidad, respetando siempre los derechos humanos y la convivencia democrática.

En la formulación y desarrollo de los proyectos educativos de los establecimientos educacionales se deberá garantizar y promover la participación de las comunidades educativas, asegurando el derecho a la información, organización y expresión de sus opiniones en los asuntos que les afectan, de conformidad a la legislación vigente.

Lo anterior, potencialmente, orienta una institucionalidad para las escuelas públicas, que exige dar un paso, más allá de la administración de bienes, recursos y salarios. El desafío, desde este punto de vista, se plantea en dos vías. La primera tiene que ver con las capacidades profesionales de quienes tengan que hacerse cargo del complejo escenario curricular y pedagógico en que se encuentran hoy las escuelas municipalizadas. En efecto, estas se encuentran fuertemente dependientes de directrices nacionales y locales, que tienden a un ejercicio acrítico de “implementación” curricular, sin diálogo con el contexto local y centrado aún de manera preponderante en resultados de aprendizaje, antes que en trayectorias formativas integrales de los y las estudiantes en sus distintas etapas. Es decir, si los SLE no asumen la centralidad de lo curricular-pedagógico de su misión, probablemente sigamos dando vueltas en círculo bajo el estandarte de una educación de calidad, vaciada de sentido hace ya un buen rato.

El segundo desafío tiene que ver con cómo, en los nuevos contextos locales, se encarna la noción de trabajo colaborativo en red. En esto, tanto el profesorado como sus directivos se han visto enfrentados a una cultura clientelar de parte de las familias, exigiendo-demandando antes que colaborando-construyendo educación junto con las escuelas; por lo tanto, será un desafío de primera importancia reaprender y resignificar el trabajo de educadores y educadoras respecto de la relación entre escuelas y comunidades. Un trabajo pionero en este sentido es el de Ferrada (2012), quien ha sistematizado la experiencia de la red Enlazando Mundos en la Región del Biobío, donde diversas comunidades escolares han emprendido la ruta del trabajo mancomunado entre padres, estudiantes y profesores. En esas experiencias es central el modo de relacionarse con el currículum escolar nacional y sus diversos instrumentos. No está demás decir que esto no es una invención para la ocasión, pues, en rigor, ello es parte de las raíces del proceso de escolarización en Chile, donde la relación entre comunidades y escuelas ha sido fruto de una comprensión muy tempranamente construida en el siglo XX, y en la cual los profesorado lograron un modo de profesionalidad ampliada, que no remitía

solamente a sus habilidades para enseñar en un aula, sino también para dialogar permanentemente con el texto sociocultural de sus estudiantes (Salinas, 2017; Reyes, 2014; Osandón, 2007a).

Para efectos de lo contemporáneo, el escenario de los Servicios Locales exige una comprensión muy profunda sobre su responsabilidad en la construcción de un adecuado equilibrio entre autonomía y construcción de sistema. Los nuevos imaginarios territoriales exigirán la construcción de nuevas identidades en torno a lo público, identificación de espacios de sinergia administrativas, pero también de conocimiento distribuido, el que podrá desplazarse en direcciones y comprensiones nuevas si se da el espacio suficiente para la innovación y el empoderamiento frente al proceso de desarrollo del currículum con perspectiva local. Al menos, respaldo declarativo hay en la Ley, como queda demostrado en el último párrafo del Artículo 7, referido al rol de los establecimientos educacionales:

Al Sistema de Educación Pública le corresponderá de modo preferencial el fortalecimiento y desarrollo de las capacidades de los establecimientos educacionales, de sus comunidades educativas y sus proyectos educativos. En especial, le corresponderá fomentar, a través de los directores y equipos directivos de estos establecimientos, el trabajo profesional colaborativo entre los docentes, orientado a la mejora permanente de los procesos educativos y a la generación de competencias profesionales para proveer aprendizajes de calidad, de conformidad a lo establecido en la presente ley. Los Servicios Locales deberán contribuir a esta tarea, apoyando los procesos pedagógicos y la gestión administrativa de los establecimientos educacionales de su dependencia.

Lo riesgoso de lo anterior es que el apoyo de la institucionalidad central y local se realice según los parámetros habituales de una gestión de calidad, centrada en la efectividad de buenas prácticas para obtener una mejora de resultados en indicadores. Sin negar lo anterior, esos indicadores deberían ser expresión de una densa trama de saberes pedagógicos que, como externalidad, rematan en buenos desempeños y potentes trayectorias formativas de los y las estudiantes que habitan la nueva escuela pública (Meza, Pascual y Pinto, 2004).

Saber Pedagógico para el Desarrollo del Currículum

En la tradición del pensamiento pedagógico latinoamericano, las reflexiones sobre lo propio de la pedagogía han transitado por derroteros muy disímiles y la mayoría de las veces, contradictorios. Así, diversas corrientes pedagógicas han influenciado la formación docente y las ideas de profesionalidad que circulan en nuestras políticas educativas (Tezanos, 2007). A nivel local, Nervi y Nervi (2007) propusieron escudriñar sobre la historicidad del devenir de la pedagogía en Chile y su eventual colonización por los discursos psicologicistas (Núñez, 2002), resultando de aquello la necesidad de elaborar una comprensión situada de esa profesionalidad. Al respecto, Pinto (2012) y Pinto y Guzmán (2004) han avanzado sobre esta necesidad de sintetizar esa noción de docente situado, proponiendo un conjunto de principios constitutivos del ser docente latinoamericano.

Partamos, entonces, de la constatación de que, en línea con nuestras distinciones entre implementación y desarrollo, las políticas educativas de los últimos veinte años han adoptado una perspectiva de los docentes como ejecutores de lo que se debe enseñar, encuadrando a los sujetos en formación de acuerdo con la organización prescriptiva de los objetivos de aprendizaje, contenidos y estrategias formativas; esto es, como un proceso hegemónico y estandarizado de resultados formativos.

Al mismo tiempo, este diseño formativo implica también que el educando vaya adoptando el mundo real que se le transfiere en la enseñanza, y que lo mediatiza en su relación con otros. Se trata, pues, de una organización formativa que le da sentido a su vida, según los parámetros que a la sociedad le acomodan y que le sirven para construir conciencia ciudadana personal y social. Así, la decisión pedagógica del docente, de organizar el conocimiento disciplinario enseñado en la lógica comprensiva gradual de ese conocimiento, en la selección y adopción de estrategias pedagógicas del “buen enseñar” y del “buen y efectivo aprendizaje”, en la secuencia y el ritmo de la enseñanza del contenido disciplinario, para formar en el sujeto estudiante la capacidad de ir mostrando la reproducción epistemológica de la disciplina enseñada, constituyen la esencia del currículo técnico-instrumental que aquí comentamos.

Sin embargo, es empíricamente verificable en cualquier contexto, latinoamericano o mundial, que esta racionalidad no es congruente ni con los tiempos de

incertidumbre y complejidad que nos toca vivir, ni con los desafíos democratizadores que aspiramos instalar en nuestras contradictorias sociedades nacionales. En este sentido, proponemos contribuir a una construcción sociocultural del currículum.

Partiendo de la premisa de que el protagonismo del educando es central en una propuesta de desarrollo curricular, una perspectiva teórica de currículo crítico-transformativo (Pinto, 2008) puede ser útil para comprender una manera de trabajar los propósitos de la acción formativa en contextos situados territorialmente. Ello implica desafíos gnoseológicos, éticos y políticos, tales como los señalados a continuación:

1. La construcción de la conciencia social sobre la acción formativa por parte del docente.
2. El conocimiento como producto que vincula la práctica social y productiva entre educadores y educandos.
3. La experiencia diversa sobre la cultura y la necesidad de apropiación crítica en la construcción de una visión de mundo, al servicio de sentidos democráticos de la vida en común.
4. El diálogo como acción fundante de la relación enseñanza/aprendizaje y de la construcción del proceso formativo del sujeto aprendiz.

De esta manera, la configuración del desarrollo del currículum se nos plantea como una situación política, epistemológica y cultural extremadamente importante, dada la inherente necesidad de desarrollar la propia concepción de una educación democrática más emancipadora y solidaria. Por tanto, lo que sostenemos es que se requiere de un urgente esfuerzo de innovación en la coyuntura de política educativa que se abre. Se trata, entonces, de abordar la organización del currículum como un cambio de las relaciones sociales de poder, en que la institucionalidad local genere condiciones para una reflexión sobre los fines y procedimientos, y no solo sobre esto último.

Sin embargo, no toda innovación puede entenderse como cambio en las relaciones sociales de poder, ni todo cambio es necesariamente innovador. Esta dialéctica de significaciones contradictorias es la que hace que la innovación curricular requiera estar particularmente atenta al desarrollo de un discurso político sobre lo público, sobre lo común (Hargreaves y otros, 2001). Es necesario, en consecuencia, propender a una profundización de los

sentidos que las comunidades territoriales otorguen a los principios acordados para el Sistema de Educación Pública. Si bien ello está contemplado en la Ley mediante la concreción de un Plan Estratégico Local, este parece detenerse más en aspectos de gestión gerencial que en los sentidos de la política educativa local, la que debiera ser representativa de los procesos deliberativos de las comunidades territoriales. El currículum, como práctica socio-constructiva, es una negociación de orientaciones y una organización de los procesos formativos, con foco en la participación, tanto de los educandos como de las familias, los profesionales de la educación y la de otros actores que constituyen redes de colaboración con las escuelas y que facilitan sus vínculos con la comunidad. En síntesis, se trata de descubrir, en nuestros discursos y acciones organizadoras del currículum, las intenciones filosóficas, políticas, culturales e ideológicas que nos animan cuando nos posicionamos y decidimos hacer educación para la democracia, la justicia y la calidad de vida de quienes participan de la educación pública.

Entonces, la descentralización del currículum nacional debe pensarse desde una perspectiva muy distinta a la habitual. Es decir, el nivel macro-nacional no solo debe seleccionar saberes desde lo mínimo común (Pinto, 1998), sino organizarlos de modo tal que sea posible su reorganización colaborativa y en red, a nivel local (territorio-escuela-aula).

Por lo tanto, debemos visualizar tres niveles de desarrollo curricular: el nivel nacional; el nivel local, cualquiera sea su definición administrativo-política; y el nivel de aula, convencional o no. A continuación desarrollamos algunas ideas para cada nivel.

Identidad y currículum nacional

La noción de lo común, en un sentido político-cultural y no solo instrumental, requiere de una apertura importante en nuestras comprensiones del ser chilenos y latinoamericanos; ello incide directamente en los grandes desafíos de la organización de la convivencia sociocultural identitaria, y en los énfasis culturales y educacionales que conllevan una formación situada. El gran desafío de un currículum nacional no es solo optimizar el desarrollo de habilidades para la vida contemporánea, sino posibilitar, además, la construcción de una comunidad política con ciudadanos capaces de transformar

y construir activamente una sociedad democrática, orientados por una ética de justicia social como horizonte permanente.

Solo como una explicación resumida, lo recién planteado nos lleva a precisar algunas cuestiones que quedan como tareas al momento de plantearse el diseño de un currículum nacional pensado para el desarrollo curricular local:

1. La necesidad del análisis antropológico del ser y estar en Chile y América Latina, como contexto histórico-situacional.
2. La comprensión de la multiculturalidad, expresada en variadas manifestaciones del lenguaje social y en la diversidad de realidades socioculturales que van conformando nuevos sentidos de humanidad; ello debe operar como marco orientador para la selección, organización y gestión de la cultura y el currículum escolar.
3. La construcción de un nuevo lenguaje y una nueva organización intelectual del educador y de la institución educativa, en la perspectiva de ir generando una situación educativa que entregue el protagonismo al educando. Habría que hablar, entonces, de una nueva alianza político-social de las fuerzas por el cambio curricular para la educación pública, donde escuela y familia se configuran como la conjunción del saber instalado y el saber emergente; es decir, entre curiosidad ingenua o común, y curiosidad epistemológica o crítico-científica. Solo esta aproximación gnoseológica en la actuación del pedagogo hará factible el logro de competencias complejas en un contexto intercultural y situado.

Contextualización curricular territorial-comunitaria

Asumiendo el contexto de un currículum nacional abierto, cultural y orgánicamente, a su descentralización territorial, su despliegue local implica construir-adaptar reflexivamente una pedagogía para el desarrollo humano y su bienestar. Para ello, proponemos la tarea de discernir, participativa y comunitariamente, sobre un conjunto de controversias productoras de sentido, para el desarrollo sistémico del currículum a nivel local.

1. *Sobre expectativas comunitarias y territoriales locales.* Se refiere a las representaciones actuales y futuras acerca del rol de la escuela en la comunidad, la identificación de las necesidades y aspiraciones que emergen desde la trayectoria y proyección de la vida de las comunidades.
2. *Sobre los fines de la educación pública local.* A partir del horizonte de expectativas que la comunidad y las escuelas elaboren a base de las informaciones y experiencias locales, las escuelas y actores de la comunidad se orientan a traducir aquello en una visión y una misión compartidas, donde lo esencial no es la “oferta” de lo público hacia la comunidad, sino la concordancia de un ideario común, que solo es viable colaborativamente en la concreción de un pacto entre sistema de escuelas públicas locales y actores territoriales.
3. *Sobre enfoques pedagógicos y desarrollo curricular.* Asumiendo que uno de los problemas de los proyectos educativos institucionales es la ausencia de definiciones más precisas sobre el enfoque educativo, el diálogo en este campo deberá permitir la emergencia de elementos que precisen, amplíen y/o profundicen los fundamentos, principios y criterios que se desprendan de los fines de la educación pública local. Al respecto, es necesario un proceso de diálogo comunitario sobre los procesos de desarrollo curricular, que se enriquezca a partir de ideas sobre el rol de las escuelas y las comunidades en el proceso de formación y aprendizaje de los estudiantes en el espacio local.
4. *Sobre bienestar y formación integral.* Tanto por efecto de los nuevos énfasis puestos por la Ley de Inclusión (N° 20.845), como por algunos estudios que han revelado la invisibilización de los procesos de formación subjetiva que la escuela produce (Castillo y Contreras, 2014), este aspecto deberá proponerse como espacio de discusión que ponga al centro la construcción del proyecto de vida de los y las estudiantes, y de cómo concurren actores comunitarios e institucionales a la proposición del proceso formativo, de modo tal que no solo resuelva aspectos normativos de la convivencia escolar, sino que avance hacia la identificación de aspectos centrales del carácter personal y colectivo-comunitario de la construcción de la ciudadanía.

El aula como espacio de contextualización dialógica

En este espacio, los docentes, sus eventuales educandos y las familias de estos, establecen relaciones pedagógicas directas y le dan sentido temporal y espacial a la formación. A partir de la noción de “comunidades de aprendizaje”, los objetivos y los saberes, que nuclean cada acción formativa en particular, son la concreción en el aula del currículo. El carácter emergente de la interacción pedagógico-didáctica debiera articularse con las orientaciones de la contextualización territorial del currículum nacional. Sin lugar a dudas, este es el espacio privilegiado de negociación curricular, lo que debe entenderse como una actitud de interacción pedagógica con los educandos y sus contextos socioculturales. Esto implica cuatro tipos de saberes pedagógicos situacionales (Pinto, 2012, p. 129):

1. *Saber flexibilizar* las propuestas formativas, organizándolas de manera más pertinente para los educandos bajo su tutela.
2. *Saber trabajar en la diversidad* cada componente estructural del proceso de conocimiento, para lo cual su profundo sentido conversacional, no argumentativo ni consensual, sino que articulador y sistematizador de puntos de vista o controversias, es su principal capacidad pedagógica para alcanzar aprendizajes motivadores y significativos para sus educandos.
3. *Saber priorizar*, en las decisiones organizacionales y operacionales del currículum de la formación, cada una de las acciones pedagógicas que debe adoptar el docente para avanzar en el aprendizaje de sus educandos. Estas prioridades significan decidir sobre qué enseñar y qué construir; cuándo individualizar o socializar su enseñanza, cuándo el propio docente se dispone y cómo se dispone para aprender de sus educandos; cuándo y con qué estrategias puede evaluar procesos y logros transitorios del aprendizaje de sus educandos y del suyo propio; cuándo re-planificar su propuesta formativa, considerando los factores emergentes, pero también su propia visión retroalimentadora de su práctica docente.
4. *Saber innovar* en el proceso formativo específico, pero también en su propio posicionamiento pedagógico, cada vez más transformador de su práctica docente.

Reflexiones Finales

Como señalamos al inicio de este escrito, la descentralización del currículo ha sido un asunto “extrañamente” periférico, a pesar de estar en el corazón de la política curricular de las últimas décadas. Aun cuando su análisis y discusión han estado presentes en las discusiones académicas y políticas, su tratamiento ha sido bastante nominal, y con escaso impacto en la orientación de las políticas seguidas por el Estado al respecto. Más aún, quienes teóricamente habrían de animarla, por razones de convicción ideológica, en torno a una descentralización mercantil, han terminado, en los hechos, clausurando todavía más sus posibilidades.

Sin embargo, desde una perspectiva curricular crítica, este es un asunto que ha de enfrentarse seriamente, tanto en lo conceptual como en lo político. Por lo mismo, nos parece que la coyuntura de reformas educativas emprendidas en los últimos años abre un nuevo espacio para discutir y comprender los alcances, límites y beneficios de un proceso efectivo de descentralización curricular. Desde las bases del sistema, se recoge con frecuencia un claro escozor y desafección en relación con las políticas educativas y con el currículo nacional en particular. A pesar de los esfuerzos, se sigue percibiendo, desde “arriba”, que la reforma educativa no llega al aula, en tanto que, desde “abajo”, se sigue experimentando la sensación de ser el último eslabón de una cadena de indicaciones que no dialoga con los saberes pedagógicos construidos en la interacción cotidiana entre directivos, familias y estudiantes.

Nuestras reflexiones han buscado esclarecer algunos aspectos de la política curricular en torno a la descentralización; analizar las oportunidades que se abren con la nueva institucionalidad para las escuelas públicas, y ofrecer un conjunto de pistas teórico-conceptuales acerca de cómo imaginarnos un escenario que abra paso a los saberes situados de los actores que compondrán territorialmente esa nueva educación pública. El debate sigue abierto.

Referencias

Abraham, M.; Osandón, L.; Yupanqui, M.; Lavin, S. y Caro, M. (2015). *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 2014-2015*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Amadio, M.; Opertti, R. y Tedesco, J. C. (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI. IBE-Unesco. *Working Papers on Curriculum Issues*, N° 15.

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

Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal Curriculum Studies*, 43(1), pp. 25-45.

Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones.

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

Boisier, S. (2004). Desarrollo territorial y descentralización. El desarrollo en el lugar y en las manos de la gente. *Revista Eure*, 30(90), pp. 27-40.

Bolívar, A. (1999). Diseño, disseminación y desarrollo del currículo: perspectivas actuales. En Escudero, J. M. y otros. *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*, pp. 165-187. Madrid: Síntesis.

Cabaluz, F. (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educacional*, 54(2), pp. 165-180.

Castro, M. (2012). Descentralización educacional en Chile: itinerario sin territorio. *Innovar*, 22(43), pp. 77-92.

Contreras, D. y Castillo, J. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*. Santiago: PNUD-Unicef.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe Final*. Santiago: Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.

Cox, C. (1997). La reforma de la educación chilena. Contexto, contenido, implementación. *Colección de Estudios Cieplan*, 45, pp. 5-32.

Cox, C. (1999). La reforma del currículum. En García-Huidobro, J. E. (editor). *La reforma educacional chilena*, pp. 233-265. Madrid: Editorial Popular.

Cox, C. (2001). Políticas de reforma curricular en Chile. *Pensamiento Educativo*, 29, pp. 177-191.

Donoso, S.; Castro, M. y Davis, G. (2012). Visiones dominantes de la política educacional en la transición chilena hacia la democracia (1990-2010). *Jornal de Políticas Educacionais*, 6(12), pp. 57-69.

Donoso, S.; Castro, M.; Alarcón, J. y Leiva, G. (2015). Nudos críticos del sistema escolar chileno, hipótesis explicativas y propuestas para una nueva arquitectura del sector público. Ensaio: Aval. *Pol. Públ. Educ.*, 23(86), pp. 37-71.

Egaña, L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: LOM Ediciones.

Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *En Nota para Educación*, N° 18. CEPPE, pp. 1-10. Recuperado de http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas_educacion_julio_mod.pdf

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). *Revista Educación y Sociedad*, Campinas, 36(132), pp. 699-792.

Ferrada, D. (2001). *Currículum Crítico Comunicativo*. Barcelona: El Roure.

Ferrada, D. (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas: la experiencia del proyecto Enlazando Mundos*. Santiago: Ril Editores.

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

Guzmán, A. y Pinto, R. (2004) Ruptura epistemológica en el saber pedagógico. La resignificación del episteme curricular. *Theoria*, 13, pp. 121-131.

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: Editorial Universitaria.

Gysling, J. (2016). A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de Educación Media. *Revista Docencia* N° 59, pp. 14-25. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/08/02.-Gysling.pdf>

Hargreaves, A.; Earl, L.; Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.

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

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

Ley 20.845 (2017). *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Chile: República de Chile.

Ley 21.040 (2017). *Sistema de Educación Pública*. Santiago: República de Chile.

Magendzo, A. (2008). *Dilemas del Currículum y la Pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Magendzo, A.; Abraham, M.; Lavín, S.; Astorga, B.; Osandón, L. y Cabaluz, F. (2013). *Las nuevas Bases Curriculares para la Educación Básica ¿Continuidad, reorientación, rupturas?: un análisis de sus supuestos ideológicos, políticos, culturales y pedagógicos. Informe Final. Núcleo Temático de Investigación 2012-2013*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Meza, I., Pascual, E. y Pinto, R. (2004). Cultura curricular institucional y descentralización del currículum escolar. Un estudio comparativo de las condiciones que favorecen y dificultan la elaboración curricular en el centro educativo. *Revista Investigaciones en Educación*, 4, pp. 163-201.

Ministerio de Educación (2016). *Recomendaciones para una Política nacional de desarrollo Curricular*. Santiago: Ministerio de Educación.

Nervi, L. y Nervi, H. (2007). *¿Existe la pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico*. Santiago: Editorial Universitaria.

Núñez, I. (2002). *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1957)*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Osandón, L. (2007a). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Osandón, L. (2007b). Lecciones de una década de reforma al currículum: ¿Hemos aprendido a trabajar con el profesorado y las instituciones educativas? *Foro Educativo*, 12, pp. 129-165.

Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo*, 23, pp. 13-72.

Pascual, E., Arias, P. y Sandoval, P. (2000). Construcción curricular en los centros escolares. Un estudio de casos de los procesos de elaboración de planes y programas. *Boletín de Investigación Educativa*, 15, pp. 307-324.

Picazo, M. (2013). *Las políticas escolares de la concertación durante la transición democrática*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Pinto, R. (1998) La teoría del currículum mínimo y su relación con el proyecto curricular de centro. *Pensamiento Educativo*. 23, pp. 73-97.

Pinto, R., Pascual, E., Meza, I., Erazo, S., Osandón, L. y Galaz, A. (2001). La política de producción curricular en la reforma educativa chilena de los noventa. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, pp. 13-47.

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

Pinto, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. Costa Rica: CECC/SICA.

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

Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos. Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932)*. Santiago: Quimantú.

Ruiz, C. (2010). *De la república al mercado: Ideas educacionales y políticas en Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Salinas, I. (2017). *Pensar la escuela desde la escuela para el cambio social: El rol histórico de las maestras primarias en la construcción de la educación popular estatal (1927- 1953)*. Tesis Doctorado en Historia. Universidad de Chile.

Schwab, J. (1978). *Education and the structures of disciplines*. Westbury, I. y Wilcof, N.

Joseph J. Schwab *Science, curriculum and liberal education. Selected essays*. Chicago-London. *The University OF Chicago Press*, pp. 229-272.

Snyder, J.; Bolin, F. y Zumwalt, K. (1992). *Curriculum implementation*. Jackson, Ph. (edit.). *Handbook of Research on Curriculum*, pp. 402-435. New York: Macmillan.

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

Tedesco, J., Operti, R. y Amadio, M. (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular. Unesco-IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 10*. Ginebra: Unesco-IBE.

Tezanos, A. (2007). *Formación de profesores. Una reflexión y una propuesta*. *Pensamiento Educativo*, 41(2), pp. 57-75.

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

CAPÍTULO 5

CURRÍCULUM NACIONAL Y LIBERTAD DE ENSEÑANZA: APROXIMACIONES DESDE UNA PERSPECTIVA LIBERAL

Daniel Rodríguez M.

Centro de Estudios Acción Educar

Introducción

Sin que haya sido un debate extendido en el país, existe una tensión evidente entre un sistema educacional basado en la autonomía de los establecimientos educacionales, como el chileno, y la prescripción centralizada de un currículum nacional único desde el Poder Ejecutivo. Esta discusión es un correlato de la disputa entre libertad de enseñanza y derecho a la educación, un debate central y recurrente en el espacio público de Chile durante su vida independiente (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012). El reconocimiento oficial de los establecimientos y el sistema de financiamiento a la demanda (subvención) son instrumentos coherentes, en su forma y fondo, con la idea de que la sociedad es libre de organizarse para formar a los niños y jóvenes, así como de promover visiones particulares a través de la educación en el marco de la Constitución y las leyes, y que el Estado concurre a apoyar estos proyectos para que se desarrollen siempre y cuando cuenten con la preferencia de las familias. Esta autonomía se manifiesta también en los proyectos educativos: los establecimientos tienen libertad para fijar sus lineamientos pedagógicos y educativos, mientras que es parte de la autonomía profesional docente la potestad de determinar y practicar una pedagogía y una didáctica específica, sin la interferencia de una regulación estatal. No ocurre lo mismo con lo que podríamos llamar, muy simplificado, el “contenido” de la educación: el currículum nacional y sus instrumentos, en ese sentido, funcionan como una regulación obligatoria y vertical, de gran detalle, cuyo fin explícito es fijar, limitar y restringir el qué, el cómo y el para qué del proceso educativo.

Esta tensión no alcanza a visibilizarse sino marginalmente en la discusión legislativa, donde recientemente se ha alcanzado cierto acuerdo transversal de que una lógica de equilibrios institucionales y pesos y contrapesos –a saber, la aprobación de los instrumentos curriculares por parte del Consejo Nacional de Educación propuesta del Ministerio de Educación– para evitar que el currículum se convierta en una herramienta de activismo político, verificar el cumplimiento de la ley y asegurar un estándar técnico de pertinencia, relevancia y actualidad. Dentro de estas normas se define una que tiene por objetivo asegurar cierta autonomía propiamente curricular a los establecimientos: los aprendizajes definidos en las bases curriculares deben ser factibles de lograr en 70% de la jornada escolar. Sin embargo, en la práctica este espacio parece haber sido muy pobremente utilizado para el desarrollo curricular. Tanto el Estado, a través del Ministerio de Educación, como los establecimientos educacionales y sus sostenedores, han priorizado la implementación del currículum nacional, el que sistemáticamente ha sido calificado de demasiado extenso. Algo que, empero, es un problema de alcance continental (Terigi, 2012).

Sin perjuicio de lo anterior, y si bien la discusión legislativa ha resuelto de facto el problema, la tensión permanece. En el interés de explorar cómo los pilares del sistema educacional chileno influyen en su desarrollo político y educacional, es relevante preguntarse hasta qué punto el currículum nacional limita la libertad de enseñanza en el sistema chileno y, en particular, si acaso es necesario intervenir desde la política pública para aumentar los espacios y capacidades que requieren los establecimientos educacionales para ejercer dicha libertad. De allí derivan una variedad de preguntas relacionadas que guiarán el presente artículo: ¿Puede expresarse un proyecto educativo sin recurrir al currículum? ¿Cuáles son exactamente las incompatibilidades entre currículum nacional y libertad de enseñanza? ¿Qué modificaciones de política educativa se requieren y son efectivas para proteger la libertad de enseñanza expresada en la autonomía curricular?

Algunas Definiciones Previas sobre la Libertad de Enseñanza

Para efectos de este análisis, es necesaria una definición básica, y no estrictamente legalista, de la libertad de enseñanza. Esta debe ser entendida como un concepto marco con dos dimensiones fuertemente interrelacionadas, pero independientes. En primer lugar, la libertad de enseñanza implica que

los ciudadanos son libres de abrir y mantener establecimientos educacionales. La manifestación más obvia de este principio es que el Estado no tiene el monopolio de la provisión de educación, y que la posibilidad de que los ciudadanos impartan educación formal debe ser protegida y fomentada a través de la ley. Es importante tener en cuenta que esta libertad no está completa si no se permite que, dentro del marco de la Constitución y las leyes, los proyectos educativos privados y públicos expresen la diversidad propia de la sociedad y los grupos que la componen. Los proyectos educativos privados pueden ser similares a los del Estado, pero también pueden buscar ser explícitamente diferentes. En este sentido, la libertad de enseñanza no se agota con la posibilidad de que las personas sostengan y mantengan colegios, sino que deben tener la potestad de expresar concretamente, en la educación que entregan, una visión diferente.

En segundo lugar, debe tenerse en cuenta que para que esta libertad de provisión tenga sentido es necesario que los padres y/o los educandos tengan la posibilidad de elegir los proyectos en los cuales quieren educar a sus hijos. Si no existe libre elección, no tiene sentido que exista diversidad; al mismo tiempo, si no se permite la diversidad de proyectos, tampoco tiene sentido que los padres puedan elegir entre proyectos virtualmente idénticos. Esto hace que la flexibilidad que la normativa le entrega a los proyectos para diferenciarse sea clave para evaluar hasta qué punto existe libertad de enseñanza.

El currículum, entendido ampliamente como la totalidad de los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que los estudiantes desarrollen como resultado del trabajo de la escuela, es una de las dimensiones en las cuales un proyecto educativo puede diferenciarse. De hecho, es fácil argumentar que, dada la centralidad del aprendizaje como finalidad de la institución escolar, el currículum debiera ser la instancia de diferenciación por excelencia de cualquier proyecto educativo. Por lo tanto, la libertad de enseñanza requiere que cada establecimiento cuente con autonomía para diseñar, implementar y modificar su propio currículum.

Es relevante explicitar que la autonomía de cada establecimiento para diseñar e imprimir en el currículum su proyecto educativo no es una atribución exclusiva de la educación privada o privada subvencionada: debe tenerla también la educación pública. Si bien es necesario que para que la libertad de

enseñanza se exprese existan proyectos particulares que puedan manifestar su diferencia, esto no implica que los establecimientos públicos no puedan llevar a cabo proyectos específicos que les permitan expresar su particularidad comunitaria, étnica, geográfica o social. De hecho, potenciar esta diversidad sin afectar la inclusión es uno de los desafíos de los recientemente creados Servicios Locales de Educación. La diferencia con los proyectos privados, que es determinante, es que los establecimientos públicos están sujetos a los principios de la educación pública: fundamentalmente el carácter laico y el uso público de la razón, pero dentro de ese marco es posible expresar muchos énfasis. El hecho de que la escuela pública sea estatal no implica, necesariamente, que su currículum ni su proyecto educativo deban ser controlados centralmente.

Libertad de Enseñanza y Currículum Nacional: Compatibilidades y Restricciones

De la aplicación literal de la libertad de enseñanza se sigue que la existencia de guías o lineamientos centrales por parte del Estado que determinen el contenido de la educación es innecesaria o incluso contraproducente. Esto porque la diversidad de los proyectos puede reducirse ante la desigualdad de poder entre los establecimientos y el Estado, que tiene la facultad de hacer cumplir, mediante la coacción, los lineamientos curriculares que establece.

En la práctica, estas guías o lineamientos centrales existen en gran parte de los sistemas educativos del mundo y, usualmente, se materializan en políticas públicas (Levin, 2008) denominadas comúnmente currículum o estándares nacionales. Siguiendo la definición genérica de Westbury (2007), basada en experiencias de países desarrollados, las políticas públicas curriculares tienen características que las hacen, en general, poco compatibles con la libertad de enseñanza. En el panorama internacional, una política de currículum nacional tiende a:

1. Elaborarse centralizadamente por autoridades técnico-políticas.
2. Enmarcarse en normativas, políticas o reformas más amplias, por lo que es posible identificar varias fuentes de regulación centralizada.
3. Tener algún grado de obligatoriedad.
4. Materializarse en uno o varios textos y documentos que deben ser implementados por los establecimientos.

La elaboración de políticas de estas características fueron la tendencia internacional entre 1990 y 2010, tanto en el mundo desarrollado como en América Latina. Los casos de Inglaterra (*The National Curriculum*), Australia y, más recientemente, Estados Unidos (*Common Core Standards*) fueron emblemáticos en tanto corresponden a instrumentos nacionales, elaborados a nivel central y basados en estándares, en países en los que tradicionalmente el Estado central no tenía control sobre la educación, mucho menos sobre su contenido específico. Los principales argumentos que sustentaron la elaboración de currículos nacionales en estos países fueron:

1. La equidad: la relativa igualdad de logros de aprendizaje en miras de mayor equidad social es un objetivo válido y frecuente de los gobiernos democráticos, dada la relación entre educación y movilidad social (OECD, 2017). Una forma de contribuir al logro de este objetivo es ofrecer a todos los estudiantes una disponibilidad similar de oportunidades de aprendizaje, para lo cual un currículum nacional obligatorio, que establece aprendizajes mínimos, resulta útil. Este punto de vista asume que cuando se entrega a cada escuela total autonomía para la elaboración de su currículum es posible que se reproduzcan desigualdades de origen, que inevitablemente existen (Amadio, Opertti, & Tedesco, 2015). Cuando se toma en consideración el alto costo y complejidad técnica que implica la elaboración de un currículum, es fácil concluir que la desigualdad de recursos y resultados de las escuelas puede verse reforzada por la heterogénea calidad del currículum que cada una es capaz de generar individualmente. Es entonces razonable que el Estado intervenga para subvencionar este trabajo a las escuelas más vulnerables, buscando igualdad de insumos para el proceso educativo (algo similar, pero más fácil de observar, ocurre con los textos escolares). Adicionalmente, la experiencia escolar común es básica para el principio meritocrático: todos los ciudadanos son medidos con la misma vara, y su éxito o fracaso depende de su trabajo y esfuerzo para alcanzar objetivos que son comunes para todos. Sin embargo, la pregunta sigue siendo hasta qué punto esta intervención limita la legítima expresión de cada proyecto y la autonomía de las escuelas. En ese sentido, el proyecto meritocrático puede ser extremadamente relevante para el Estado, pero ello no implica que dicho fin deba ser obligatoriamente antepuesto a las preferencias de los padres en relación a la educación de sus hijos.

2. La necesidad de construir, a través de la educación, una comunidad política en torno a ciertos valores, como democracia, derechos humanos, o una base cultural que permita a la población comprenderse como parte de un pasado y destino común. Es interesante ilustrar este punto revisando la introducción del currículum nacional australiano:

El compromiso por desarrollar un currículum nacional refleja la voluntad de trabajar juntos, a través de fronteras geográficas y del sector escolar, proveer una educación de clase mundial para todos los jóvenes australianos. Trabajar a escala nacional hace posible contar con la experiencia y el esfuerzo colectivo en la persecución de un objetivo común. (ACARA 2017 <https://www.australiancurriculum.edu.au/about-the-australian-curriculum/>, traducción propia).

Peña (2016) entra en la materia señalando que los elementos que justifican la restricción de la libertad de enseñanza deben tener como fin “asegurar el logro de ciertos bienes comunes” (p. 29). En ese sentido concuerda con el argumento de que el currículum nacional, en un sistema de libre elección, es una forma de proteger el concepto de comunidad o de experiencia común frente a una posible amenaza de fragmentación social, que derivaría de la falta de una inducción cultural común para todos los ciudadanos de un país. Esta es una necesidad que quienes elaboraron el primer currículum después del gobierno militar identificaron como fundamental (Gysling, 2003). En línea con lo anterior, el rol del currículum nacional en el contexto del respeto a la libertad de enseñanza es asegurar una experiencia similar como ciudadanos de la misma comunidad.

3. El interés de los gobiernos centrales por el crecimiento económico, la productividad y la innovación, ante la amplia evidencia de su correlación con las competencias alcanzadas por su población (Hanushek & Woessmann, 2007, 2010). Las evaluaciones de logro de aprendizaje internacionales, tales como el programa PISA (OECD, 2012) y el estudio TIMSS (I. V. S. Mullis, 2013) han contribuido a documentar la relación entre economía y educación y, al mismo tiempo, han promovido la transferencia de políticas públicas enfocadas en el mejoramiento de los logros de aprendizaje (Bulle, 2011). Asimismo, estas evaluaciones han facilitado y sistematizado la comparación entre países (McGaw, 2008), estimulando la competencia por un sistema

educativo más efectivo (Scheerens, 2013). Los procesos anteriores han sido objeto de críticas desde el punto de vista de la docencia (Wiliam, 2008) y la política (Grek, 2009). Sin perjuicio de ello, la comparación internacional ha agudizado el interés de los gobiernos por apuntalar el desarrollo de competencias en su población con el fin de impulsar su economía y competitividad global. En este contexto, el currículum nacional se convierte rápidamente en una herramienta práctica que puede orientar y potenciar las habilidades y conocimientos que apunten a la dirección que se considera pertinente.

Los argumentos esgrimidos en favor de una política de currículum nacional convencieron a varios gobiernos y autoridades en educación. En efecto, parecieron también influir en la forma en que las primeras autoridades interpretaron la LOCE y llevaron a cabo las políticas curriculares de los gobiernos democráticos en Chile desde 1990 a la fecha (Cox, 2006). Es fácil encontrar en los instrumentos curriculares chilenos referencias explícitas a estos tres argumentos en favor de un currículum nacional. Sin embargo, esto no ha disuelto las legítimas preocupaciones sobre la autonomía de las escuelas y la libertad de enseñanza.

Por ejemplo, Peña (2016, p. 14) indica que la tradición constitucional chilena muestra que funciones estatales de control del contenido de la educación han estado supeditadas al financiamiento público o a la propiedad estatal, por lo que las escuelas privadas han sido históricamente libres de enseñar, independiente de la prescripción estatal. Si bien esto hoy ocurre hasta cierto punto, no es lo que los ordenamientos de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) ni la Ley General de Educación (LGE) establecen. El currículum nacional (denominado, en el marco legal vigente, bases curriculares), es obligatorio para todos los establecimientos que quieren ser reconocidos por el Estado, lo que resulta más restrictivo que lo que parece sugerir dicha tradición. Cabe destacar que, al menos en su formulación, el texto de la LOCE es mucho más cuidadoso de la autonomía curricular de los establecimientos que la LGE, aunque sus provisiones sean comparables.

Para quienes sostienen una visión más estricta, una política curricular de estas características en Chile constituye una vulneración de la libertad de enseñanza. Se ha comentado, por ejemplo, que ciertos conocimientos o habilidades prescritos podrían ser directamente incompatibles con algunos

proyectos educativos (Alvarado, 2016) y que el control de la cobertura curricular mediante las pruebas Simce y el Plan de Evaluaciones nacionales sería un instrumento que coacciona la autonomía de los establecimientos. Desde la perspectiva del derecho constitucional se ha argumentado que la autoridad del Ministerio de Educación, para rechazar programas propios de establecimientos educacionales solo en razón de su incumplimiento de las bases curriculares, atenta contra la libertad de enseñanza, por lo que se trataría de una norma inconstitucional en Chile (Vivanco, 2007). Pero incluso desde esa perspectiva, se plantean ciertas condiciones y excepciones que hacen que la libertad de enseñanza, si bien debe resguardarse, no sea un concepto absoluto:

La libertad de cátedra no puede significar la libertad de no enseñar y tampoco la libertad absoluta de enseñar. La libertad de cátedra no es libertad de expresión sin más, sino libertad de expresión en el marco de la enseñanza; por consiguiente, el profesor está sujeto al programa de la asignatura y su enseñanza ha de estar presidida por el rigor científico. (Vivanco, 2007, p. 6).

Aunque Vivanco se introduce en temas propios de la pedagogía (“rigor científico”) del todo cuestionables, se deriva de su análisis que es dable que el Estado establezca ciertas restricciones de naturaleza propiamente educacional al contenido de la enseñanza. Existiría una lógica intrínseca, esencial y reconocible de lo propiamente educacional (en virtud de lo cual se otorga y promueve la libertad de enseñanza), y desde ella el Estado podría establecer limitaciones a los proyectos educativos. En el marco de la ley, la forma que deben tomar estas restricciones en temas curriculares son: (1) evitar que los objetivos de los establecimientos educacionales se alejen de esta lógica educacional, por ejemplo, al aproximarse al adoctrinamiento político o la promoción de ideologías contrarias al Estado de Derecho y la democracia y ; (2) en la obligación de lograr ciertos objetivos de aprendizaje de carácter mínimo, y al mismo tiempo asegurar que deje espacio para el logro de objetivos y aprendizajes explícitamente diferentes que permitan la expresión de la diversidad del proyecto educativo de cada establecimiento. Esta es la solución que toma la Ley General de Educación, y bajo la cual deben entenderse las aplicaciones de las bases curriculares y los correspondientes planes y programas de estudio. Parece ser, asimismo, el acuerdo existente en otras naciones, tal como especifica en el caso del currículum nacional inglés:

El currículum nacional es solo un elemento en la educación de cada niño. Hay tiempo y espacio en cada día, semana, semestre y año escolar para ir más allá de las especificaciones curriculares nacionales. El plan de estudios nacional ofrece un conocimiento básico en torno al cual los profesores pueden desarrollar lecciones emocionantes y estimulantes para fomentar el desarrollo de los conocimientos, la comprensión y las competencias como parte del currículum escolar más amplio. (Department for Education, 2014, p. 6, traducción propia).

Así, existen argumentos para establecer que la libertad de enseñanza es compatible con una política curricular, pero esta debe tener características específicas y, además, entregar tiempo y espacio para un desarrollo curricular adicional, complementario y autónomo, lo que cobra relevancia cuando la mayor parte de la matrícula asiste a escuelas privadas.

Para este punto, es interesante observar la discusión que Brunner (2008) reproduce, a su vez de Valentín Letelier: el currículum es una forma en que el Estado docente puede entrar en la escuela privada y lograr sus objetivos de unidad y coherencia nacional sin vulnerar la libertad de enseñanza o de conciencia (p. 17). Esta “transacción” política también se expresa en la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, en tanto los padres que educaran en su hogar a sus hijos eran eximidos de asistir a la escuela obligatoria, siempre y cuando la instrucción se ajustara a los programas definidos por el Presidente de la República. (2008, p. 24).

Entendiendo que currículum nacional y libertad de enseñanza son conceptos compatibles, pero que dicha compatibilidad se basa en una transacción, ¿cuáles deben ser las características de un currículum nacional que respete la autonomía de las escuelas? En la próxima sección se explorará esta pregunta en mayor profundidad.

Un Currículum Nacional Compatible con la Libertad de Enseñanza

De la discusión anterior se pueden derivar algunas características de un currículum nacional compatible con la libertad de enseñanza:

1. *Mínimo*: esto es delimitado, específico y preciso. Es necesario que la prescripción curricular ocupe una parte acotada del tiempo escolar, lo que puede lograrse, tal como lo define la LGE, especificando la máxima extensión horaria de la jornada que las asignaturas del currículum nacional implican. Un currículum demasiado ambicioso en el espectro de conocimientos, habilidades y actitudes que prescribe, necesariamente reduce el espacio para aprendizajes diferentes que quieran ser promovidos por las escuelas o los docentes en virtud del proyecto educativo o el contexto específico en el que se está enseñando. La precisión en los que efectivamente se prescribe es clave para delimitar el espacio curricular que determina el Estado y el que depende del establecimiento, algo que la experiencia chilena siempre ha tenido en cuenta (Brunner, 1995) pero escasamente ha aplicado. Se debe notar, sin embargo, que estas no corresponden, necesariamente, a las características de un instrumento curricular ideal para cualquier contexto. En algunos casos, como plantea Hirsch (1998), estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad y exclusión pueden verse significativamente beneficiados por un currículo muy estructurado, nutrido en términos de conocimiento y enfocado a enriquecer el capital cultural.

2. *Consensuado*: lo que implica que los conocimientos, habilidades y actitudes que se prescriban deben ser de interés general, ser útiles o relevantes para la ciudadanía y basarse en consensos respecto a los fines de la educación. Si bien la conflictividad política de esta discusión es muy alta (Levin, 2008; Westbury, 2007) y la generación de un consenso muy improbable, su búsqueda es ineludible (Gimeno, 2010). Sorprendentemente, en Chile este consenso se ha construido y mantenido relativamente invariable desde 1996, en los principios de la Constitución Política y la Declaración Universal de Derechos Humanos, siendo esta última crecientemente influyente en la selección de contenidos, los enfoques didácticos y en la estructuración de los aprendizajes. La importancia de este consenso radica no solo en la necesidad de compartir hasta cierto punto los principios fundantes de la educación y del currículum, sino que este contenga aprendizajes que sean significativos y relevantes para

la mayoría de la población. Nuevamente en el caso de Chile, este consenso se construyó políticamente en el Congreso Nacional mediante la redacción explícita en la ley de los objetivos generales de la educación, desde los cuales debe construirse el currículum (Larroulet & Montt, 2010). Estos objetivos generales no hacen referencia a principios, sino explícitamente a aprendizajes, y corresponden a una prescripción curricular directa desde la ley y el consenso político, del cual se deriva un piso común que cada gobierno, al desarrollar el currículum, no puede obviar.

3. De implementación flexible: este aspecto hace referencia a la potencialidad del currículum nacional de ser adaptado a las particularidades de cada establecimiento, aula y alumno sin perder sus características centrales, lo que se denomina en general “contextualización curricular” (Espinoza, Riquelme, & Vásquez, 2017). La flexibilidad de la implementación se relaciona tanto con la rigurosidad de la normativa que obliga al cumplimiento del currículum nacional como a la forma en la que este está prescrito. Para este último punto es importante recordar que el currículum nacional se materializa, para efectos de su diseño, aprobación e implementación, en un texto escrito (en el caso de Chile, en un decreto supremo del Presidente de la República), mucho más acotado y práctico que el concepto de currículum discutido en la academia (Egan, 1978, 2003; Gimeno, 2010). La forma en la cual se redacte este texto es relevante, dado que mientras más se aproxime a una pedagogía, menos será la autonomía de los docentes para contextualizarlo a su sala de clases. En este sentido, la redacción en objetivos siguiendo el amplio desarrollo posterior de la tradición de Ralph Tyler (Tyler, 1949), permite que el currículum nacional se concentre en establecer metas finales o terminales de aprendizaje, y no una didáctica ni un procedimiento específico. Lo que el instrumento curricular busca, según está lógica, es establecer “lo que se quiere que se aprenda como resultado de la enseñanza”. (Anderson y Krathwohl, 2002).

Este marco general es, a grandes rasgos, aplicable a la política curricular chilena desde 1990. De hecho, la permanente negociación y transacción entre regulación del currículum y libertad de enseñanza (Cox, 2006; Picazo, 2013) dieron lugar a una variedad de políticas educativas que atestiguan distintas alternativas de solución a esta contradicción, mucho más allá del currículum nacional mismo. En la próxima sección se hará un recorrido breve de dichas políticas.

Revisión de las Opciones de Política Aplicada en Chile y la Reacción del Sistema Educacional

El conflicto político entre regulación del currículum y libertad de enseñanza se desplegó rápidamente una vez comenzado el primer gobierno democrático, el que debió implementar las nuevas definiciones de política curricular de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Cox, 2006; Gysling, 2003). Este proceso fue inesperado y altamente conflictivo, pero dio luz a una institucionalidad que, si bien es heterogénea en su solidez -contrasta la fragilidad jurídica de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (Fontaine, 2007; Ministerio de Educación Chile, 2016) con la robustez legal de las atribuciones del Consejo Nacional de Educación- fijó un estándar de calidad en la elaboración del currículum desconocido en Chile hasta entonces (Cox, 2006; Gysling, 2003).

Si bien no existe documentación o referencias que permitan comprender la visión del legislador desde una perspectiva interna, se puede derivar de la lectura de la LOCE que la perspectiva inicial del régimen militar era muy clara respecto del currículum. La labor del Estado se limitaría al diseño de “objetivos fundamentales” (OF) que todos los establecimientos reconocidos deberían lograr, y para ello se especificarían también los “contenidos mínimos obligatorios” (CMO) que permitirían el logro de dichos objetivos (LOCE 1990). Los dos primeros incisos del artículo que regula el currículum, que creemos vale la pena reproducir, dan cuenta de una visión muy celosa de la libertad de enseñanza frente al Estado, y una confianza robusta en los establecimientos educacionales y su autonomía:

Artículo 18. Corresponderá al Presidente de la República, por decreto supremo, dictado a través del Ministerio de Educación Pública, previo informe favorable del Consejo Superior de Educación a que se refiere el artículo 32, establecer los objetivos fundamentales para cada uno de los años de estudio de las enseñanzas básica y media, como asimismo de los contenidos mínimos obligatorios que facilitarán el logro de los objetivos formulados, los que deberán publicarse íntegramente en el Diario Oficial.

Los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudios que consideren adecuados para el cumplimiento de los referidos objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije.

Así, el régimen militar le otorgaba a la máxima autoridad política del país la posibilidad de establecer objetivos y contenidos, pero bajo el control técnico y político de un Consejo Superior de Educación (hoy CNED) cuya composición apuntaba a contrapesar la autoridad del Presidente de la República frente a otros cuerpos de la sociedad y el Estado (como las universidades, el Poder Judicial y las Fuerzas Armadas). Esto representa un cambio relevante, dado que se busca romper con el monopolio del Ministerio de Educación sobre las definiciones curriculares. Al mismo tiempo, el inciso segundo parece sugerir que la forma de realización en el aula de los objetivos fundamentales y contenidos –los programas de estudio– es confiada totalmente al juicio de los establecimientos educacionales, dado que el control estatal se limita a una revisión formal del cumplimiento de los objetivos y contenidos. De hecho, solo en el inciso final de dicho artículo, se establece que el Ministerio debe elaborar programas que serán obligatorios para los establecimientos que no hayan elaborado los propios. Esta atribución del Ministerio también está supeditada al contrapeso del Consejo Superior, mostrando que, hasta cierto punto, el legislador confiaba más en los establecimientos que en el Ministerio de Educación, y les otorgaba una importante autonomía en la definición de sus planes y programas. Esta perspectiva parece haber sido asumida por el gobierno democrático, que refrendó en el Informe de la Comisión Nacional de la Modernización de la Educación (1994), punto de inicio de la reforma curricular de los años noventa (Gysling, 2003), la necesidad de que se establezca “un núcleo mínimo común de contenidos” junto con la “suficiente flexibilidad” para que los establecimientos desarrollen programas propios” (Brunner, 1995, p. 81).

Una interpretación es que el régimen parecía suponer que, dadas estas libertades, los establecimientos educacionales optarían masivamente por la elaboración de programas propios. Pero aquello no ocurrió fuera del sistema particular pagado. Datos administrativos del MINEDUC reportados por los establecimientos indican que para el año 2016, 1.360 establecimientos de educación regular en el país declararon aplicar programas propios en algún

nivel. Si bien estos datos deben ser tomados con cuidado, (dado que no existe un registro oficial unificado con el cual refrendar esta información) entregan una aproximación probablemente sobreestimada de la aplicación de programas propios en el país (Tabla 1).

Tabla 1
Establecimientos que declaran aplicar programas propios

Dependencia	Número de establecimientos que declaran aplicar al menos un programa propio al 2016	Porcentaje respecto del número de establecimientos de igual dependencia
Municipalidades	583	11%
Particulares Subencionados	499	8%
Particulares Pagados	292	31%
Administración delegada	46	66%
Total	1360	

Fuente: Centro de Estudios Mineduc.

A grandes rasgos, los datos disponibles permiten señalar que cerca de un 10% de los establecimientos utiliza la opción de programas propios, y que proporcionalmente los establecimientos particulares pagados tienden a usar esta opción en mayor medida que el sistema subvencionado.

El hecho que una baja proporción de establecimientos use la opción de elaborar programas propios puede explicarse en parte por la interpretación de los OF/CMO como currículum nacional del primer gobierno democrático (Cox, 2006), coherente además con la tradición de control central del Estado chileno (Egaña, 2000; Serrano et al., 2012). Se puede argumentar que si bien la LOCE no hace referencia alguna a un currículum nacional, sí le otorgaba importancia a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, en particular al asegurar mediante su proceso de aprobación cierto control político acorde a un instrumento de esas características. La interpretación de los OF/CMO como currículum nacional centralizado y concentrado en la reconciliación y la búsqueda de elementos comunes de la sociedad chilena fue coherente con la visión de refundación ideológica y la

perspectiva democrática del nuevo gobierno. En consecuencia, el énfasis en el desarrollo curricular local y la libertad de enseñanza que la LOCE sugería fue reemplazado por el diseño de un currículum nacional, desincentivando la elaboración de programas propios desde el nivel central.

Gysling (2003), en una crítica a este marco legal, argumenta que el resguardo de la libertad de enseñanza, la autonomía de los establecimientos y las limitaciones a la acción estatal sobre el currículum que la LOCE establece es parte de un “principio de democracia protegida” (p. 217), que se define por la sospecha de que el Estado promueva “visiones estatistas” o “desviaciones ideológicas”. Sin embargo, reconoce que, a ojos de las primeras autoridades democráticas, el principio de flexibilidad que promovió la LOCE no era incompatible con un “núcleo educativo común nacional” y que, en efecto, permitió acercar a Chile hacia sistemas más modernos y de carácter mixto. Esta discusión contribuye a la idea de compatibilidad entre una definición central y autonomía curricular de los establecimientos, incluso desde una perspectiva crítica.

Una segunda política pública que contrastó currículum y libertad de enseñanza fue la Jornada Escolar Completa (JEC, Ley N° 19.532 de 1997), particularmente la creación del “tiempo de libre disposición”. La JEC extendió progresivamente el tiempo escolar para todos los establecimientos del país, generando un espacio lectivo fuera del control del currículum nacional de seis horas pedagógicas. Los establecimientos de jornada completa podrían utilizar un tiempo escolar financiado centralmente por la subvención para el desarrollo de su proyecto educativo, lo que les entregaba una oportunidad de generar un currículum propio con menos limitaciones.

Sin embargo, la evidencia disponible indica que si bien las escuelas usan este espacio, no lo han aprovechado mayoritariamente como una instancia de desarrollo curricular autónomo, sino para la extensión horaria de las asignaturas del currículum nacional fijado centralmente (DESUC, 2005; Martinic, Huepe, & Madrid, 2008; Martinic & Vergara, 2007). Esto plantea la paradoja –que quizás explica también el comportamiento pasivo de las escuelas frente a la posibilidad de diseñar programas propios– de que la entrega de mayores espacios de libertad no redundan necesariamente en un desarrollo curricular que profundice el proyecto educativo de cada establecimiento. Sin perjuicio de ello, existen otras variables que pueden

explicar este fenómeno. Las políticas de evaluación estandarizada (PSU y Simce) y rendición de cuentas de baja intensidad (Sistema Nacional de Evaluación Docente, SNED) vigentes durante los años 1990 y 2010 fijaron incentivos que llevaron a los establecimientos hacia la búsqueda de un mayor rendimiento en pruebas estandarizadas. Estas pruebas, basadas explícitamente en la medición de un subconjunto de contenidos del currículum nacional en algunas asignaturas, tendieron a relevar la importancia de Lenguaje y Matemática por sobre la exploración de otros saberes o disciplinas. Así, es posible que la mala conducción de estos procesos por parte de las autoridades haya desincentivado a las escuelas a invertir en desarrollo curricular. Con todo, no se puede descartar como hipótesis el factor económico ya mencionado: el desarrollo curricular conlleva importantes gastos en recursos, personas y tiempo que pocos establecimientos subvencionados están en condiciones de realizar. Lamentablemente, no hay evidencia sistemática que permita profundizar este punto, a pesar de que los recursos públicos disponibles para la escuelas han aumentado considerablemente (Centro de Estudios Mineduc, 2017).

El reemplazo de la LOCE por la Ley General de Educación en el 2009 trajo modificaciones a las disposiciones relativas al currículum (Larroulet & Montt, 2010). La más relevante es la reformulación en el nombramiento de los miembros del ahora Consejo Nacional de Educación (CNED), dándole un carácter menos corporativo y más técnico, sin perder por ello su dimensión política. Asimismo, la LGE profundizó el grado de prescripción curricular central, vinculando un listado de objetivos generales con las nuevas bases curriculares. A diferencia de la LOCE, la LGE vincula explícitamente el currículum con los objetivos generales de la educación, aproximándose así al diseño de un currículum nacional. El concepto de OF/CMO es reemplazado por el de bases curriculares, un término que se aproxima, asimismo, a la idea de core curriculum de Inglaterra, Escocia, Australia y Estados Unidos (Kirk, 1997). En otras palabras, la norma ya no indica objetivos a cumplir, sino un cuerpo mínimo de conocimientos, habilidades y actitudes que sirve de base para el desarrollo de mayores aprendizajes. Montt y Larroulet (2010), dos actores políticos clave en la negociación y elaboración de dicha normativa, son claros al explicar el conflicto entre currículum nacional y libertad de enseñanza que surgió en el Congreso Nacional para la discusión de la LGE en 2008:

Hubo acuerdo en la existencia de un currículo nacional y común, materia intransable para la Concertación. (...) sin embargo, se convino que las bases curriculares y los planes y programas que el Mineduc elaborara a partir de ello para establecimientos con jornada extendida, considerarían una proporción equivalente al 30% y 15% de tiempo de trabajo escolar de libre disposición, respectivamente, para que los establecimientos incorporaran objetivos y contenidos definidos por ellos (autonomía académica). (Larroulet y Montt, 2010, p. 30).

Así, frente al debate político que enfrentó currículum nacional y libertad de enseñanza, nuevamente la transacción y negociación permitió el cambio (Gimeno, 2010). Un instrumento curricular nacional de carácter más prescriptivo y obligatorio fue contrapesado con la consolidación de la autonomía académica de los establecimientos, al fijarse que los colegios que no siguieran los programas de estudio del Ministerio de Educación contarían con 30% de tiempo escolar de libre disposición, y los que los siguieran, un 15%. En ambos casos, se trata de una oportunidad de desarrollo curricular que fue entregada a las escuelas para el despliegue de su proyecto educativo, o en otras palabras, para el ejercicio de la libertad de enseñanza, frente a una prescripción centralizada más robusta. Cabe destacar que la nueva norma también aumentó la protección de la libertad de enseñanza al permitir que los establecimientos cuyos planes y programas propios fueran rechazados por el Ministerio de Educación pudieran apelar frente al CNED. Sin perjuicio de ello, la idea de un currículum nacional obligatorio, refrendada con un procedimiento que entrega garantías a los actores políticos y técnicos, consiguió consolidarse con claridad en la ley.

Una política establecida en la LGE que refuerza la libertad de enseñanza es la elaboración de un “Banco de Programas”. Su objetivo es poner a disposición de todos los establecimientos del país una variedad de planes y programas de estudio previamente aprobados por el Ministerio de Educación, para fomentar la colaboración y la transferencia de buenas experiencias en materia curricular. Se trata de una idea interesante, pero no ha sido impulsada desde la autoridad. Existen limitaciones que no fueron consideradas por el legislador: por una parte, el alto costo de la elaboración de programas hace

improbable que los establecimientos los compartan voluntariamente; y, por otra, el hecho de que la mayoría de los programas propios sean altamente contextualizados al proyecto educativo que los elaboró los hace poco útiles en otros establecimientos de circunstancias diferentes. Sin embargo, se trata de una iniciativa interesante que debiera promoverse con mayor énfasis. La respuesta a una solicitud de datos en virtud de la Ley de Transparencia (Resolución Exenta N° 5186 de 2017) dejan en evidencia que el Ministerio de Educación no tiene, ni está cerca de tener, un registro medianamente confiable de los programas propios aprobados o en vigencia. Esto es solo una muestra de la debilidad de la autoridad en relación a este tema, lo que impide que una iniciativa como el Banco de Programas pueda desarrollarse.

Finalmente, un hito reciente de relevancia en esta materia es la publicación de las Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular (2016), un esfuerzo por parte del Ministerio de Educación por establecer de manera consensuada una serie de lineamientos para la elaboración del currículum nacional, su permanente actualización y su relación con otras normativas. En relación a la presente discusión, en estas recomendaciones hay una voluntad clara por reposicionar la autonomía curricular, la descentralización y el desarrollo curricular como una labor que hace parte de la contextualización del currículum nacional que debe llevar a cabo cada escuela y liceo. Sin embargo, la perspectiva desde la cual se plantean no es la de la libertad de enseñanza, sino más bien desde una visión pragmática de la “flexibilidad” y el “contexto” (Ministerio de Educación Chile, 2016, p. 22). La recomendación N° 2 es elocuente en mostrar esta visión:

Potenciar el principio de flexibilidad establecido en la legislación vigente, que entre otras cosas permite un 30% de tiempo de libre disposición para diseñar propuestas curriculares específicas y la elaboración de programas de estudio propios. Para ello, se deberán entregar orientaciones para su realización efectiva con criterios de calidad y pertinencia. (Ministerio de Educación Chile, 2016, p. 24).

Conceptualmente, tanto de manera explícita como implícita, la libertad de enseñanza está ausente de esta recomendación, y en general de esta política. La libre disposición se asume como resultado de un principio de flexibilidad, concepto menos robusto e históricamente cargado que la libertad de enseñanza.

De hecho, la idea de “flexibilidad curricular” es fuertemente criticada por Gysling (2003), definiéndola como equivalente a una cierta permisividad o indolencia del Estado frente a los bajos estándares de la educación. Por otra parte, se establece la necesidad de entregar orientaciones para el diseño de programas propios, lo que entrega al Ministerio la tarea de enmarcar la autonomía de los establecimientos en esta materia. Pero, al mismo tiempo, otras recomendaciones de la Política Nacional de Desarrollo Curricular buscan reforzar tanto la elaboración de programas propios descentralizadamente (recomendación n° 5) como también entregar a los docentes y establecimientos las competencias para un desarrollo y contextualización curricular más autónoma (recomendación N° 3). En este sentido, esta política muestra, hasta cierto punto, una intención de distanciarse del debate antes descrito y avanzar hacia un nuevo escenario en el que el currículum nacional obligatorio sea un hecho; y, si bien no se opone a la libertad de enseñanza, el Estado se involucra activamente en el espacio de autonomía de los establecimientos, con el fin de regularlo, pero también potenciarlo. Esta visión es innovadora y disruptiva para el contexto chileno, pudiendo ser una oportunidad para potenciar el desarrollo curricular en el país fuera del Ministerio de Educación.

Es difícil adelantar si esta nueva perspectiva, al menos en el ámbito curricular, reemplazará el debate antes descrito. La libertad de enseñanza y su defensa ha sido parte fundamental del debate educacional en Chile desde hace más de 150 años (Serrano, 1993). El problema que se evidencia en esta discusión es que a pesar de las posibilidades que entrega la ley y el sistema educativo chileno para el desarrollo curricular autónomo, los establecimientos han reaccionado solo parcialmente a estas opciones, siendo limitada la información sobre la elaboración de programas propios o innovaciones curriculares. Por otro lado, el Estado ha sido sistemáticamente más eficiente para generar prescripciones curriculares cada vez más fuertes, y ocupar más espacio en la jornada escolar (un ejemplo interesante es la Ley N° 20911 que crea el plan de formación ciudadana, relativamente única en su especie, y que obliga al Ministerio de Educación a proponer la creación de una nueva asignatura). Esto plantea desafíos interesantes para la investigación educativa. ¿Hasta qué punto los establecimientos educacionales son capaces de aprovechar, para beneficio de sus proyectos educativos y sus estudiantes, los espacios de autonomía curricular que la legislación les entrega? ¿Por qué la elaboración de programas propios no se ha masificado? ¿Qué requieren los establecimientos para enfrentar el desafío del desarrollo curricular? ¿Cuál es el rol que le cabe al Estado?

¿Cómo Promover la Autonomía Curricular de las Escuelas?

En esta sección se retomará una pregunta relevante respecto a la LOCE y las expectativas del régimen militar sobre la libertad de enseñanza y su materialización en los programas propios de los establecimientos. Como se mencionaba, las amplias atribuciones que la LOCE entregaba a las escuelas para desarrollar programas propios no se materializaron, al menos no masivamente, en el sistema escolar. ¿Qué hizo falta a nivel de política?

Un primer elemento que implicó una limitación al ejercicio de la autonomía curricular de las escuelas es el rol que la estructura desconcentrada del Ministerio de Educación ha jugado frente a las escuelas durante las últimas décadas. El modelo de “supervisión” que históricamente han asumido las Direcciones Provinciales de Educación (DEPROV) refuerza la dependencia pedagógica de los establecimientos frente al Mineduc. En lugar de concentrarse en un rol de implementación de políticas nacionales y de interlocución entre el nivel central, regional y local, el modelo de las DEPROV promueve una idea de “conducción pedagógica” que no favorece la autonomía y que normalmente lleva a una lectura legalista y tipo “lista de chequeo” del currículum nacional. A esto se agrega que la burocracia del Ministerio de Educación siempre ha mantenido una ambigüedad sobre si su rol es propiamente fiscalizador (y, por lo tanto, capaz de sancionar) o asesor y de apoyo a los establecimientos. Esta forma centralizada y normativa de aproximarse a las escuelas, propia de una confusión en el rol que le cabe al Estado central en un modelo basado en la autonomía, y que hoy parece retornar con fuerza, actúa en perjuicio de la libertad curricular de las escuelas. Ante esta estructura administrativa crecientemente intrusiva, las escuelas han preferido suscribir lo más posible al modelo promovido por el Estado central para evitar diferencias de opinión con la autoridad que controla el financiamiento y la rendición de cuentas.

En consecuencia, desde la política pública debe promoverse una relación de cooperación y apoyo del Mineduc sobre las escuelas, abandonando el modelo de supervisión pedagógica. Un paso relevante en este sentido es la Ley de Aseguramiento de Calidad de la Educación Escolar, que diferencia institucionalmente el rol de orientación en la Agencia de Calidad, el de fiscalización en la Superintendencia, y el de apoyo y financiamiento en el

Ministerio de Educación. Con el rol del “supervisor” en retroceso es posible que, progresivamente, las escuelas operen en un ambiente de mayor diferenciación institucional de los agentes estatales y mayor certeza jurídica en el ámbito pedagógico y curricular, lo que podría impulsar la innovación curricular.

Sin embargo, existen desafíos que emergen de la misma normativa. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad, considera dentro de una variedad de herramientas un mecanismo de rendición de cuentas a los establecimientos que sistemáticamente fracasen en lograr mejoras en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Esto genera una tensión para el desarrollo curricular autónomo de las escuelas. Si bien el diseño de esta política se construye en base al respeto a la autonomía de las escuelas - dado que estas son evaluadas por sus resultados, no por la forma en que los consiguen - la rendición de cuentas se basa en la información de logros de aprendizaje que entrega la prueba Simce, cuya construcción está fijada al currículum nacional (Agencia de Calidad de la Educación, 2014). Esto incentiva a las escuelas a concentrarse en el currículum prescrito, eventualmente en detrimento de la innovación, la contextualización y el desarrollo de currículum. Si bien no hay evidencia sistemática de aquello, la forma de evitar esta consecuencia negativa es desarrollar en las escuelas una comprensión más amplia de contextualización curricular (Espinoza et al., 2017) donde el logro de aprendizajes mediante una diversidad de aproximaciones a los conocimientos, habilidades y actitudes no sea incompatible con la evaluación estandarizada. Esto implica, obviamente, revisar también la construcción de ítems de los tests, de manera de evitar que estos se centren en aspectos formales y no en los aprendizajes que se prescriben. Esta discusión es en gran parte conceptual: es necesaria mayor investigación sobre la implementación del currículum y su relación con la evaluación centralizada.

Otro aspecto de política que ha dificultado el desarrollo curricular local es la falta de atribuciones de los establecimientos y directores. Políticas centralistas y sancionadoras en el control administrativo y financiero desde el Ministerio de Educación han promovido por añadidura la dependencia pedagógica de las escuelas, a pesar de su autonomía nominal. Por esto, la posibilidad de desarrollo curricular en las escuelas se potenciaría no solo mediante la implementación efectiva de las atribuciones con las que ya cuentan, sino disminuyendo la carga administrativa que rigidiza la autonomía del director en todas las materias de su competencia.

En esta línea, es interesante tener en cuenta la situación de la educación pública. Los establecimientos municipales se encuentran en un escenario complejo de transición administrativa derivada de la Ley de Nueva Educación Pública, que implica la desmunicipalización de los establecimientos y la creación de nuevos servicios dependientes del Ministerio de Educación que funcionarán como sostenedores educacionales. Existe el riesgo de que los ambiciosos cambios legales se materialicen en una reorganización de la burocracia local que termine siendo mucho más centralizadora que la actual, en contra de la agenda descentralizadora del país y de las capacidades locales que se han logrado generar con el sistema vigente (Raczynski & Salinas, 2008). Para efectos de la autonomía curricular, esto puede generar una continuidad indeseada del modelo de supervisión educacional de las DEPROV bajo un nuevo nombre pero una redoblada conducción centralista desde el Ministerio de Educación. Lo anterior podría implicar una disminución de la autonomía de las escuelas públicas dado el protagonismo, presupuesto y respaldo político central con el que contarán los nuevos servicios locales. Empero, este problema puede enfrentarse en la implementación de los servicios y a través de las prioridades que la autoridad central plantee a los nuevos liderazgos locales: una menor injerencia los servicios en las materias internas de los establecimientos, de la mano de un mayor financiamiento, podría derivar en iniciativas que promuevan el desarrollo curricular a nivel local.

Es importante destacar que la autonomía curricular no depende exclusivamente de las políticas curriculares o del contexto regulatorio en general, sino también de la iniciativa de un equipo directivo por consagrar en el currículum el proyecto educativo del establecimiento. Sin perjuicio de ello, el marco normativo actual, sumado a las reformas educativas que han modificado aspectos sustanciales del sistema chileno, ha generado un escenario que plantea importantes desafíos futuros y preguntas sin respuesta respecto de la autonomía de las escuelas y su manifestación en el currículum. El Ministerio de Educación debiese centrar su esfuerzo con renovado énfasis en cómo promover activamente la innovación y la autonomía curricular. Algunas estrategias podrían ser las siguientes:

1. Crear capacidades locales, a nivel de servicio local o sostenedor privado, para el desarrollo del currículum, comprendiendo que es el trabajo asociado al currículum es relevante para el proyecto educativo y la calidad de la educación que se entrega.

2. Facilitar la presentación de programas propios por parte de establecimientos de tamaño pequeño y mediano, transparentando los criterios de evaluación que presumiblemente hoy usan las Secretarías Regionales Ministeriales para aprobarlos y unificándolos a nivel nacional, formalizando y profesionalizando los comités que aprueban los programas y simplificando la tramitación administrativa.
3. Prestar asesoría desde el Ministerio de Educación para establecimientos o grupos de establecimientos que quieran desarrollar programas propios en una o más asignaturas y que estén dispuestos a allegar recursos para ello.
4. Poner a disposición de la comunidad educativa los planes y programas de estudio aprobados por otros establecimientos, tras un razonable plazo de confidencialidad que proteja los derechos del establecimiento autor. Esto podría nutrir el Banco de Programas.
5. Materializar la autonomía de los establecimientos en normativas que entreguen atribuciones claras y relevantes a los directores en la educación pública. La transferencia de atribuciones a los establecimientos y sus directores desde los nuevos servicios locales es una opción interesante, siempre y cuando se concentren en reforzar la autonomía de las escuelas en materias centrales en el liderazgo: libertad para determinar contrataciones, formar equipos y establecer remuneraciones, facultades para influir en el proyecto educativo, gestión autónoma de recursos para fines curriculares, entre otros. El objetivo es que puedan liderar procesos pedagógicos complejos, tales como el desarrollo de currículum.

Disminuir radicalmente la alta carga administrativa asociada a la rendición de recursos y a normativas como la Ley de Subvención Escolar Preferencial y la Ley de Inclusión, aliviando a los establecimientos de tareas no relacionadas con el liderazgo pedagógico. Para la educación pública, esta carga podría recaer directamente en los servicios locales.

Conclusiones

El presente texto buscó explorar de manera preliminar, y para el caso chileno en particular, la siguiente pregunta: ¿cómo puede entonces compatibilizarse un currículum centralizado (único y elaborado por el Estado) con la diversidad de proyectos educativos?

Para que la libertad de enseñanza se ejerza plenamente es fundamental que los establecimientos tengan espacios de desarrollo curricular autónomos y potentes, que vayan de la mano de la contextualización, pero también de la selección de conocimientos, habilidades y actitudes. La expresión de diversidad requiere que los proyectos impriman su individualidad en su currículum, pero esto hoy es posible solo de manera limitada: el currículum nacional se ha vuelto demasiado extenso frente a las demandas sociales sobre la escuela y a la incapacidad sistemática de la institucionalidad para restringir su sobrecarga.

Sin perjuicio de ello, existen razones educacionales y políticas sólidas para justificar que el Estado mantenga y promueva un currículum nacional. Las metas de equidad, el anhelo de construir una comunidad política y cultural común y el impacto de la educación para potenciar el desarrollo productivo de las personas y países son algunos de los argumentos que refuerzan la idea de que el “contenido” de la educación debe ser una preocupación común que merece la atención de la política pública. Además, la libertad de enseñanza solo se justifica plenamente cuando la ciudadanía y la sociedad civil disponen de ella con el fin de educar, y no otro. Es necesario entonces, cierto control razonable sobre el “que” de la educación para un despliegue virtuoso de la libertad de enseñanza.

Pero no cualquier definición curricular es compatible con la autonomía de los establecimientos y la libertad de enseñanza. Se requiere una “transacción” entre ambos conceptos que se refleje en términos concretos en el currículum como política pública. Se requiere un instrumento flexible, acotado y que genere los mínimos consensos en la ciudadanía, de manera de no vulnerar su autonomía para educar. Chile ha seguido una trayectoria interesante de políticas en esta materia: mientras que políticas de corte centralista no han buscado modificar el marco de libertad que otorga la LGE a los establecimientos, este mismo marco no ha sido utilizado masivamente por las

escuelas en el ámbito curricular. Una hipótesis interesante respecto a este punto, que requiere una investigación empírica, es que los establecimientos sí ejercen su autonomía curricular, innovan y desarrollan currículum, pero al margen de los burocráticos mecanismos que la autoridad ha desplegado para ello. Así, se visualizan desde la política pública ciertas opciones para favorecer la elaboración local de currículum. Estas no requieren de grandes reformas –la normativa vigente da espacios suficientes– sin embargo, sí necesitan de un compromiso del Estado por una comprensión más amplia de la calidad de la educación, una mayor confianza y apoyo a los establecimientos educacionales y sus equipos directivos y una mayor apertura a una mirada local versus el control central.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Informe Técnico Desde 2014*. Santiago.

Alvarado, C. (2016). *Limitaciones y amenazas a la libertad de educación, 4 claves para el debate*. Colección "Claves para el debate". Instituto de Estudios de la Sociedad. Santiago.

Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, J. C. (2015). *IBE Working Papers on Curriculum Issues No 15 THE CURRICULUM IN DEBATES AND IN EDUCATIONAL REFORMS TO 2030: FOR A CURRICULUM AGENDA OF THE TWENTY-FIRST CENTURY Previous issues: (Available online on the IBE website) (IBE Working Papers on Curriculum Issues)*.

Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2002). *A Taxonomy For Learning, Teaching, And Assessing: A Revision Of Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives*. New York Longman (Vol. 41). Recuperado de http://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Brunner, J. J. (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Brunner, J. J. (2008). Los Debates de la República Educacional: 1910–2010. En M. Figueroa y M. Vicuña (Eds.), *El Chile del Bicentenario* (pp. 15–93). Santiago de Chile: UDP.

Bulle, N. (2011). Comparing OECD educational models through the prism of PISA. *Comparative Education*, 47(4), pp. 503–521. Recuperado de <http://doi.org/10.1080/03050068.2011.555117>

Centro de Estudios Mineduc. (2017). *Reporte nacional de Chile: revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas*. Santiago: Ministerio de Educación.

Cox, C. (2006). Construcción Política de Reformas Curriculares: El Caso de Chile en los Noventa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), pp. 1–24.

Department for Education. (2014). The national curriculum in England: Framework document. *Department for Education*, (December), 264. Recuperado de <http://doi.org/10.1080/09571739185200191>

DESUC. (2005). *Evaluación Jornada Escolar Completa: Resumen Ejecutivo*. Santiago de Chile.

Egan, K. (1978). What is curriculum? *Curriculum Inquiry*, 8(1), pp. 9–16.

Egan, K. (2003). Retrospective on “What is curriculum?” *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 1(1), pp. 17–24. Recuperado de <http://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/jcacs/article/view/16846/15652>

Egaña, L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos PIIIE LOM Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

Espinoza, O., Riquelme, S. y Vásquez, A. (2017). *Contextualización Curricular - Documento de trabajo curso Pontificia Universidad Católica de Chile*.

Fontaine, L. (2007). Requisitos mínimos y objetivos por nivel en el nuevo PLGE. En C. Peña y J. J. Brunner (Eds.), *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*, pp. 69–86. Santiago de Chile: UDP.

Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el Currículum? En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21–43). Madrid: Morata.

Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA “effect” in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), pp. 23–37. Recuperado de <http://doi.org/10.1080/02680930802412669>

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

Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2007). Education Quality and Economic Growth. *The International Bank for Reconstruction and Development*, pp. 1–39. Recuperado de www.worldbank.org

Hanushek, E. A y Woessmann, L. (2010). Education and Economic Growth. *International Encyclopedia of Education*, 2, pp. 245–252.

Kirk, G. (1997). *El currículum básico*. Barcelona; Madrid: Paidós Ibérica; Ministerio de Educación y Ciencia.

Larroulet, C., y Montt, P. (2010). Políticas Educativas de Largo Plazo y Acuerdo Amplio en Educación: el Caso Chileno. En G. Elacqua y S. Martinic (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago de Chile: UNESCO; Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Levin, B. (2008). Making Curriculum: Curriculum Policy and the Politics of what Should be Learned in Schools. *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*, pp. 7–24. Recuperado de <http://doi.org/10.4135/9781412976572>

Martinic, S., Huepe, D. y Madrid, Á. (2008). Jornada Escolar Completa en Chile. Representaciones sociales sobre sus efectos en los aprendizajes. *Revista Iberoamericana*, 1(1), pp. 125–139.

Martinic, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 5(5e), pp. 3–20.

McGaw, B. (2008). The role of the OECD in international comparative studies of achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(February 2015), pp. 223–243. Recuperado de <http://doi.org/10.1080/09695940802417384>

Ministerio de Educación Chile. (2016). *Recomendaciones para una política de desarrollo curricular*. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-35514_recurso_1.pdf

Mullis, I. V. S. (2013). Introduction. In I. Mullis & M. O. Martin (Eds.), *TIMSS 2015 Assessment Framework*, pp. 3–9.

OECD. (2012). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework. OECD Report*. Recuperado de <http://doi.org/10.1787/9789264190511-en>

OECD. (2017). *Education at a Glance 2017*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://doi.org/10.1787/eag-2017-en>

Peña, C. (2016). Derecho a la educación y libertad de enseñanza. *Estudios Públicos*, 143(invierno 2016), pp. 7–34.

Picazo, M. I. (2013). *Las políticas escolares de la Concertación durante la transición democrática*. Santiago de Chile: UDP.

Raczynski, D. y Salinas, D. (2008). Fortalecer la educación municipal. Evidencia empírica, reflexiones y líneas de propuesta. *La Agenda Pendiente en Educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la Nueva Arquitectura de Le Educación Chilena*, (2003), pp. 105–133.

Scheerens, J. (2013). *What Is Effective Schooling? A review of current thought and practice*. Internacional Baccalaureate.

Serrano, S. (1993). *Universidad y nación Chile en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Santiago de Chile: Taurus.

Terigi, F. (2012). Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria. In E. Tenti (Ed.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, pp. 55–77. IIPE- UNESCO.

Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Recuperado de <http://doi.org/10.1177/1475240914529859>

Vivanco, A. (2007). Derecho a la educación y libertad de enseñanza: un aparente conflicto y sus efectos sobre una proposición normativa en Chile. *Temas de La Agenda Pública*.

Westbury, I. (2007). Making Curricula, Why do States Make Curricula, and How? In F. M. Connely (Ed.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction*, pp. 45–65. California: Sage Publications.

Wiliam, D. (2008). International comparisons and sensitivity to instruction. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(February 2015), pp. 253–257. Recuperado de <http://doi.org/10.1080/09695940802417426>

| PARTE III |

CURRÍCULUM Y DIFERENCIAS

CAPÍTULO 6

UN DESARROLLO CURRICULAR INCLUSIVO: JUSTICIA SOCIAL Y DIFERENCIAS FRENTE A LA IDEA DEL MÍNIMO CULTURAL COMÚN

Viviana Castillo C.
Verónica Salgado L.

Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación

Agradecimientos

Catalina Opazo Bunster, Unidad de Inclusión y Diversidad, Ministerio de Educación, Chile.

Nicolás Aldunate Villafrade, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, Chile.

Introducción

La educación, entendida como un proceso humano y humanizador, requiere necesariamente del reconocimiento, valoración y promoción de la diversidad como base para la construcción de espacios de aprendizaje que favorezcan que todos los estudiantes puedan lograr una experiencia educativa de calidad.

Uno de los componentes centrales que ha articulado la definición de lo que se entiende por una educación de calidad en los últimos años, ha sido el énfasis en las políticas de inclusión. En este sentido, según la Ley General de Educación (LGE, 2009), la educación de calidad debe considerar una formación integral, inclusiva y equitativa para todos los estudiantes, cualesquiera sean sus contextos y trayectorias educativas. Asimismo, debe

reconocer y promover la dignidad y los derechos de las personas, respetando la diversidad que forma parte de la condición humana, sin discriminaciones de ningún tipo.

Lo anterior tiene implicancias significativas para el quehacer de la escuela y para el diseño e implementación de políticas educacionales. Dado el papel estratégico que desempeña el currículum en el sistema educativo, resulta particularmente relevante problematizar sobre cómo un enfoque inclusivo del currículum, tanto en el diseño de sus instrumentos como en su desarrollo en el establecimiento educacional y el aula, resulta fundamental para favorecer la pertinencia, contextualización y diversificación de las experiencias de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos durante sus trayectorias educativas.

El presente capítulo aborda algunas tensiones entre la política curricular chilena y la necesidad de avanzar en la construcción de una sociedad y de un sistema educativo más justo. En un contexto en que las políticas educativas han puesto acento en la equidad y la inclusión, cabe problematizar sobre cómo estos principios, resguardados y promovidos en la LGE, dialogan con la idea de un mínimo cultural común definido por un currículum nacional, discutiendo el papel de las diferencias en la selección y desarrollo de aquello que se enseña, aprende y evalúa en las aulas.

El rol de un Currículum Nacional en Sociedades cada vez más Conscientes de su Desigualdad

La construcción de un currículum nacional es un proceso que requiere recoger tanto las experiencias de implementación en el sistema educativo como las nuevas demandas y desafíos sociales y educacionales, de modo de contar con instrumentos curriculares que permitan proyectar una expectativa formativa común que, a su vez, oriente los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación para niños, jóvenes y adultos del país.

En el contexto chileno, el principal instrumento curricular establecido por la LGE (2009) son las bases curriculares, las que definen expectativas de aprendizajes a lograr por curso o ciclo, en coherencia con los objetivos generales para los niveles educativos establecidos por dicha ley. En este sentido, las bases curriculares buscan resguardar una base cultural común

sobre la cual puedan construirse planes de vida personales y colectivos. A su vez, procuran expresar en aprendizajes las diversas demandas de la sociedad sobre el sistema educativo, conectando a este con los requerimientos presentes y futuros que permitan un desarrollo humano, equitativo y sustentable del país.

La política de desarrollo curricular, entonces, se articula a partir de un currículum nacional que organiza los aprendizajes a lo largo de una trayectoria educativa. Dicho de otra forma, se basa en un proceso de selección cultural que ordena conocimientos, habilidades y actitudes considerados relevantes de lograr durante la formación escolar, en una secuencia de aprendizajes que define una trayectoria teórica común para el sistema educativo y, por tanto, para todo el estudiantado (Mineduc, 2016; Teregi, 2008).

Dado su carácter de meta cultural común y de pivote entre el sistema educativo y el país que se quiere construir, el currículum nacional constituye un campo de disputa permanente para los distintos actores de la sociedad y del mundo académico y político. Al mismo tiempo, las tendencias globalizantes en educación, asociadas, por ejemplo, a mediciones estandarizadas y *rankings* internacionales, ponen constantemente en tensión el qué debe enseñarse y aprenderse en la escuela, el rol que tiene la formación integral e inclusiva en esta definición y la forma en que ellas encuentran cabida en un modelo que tiende a la rendición de cuentas estandarizada sobre la calidad del sistema.

En la actualidad, Chile presenta altos índices de cobertura educacional y un acceso creciente a la educación desde mediados del siglo XX, lo que, sumado a la ampliación de la escolaridad obligatoria, tienen como consecuencia que más personas sean parte del sistema educacional¹. En este contexto, la heterogeneidad de las comunidades educativas es cada vez mayor, fenómeno que se ve enriquecido por el aumento de la inmigración y por políticas vinculadas a favorecer la inclusión en las escuelas, siendo el caso más evidente el de estudiantes que hace solo un par de años acudían casi exclusivamente a escuelas especiales por el hecho de tener alguna necesidad

¹ Este dato es relevante, aun cuando, según la encuesta Casen (2013), más de cinco millones de personas mayores de 19 años no han completado 12 años de escolaridad. Como se señalará a continuación, el aumento de la cobertura no da cuenta en sí mismo de iguales oportunidades de aprender y finalizar la educación escolar obligatoria.

educativa de tipo permanente. También se pueden mencionar otros ejemplos que aportan a la ampliación de la diversidad de las escuelas, como es la tendencia de algunos establecimientos que atienden solo a hombres o solo a mujeres, a considerar una matrícula mixta.

Lo anterior ha contribuido a visibilizar la diversidad en el debate público, no obstante, la discusión tiende a no relevar la necesidad de abrir la conversación sobre lo diverso en relación con al menos dos aspectos clave: la desigualdad como un rasgo central de la sociedad chilena –y latinoamericana en general–, y la forma en que ella se relaciona con la valoración de la diferencia. De acuerdo con distintos estudios (por ejemplo, PNUD, 2017; Martínez et al, 2014), Chile presenta altos índices de desigualdad, entre otros, en los ámbitos social, económico, de acceso al conocimiento y de oportunidades. A su vez, históricamente las diversidades han devenido en maneras de naturalizar y justificar las desigualdades, construyendo jerarquías de privilegio sustentadas en la valoración desigual de las diferencias (PNUD, 2017; Matus y Rojas, 2016; Infante, 2010). Ambos aspectos, la desigualdad y la valoración desigual de la diferencia, se expresan en el propio sistema educativo, incidiendo de manera considerable en las trayectorias educativas y en la inserción laboral de los estudiantes (PNUD, 2017). En este sentido, resulta necesario considerar, en palabras de Unesco (2017), que:

... la formulación de políticas inclusivas y equitativas exige que se reconozca que las dificultades que enfrentan los estudiantes surgen de aspectos del propio sistema educativo, lo que incluye la forma en que están organizados los sistemas educativos en la actualidad, las formas de enseñanza que se prestan, el entorno de aprendizaje y las formas en que se apoya y evalúa el progreso de los alumnos. (p. 13).

En el contexto antes reseñado, la existencia de un currículum nacional permite resguardar la equidad en la expectativa de aprendizaje que se tiene para todos los estudiantes. De esta forma, el currículum nacional asegura –cuando se desarrolla de forma contextualizada y no reducida– que la dinámica educativa tenga como centro 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. Lo anterior no quiere decir que para el desarrollo del currículum nacional se requiere negar la diversidad de los contextos

educativos; más bien abre la reflexión sobre la forma en que es posible conjugar ambos aspectos sin que las características culturales, sociales o económicas de cada comunidad educativa se conviertan en un factor que justifique la reducción de la experiencia formativa de los estudiantes.

De esta forma, la existencia de un currículum nacional se sustenta en la noción de educación entendida como derecho, en cuanto permite que las personas aprendan sin que el contexto en el que viven o las características que los identifiquen se conviertan en un factor de exclusión. Es decir, que los aprendizajes que se espera que desarrollen durante sus trayectorias educativas no sean definidos a partir de una consideración sesgada de las características de género, contextuales, identitarias o socioeconómicas, sino que el sistema educativo resguarde que existan las mismas oportunidades de aprendizaje, velando en este sentido por la equidad del sistema educacional.

El reconocimiento de la educación como un derecho también pone de manifiesto el desafío de contar con políticas educativas que permitan garantizar que niños, jóvenes y adultos puedan acceder, permanecer, avanzar y completar estudios en los distintos niveles del sistema educativo. Asimismo, cualesquiera sean las trayectorias formativas que hayan seguido, los aprendizajes logrados en este proceso debiesen permitirles participar en iguales condiciones de las distintas dimensiones de la vida en sociedad, así como desarrollarse de manera integral en lo personal. Este reconocimiento establece, entonces, un vínculo clave entre la inclusión, la política curricular y la justicia social como principio clave de la política educativa (Tedesco, 2012; 2014).

El concepto de inclusión es polisémico y sus primeras nociones provienen del campo de la educación especial (Rojas y Armijo, 2016). Con la promulgación de la LGE (2009), se definen entre los deberes del Estado la promoción de la inclusión social y el resguardo de la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa (artículo 4°), principio que se releva con la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar, estableciéndose que:

... el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones

socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión. (Artículo 1, numeral 1, letra e).

La inclusión se fortaleció, entonces, como principio de la política educativa y como uno de sus horizontes esperados de impacto: la eliminación de toda forma de discriminación arbitraria que pueda excluir a las personas de los procesos de aprendizaje, la transformación de las relaciones y prácticas educativas a partir de la valoración del aporte de las diferencias, y el fortalecimiento de los espacios de participación en la escuela de todo el estudiantado (Mineduc, 2016b).

El énfasis en el principio de inclusión en la reflexión curricular moviliza las comprensiones sobre los sujetos que participan del proceso educativo y de las relaciones que se establecen entre estos. Lo anterior requiere repensar las propias concepciones sobre la normalidad y los supuestos que los sujetos que participan de los procesos educativos, docentes, equipos directivos, asistentes de la educación, estudiantes y apoderados, tienen con respecto al *otro*.

Pensar que los grupos de estudiantes presentes en las aulas son homogéneos es una creencia ampliamente naturalizada en el sistema educativo; de ahí que la diversidad se tienda a incluir en los discursos de actores del mundo académico y también de la política educativa como un problema (Matus y Rojas, 2016; Infante, Matus y Vizcarra, 2011; Infante, 2010). La escuela, por su parte, como institución cuyo origen está dado por la normalización y la asimilación de los sujetos a una sociedad determinada, ha construido la idea de que las escuelas “regulares” atienden a estudiantes “regulares” y que las dinámicas educativas están organizadas para este “estudiante tipo”. El fortalecimiento del principio de inclusión viene a cuestionar dicha idea de normalidad, poniendo en tensión el concepto de estudiante que está implícito y se ha naturalizado como base del currículum y la pedagogía.

Ante la convicción de que en la escuela existen grupos homogéneos de estudiantes y otros que no lo son, se asume, entonces, que el currículum nacional está pensado, construido y elaborado para un estudiantado “normal”, lo que demanda que deba repensarse, adecuarse y diversificarse para los diferentes. Lo anterior focaliza su atención en los grupos diversos, naturalizando la idea de que existe una normalidad de estudiantes para los cuales el currículum nacional puede enseñarse de forma también

normalizada; a su vez, rigidiza la forma en que se entiende la diversidad. En este sentido, es interesante la reflexión que proponen Matus y Rojas (2016):

Lo que queremos sostener es que pensar la heterogeneidad de manera estática (inscrita en los cuerpos de los y las estudiantes a través de ciertas identidades asociadas a imágenes con respecto a sus orígenes nacionales o territoriales, edades, familias, género, etc.) tiene efectos negativos importantes ya que incita a pensar que se requiere un currículum o un modo de enseñar específico para cada estudiante. Como ya dijimos, además de que esto refuerza la diferencia de unos y la normalidad de otros, no se hace cargo del problema de fondo que es el que queremos relevar: el privilegio de unos por sobre otros como producto de sus identidades. (p. 54).

Con lo anterior no se quiere decir que no deben desarrollarse procesos críticos de apropiación y enriquecimiento del currículum nacional, o que este no deba abordarse atendiendo al contexto. Más bien se afirma lo contrario: para una necesaria resignificación y contextualización del currículum es necesario comenzar a abandonar la lógica de los “unos” y los “otros”, para dar paso a la comprensión de que la heterogeneidad y la diferencia siempre han estado presentes en las aulas y que ello otorga riqueza al sistema. Pero, también, que en muchas ocasiones se las ha utilizado para naturalizar decisiones pedagógicas y evaluativas que tienen como resultado desigualdad y exclusión en el aprendizaje². Avanzar en una mirada crítica y reflexiva sobre las diversidades permite desafiar al sistema educativo en sus decisiones pedagógicas y curriculares, así como a las políticas públicas de apoyo que puedan ser efectivas para favorecer la inclusión.

² Un ejemplo muy bien documentado de esta situación son los sesgos de género evidenciados en los resultados de aprendizaje de áreas como lenguaje, matemática o ciencias. Estas diferencias pueden observarse tanto en mediciones de carácter nacional, como Simce, o en mediciones internacionales, como Terce, PISA u otras. Revisar, por ejemplo, OECD (2015) para resultados en mediciones internacionales. Ver también Martínez, Martínez y Mizala (2015), que evidencia que concepciones sesgadas por género ya están presentes en estudiantes de Pedagogía General Básica.

Currículum e Inclusión

Como ya se ha señalado, en el caso chileno la propuesta de un currículum nacional responde a una necesidad de la política educativa de hacer frente a las desigualdades expresadas en brechas de calidad de la educación a la que han tenido acceso los estudiantes, y en sus posibilidades de contar con herramientas que les permitan concretar sus planes de vida futuros y participar de forma activa en la sociedad. La política curricular se insertaría, entonces, en una idea de justicia social que apunta a resguardar un acceso equitativo de todas las personas a aprendizajes fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía democrática (Murillo y Hernández; 2011; De la Cruz, 2016).

Ahora bien, el valor que aporta un currículum nacional en la distribución equitativa de los aprendizajes seleccionados para ser desarrollados en el sistema educativo no resuelve la tensión ya enunciada previamente respecto de cómo dialoga la inclusión con la idea de un currículum que busca definir un piso cultural común para todos los estudiantes. Un abordaje posible a esta tensión puede plantearse a partir de la discusión sobre cómo el diseño, el desarrollo y la evaluación del currículum se orientan hacia el logro de una educación y una sociedad más justas, superando la visión de carácter predominantemente técnica que ha primado tradicionalmente en la forma en que el currículum entra en diálogo con el sistema educativo. Ello puede favorecerse, como punto de partida, a partir de una ampliación de la noción de justicia social y educativa, que fortalezca el reconocimiento del otro y la participación activa de los sujetos como componentes esenciales de la definición curricular (De la Cruz, 2016; Murillo y Hernández, 2011; Torres, 2011).

Desde este punto de partida, entonces, se pueden delinear cuatro focos de reflexión sobre currículum e inclusión. En primer término, se levanta la necesidad de evaluar la selección curricular y revisar de qué manera da cuenta de las diversidades, aborda la construcción del otro y permite la formación de herramientas conceptuales y de pensamiento que posibiliten a los estudiantes aproximarse de manera crítica y reflexiva a la diferencia. En segundo término, se requiere reconocer que aquel conocimiento legitimado como válido para abordarse en el sistema educativo responde a una jerarquización de saberes asociada a racionalidades epistémicas y culturales hegemónicas; por tanto, cabe preguntarse cómo el currículum favorece el

diálogo con otras epistemologías y formas de construir y validar el saber. Un tercer aspecto se vincula con la interacción entre el currículum y los distintos contextos educativos, dando espacios para ser interpelado por las situaciones cotidianas, problemáticas o desafiantes que allí ocurren. Por último, resulta clave poner en tensión de qué manera participa la sociedad, incluyendo a quienes suelen ser excluidos e invisibilizados en estos debates, de los procesos de discusión respecto del currículum que se diseña y de su posterior desarrollo en el sistema educativo y en las aulas.

Un sistema inclusivo que resguarde el derecho a la educación implica no solamente el acceso equitativo a la escuela y a una base común de conocimiento, en especial para quienes han sido históricamente marginados; también requiere que quienes accedan puedan participar de experiencias de aprendizaje de calidad, en las que sus logros respondan a la integralidad del currículum, y no solo a lo que se evalúa de manera estandarizada (Echeita y Ainscow, 2010). Esto favorece que las personas puedan completar trayectorias formativas que les resulten significativas más allá del espacio de la institución escolar, que las vinculen con el mundo, les posibiliten continuar aprendiendo a lo largo de la vida y les permitan participar activamente en el mejoramiento de la sociedad.

Las posibilidades de un desarrollo curricular inclusivo

A partir de las reflexiones esbozadas anteriormente, relacionadas con la comprensión del currículum nacional como una política pública en tensión permanente entre la necesidad de definir una base cultural común y la de complejizar la comprensión de la noción de diversidad y diferencia, se exploran a continuación algunas reflexiones con foco en las características de un currículum nacional de carácter inclusivo.

La necesidad de la participación en el desarrollo de un currículum inclusivo

En primer término, y como se ha esbozado más arriba, el principio de inclusión en el sistema educativo, más que implicar el fin de la formulación de un currículum nacional, debe considerarse como un criterio basal de construcción el que este no sea diseñado para un estudiantado promedio de

características homogéneas. Por el contrario, al dar cuenta de la expectativa común para todos los estudiantes, un currículum nacional fundado en el principio de inclusión debe contemplar una arquitectura y una definición de aprendizajes que, desde su origen, considere la diferencia como base del desarrollo curricular. Como señala Torres (2008):

Plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo requiere analizar hasta qué punto el currículum escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y las personas que tienen que convivir en esa institución. [Ello requiere que] repensamos seriamente los contenidos que las instituciones escolares consideran básicos. Es preciso tener presente quiénes, cómo y por qué seleccionan esos contenidos. (p. 83).

Esta problematización demanda procesos de diseño curricular democráticos, transparentes y abiertos a la inclusión de diferentes voces y perspectivas presentes en la sociedad, para lo que se requiere necesariamente involucrar a actores que representan a distintos ámbitos del mundo educativo, social y productivo (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015). De esta forma, el currículum nacional puede recoger “necesidades y demandas en su proceso de creación, articulando las expectativas de diferentes actores y grupos sociales, lo que permite que se convierta en una definición curricular que refleje lo más cercanamente posible esas expectativas y que combine criterios de rigor técnico y legitimidad social” (Mineduc, 2016, p. 26).

Estos procesos de participación y discusión entre diferentes colectivos requieren abrirse, por ejemplo, a una lógica de carácter intercultural. Ello implica no solo reconocer el carácter pluricultural de la sociedad chilena –y, por tanto, de los establecimientos educativos y las aulas–, sino también posibilitar el diálogo de estas culturas en condiciones de simetría y como parte fundamental de las experiencias del estudiantado. Para ello, el currículum nacional debe desarrollar conocimientos y visiones de las personas y del mundo desde una perspectiva intercultural, superando la tendencia a transmitir en el aula una mirada monocultural del conocimiento.

En la medida en que un currículum se abre, desde su diseño, a la diversidad que conforma la condición humana, es más difícil que los discursos discriminatorios

dominantes puedan transmitirse en los espacios educativos, favoreciendo, de este modo, una intervención curricular inclusiva (Torres, 2008).

El rol de la contextualización curricular

La contextualización curricular, en cuanto “acción que realizan los docentes, que implica la materialización del currículum prescrito o de las orientaciones curriculares oficiales” (Espinoza, 2005, p. 25), corresponde a un proceso de resignificación de los aprendizajes definidos en el currículum, por lo que implica la toma de decisiones reflexivas, articuladas y fundamentadas por parte de los equipos de gestión y de los docentes, quienes se vuelven actores centrales de un proceso de saber-hacer que permite enriquecer y adecuar el currículum a partir de decisiones pedagógicas fundadas y reflexivas (Guzmán y Pinto, 2004; Espinoza, 2005).

Este proceso de contextualización demanda un análisis y comprensión profunda del currículum nacional, a fin de poder resignificarlo a la luz del contexto mediante la toma de decisiones por parte de los equipos pedagógicos y de la incorporación de una amplia participación de los estudiantes y otros actores de la comunidad educativa. La apropiación de las definiciones curriculares requiere, entonces, un trabajo articulado al interior de un establecimiento, o red de establecimientos, que apunte a la comprensión de las lógicas presentes en las definiciones curriculares, tanto para un curso o nivel como para cada asignatura. Para ello se requiere activar procesos de reflexión y discusión que apunten a problematizar los fines de la definición curricular, así como los propósitos formativos y énfasis de las asignaturas; analizar la estructura de las bases curriculares y la forma en que organizan conocimientos, habilidades y actitudes; visibilizar los aprendizajes a los que apuntan los distintos objetivos de aprendizaje, tanto transversales como de las asignaturas, y comprender la concreción de estos en propuestas de actividades a nivel de programas de estudio, entre otras definiciones e instrumentos curriculares.

Un aspecto central desde esta mirada reflexiva apunta a situar la definición curricular desde la perspectiva de aprendizajes por lograr. En este sentido, la tarea de resignificar el currículum nacional debe apuntar a una mirada amplia e integradora sobre los sentidos del currículum y las expectativas de

aprendizaje, en cuanto metas de un año o nivel, que apuntan al logro de conceptos y habilidades y actitudes, tanto en el marco de una asignatura como de la experiencia global del estudiantado en la institución educativa (LGE, 2009; Mineduc, 2012; Mineduc, 2013). De igual forma, esta comprensión desde la perspectiva del aprendizaje permite el desarrollo de pedagogías más flexibles, que entreguen autonomía creciente a los estudiantes para que puedan tomar decisiones de rutas formativas posibles para el logro más significativo de lo que deben aprender.

Asimismo, la contextualización del currículum nacional demanda de las comunidades educativas un conocimiento profundo del contexto educativo y del estudiantado. Para ello, es necesario establecer mecanismos de diagnóstico de las características, las necesidades, las motivaciones, las aspiraciones, los saberes e intereses de quienes aprenden, del entorno local, nacional y global que incide en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por una parte; y, por otra, de las oportunidades que ofrecen el Proyecto Educativo Institucional, los planes de mejora u otros instrumentos de gestión pedagógica con los que dialoga el currículum nacional. Un diagnóstico elaborado y analizado de forma colaborativa permite llevar adelante procesos articulados de planificación de los aprendizajes de manera contextualizada, incorporando la diversidad de la comunidad educativa. De igual forma, puede permitir dialogar y problematizar las ideas que se tienen acerca de los estudiantes, evidenciando posibles sesgos que puedan incidir en las decisiones pedagógicas.

Los procesos de contextualización suponen un desafío importante para las comunidades educativas y, en ese sentido, los procesos de producción y diseño curricular son fundamentales para favorecer o no la contextualización, ya que un currículum saturado de objetivos, que avanza en un nivel de prescripción de gran detalle desplazándose desde el ámbito curricular al didáctico, será más difícil de contextualizar. A mayor especificidad, la definición curricular corre el riesgo de convertirse en un listado de temas o actividades que deben ser cubiertas durante el año escolar, dando poco espacio para que los docentes puedan reflexionar sobre los aprendizajes y las estrategias que ponen a disposición de los estudiantes en función del contexto (Gysling, 2016).

De esta forma, 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.

Es importante considerar que la definición curricular no se desarrolla de forma aislada de otras definiciones de política educativa, como es el caso de orientaciones, normativas y, principalmente, políticas de evaluación. En ese sentido, es relevante que el sistema educativo pueda comprender las políticas evaluativas, en especial las de medición de resultados, a la luz de las definiciones curriculares, entendidas desde una lógica integral que considera tanto propósitos formativos como objetivos de aprendizaje transversales y de asignatura. Esta perspectiva es particularmente relevante en lo referido a la consideración que se da a los resultados de las pruebas estandarizadas: si bien la información que entregan es relevante para monitorear y retroalimentar la política pública, no da cuenta de la totalidad de la expectativa formativa del currículum nacional.

Es relevante que la señal que se entregue a las escuelas sobre la relación entre la política curricular y otras políticas educativas no envíe mensajes contradictorios sobre el alcance de las decisiones y autonomía de los establecimientos. En este sentido, resulta significativo vincular el logro de aprendizajes de calidad con la importancia de una profunda reflexión y apropiación curricular que permita la toma de decisiones docente.

Ilustrando las Tensiones: una Experiencia de Desarrollo Curricular con foco en la Interculturalidad

Las tensiones antes reseñadas han formado parte de los procesos de reflexión sobre los procesos de desarrollo curricular impulsados por el Ministerio de Educación en los últimos años, y que tienen a la inclusión como uno de sus principios orientadores. Este punto resultó especialmente sensible al proyectar definiciones curriculares orientadas a sectores

históricamente vulnerados en sus derechos, como es el caso de los pueblos originarios. Si bien, se trata de un proceso aún en desarrollo, esta experiencia permite ejemplificar varios de los puntos discutidos en las páginas precedentes y sus complejidades.

En Chile, la Ley Indígena N° 19.253 reconoce nueve pueblos originarios. De ellos, los pueblos aymara, quechua, mapuche y rapa nui cuentan actualmente con el espacio curricular de una asignatura –el Sector Lengua Indígena (SLI, aprobado por el Decreto 280/2009)– en la que abordan aspectos de su lengua y de su cultura en las escuelas. Los cinco pueblos restantes –licanantai, colla, diaguita, kawésqar y yagán– tienen la posibilidad de realizar talleres de revitalización en los establecimientos educacionales, pero se trata de espacios que no garantizan la continuidad de la experiencia formativa, ya que dependen de proyectos anuales.

Ante la necesidad de actualizar la definición curricular del SLI, pasando de marco a bases curriculares, el Ministerio de Educación impulsó una propuesta de desarrollo curricular de una asignatura para la Educación Básica, con proyecciones de avanzar a la Educación Media.

La creación de una asignatura, denominada inicialmente Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios³, abrió un primer foco de tensión, en cuanto a si una asignatura era la mejor respuesta a la necesidad de abordar esta diversidad lingüística y cultural del país. Esto porque la creación de una asignatura podría favorecer el encapsulamiento de la diversidad cultural indígena en el espacio de algunas horas a la semana, invisibilizándola en el resto de la experiencia educativa; podría generar, por tanto, una actividad curricular desconectada del global de la propuesta curricular nacional o de la escuela; y no resolvía adecuadamente la necesidad de apuntar a una mayor transversalización curricular de la cultura y la lengua de los pueblos. No obstante, y considerando que la LGE define las asignaturas como la actividad

³ Con el propósito de resguardar el derecho que asiste a los pueblos originarios y de contar con un proceso participativo más amplio, pertinente y transparente, se ha definido que durante el año 2018 la propuesta de bases curriculares común a los nueve pueblos, acompañada de criterios para los Programas de Estudio de 1° Básico, se pueda someter a consulta de los pueblos originarios conforme a las normativas vigentes, en particular el Convenio 169 de la OIT, regulada por el Decreto Supremo 66/2014 del Ministerio de Desarrollo Social. Se trata, por tanto, de una construcción curricular en desarrollo, por lo que el foco de presentarla en este texto apunta a relevar los procesos reflexivos y las definiciones de diseño curricular adoptadas a partir de ellos, sobre la base de un enfoque inclusivo.

curricular que organiza el currículum nacional, el contar con una permitiría mantener el espacio logrado con la definición del SLI, a la vez que avanzar en que la nueva asignatura se definiera para los nueve pueblos originarios, en resguardo del derecho de los niños a la enseñanza de su lengua y cultura en la escuela.

Una vez definida la idea de una asignatura, cabía problematizar la naturaleza de la misma: ¿qué aspectos de la lengua y de la cultura de los pueblos se abordarían en ella?, ¿con qué perspectiva? ¿Debía orientarse solo a niños pertenecientes a un pueblo originario? ¿Quién o quiénes debían establecer estas definiciones?

Estas reflexiones y tensiones estuvieron a la base de tres importantes decisiones sobre el proceso de desarrollo curricular. En primer término, si la asignatura quería resguardar un carácter inclusivo e intercultural, debía responder a las lógicas propias de los pueblos para la enseñanza y aprendizaje de su lengua y cultura. Por tanto, se estableció que el diseño y desarrollo de la nueva asignatura debería realizarse en un proceso de construcción curricular participativo con actores de los nueve pueblos originarios vinculados al ámbito educativo. Para ello, se diseñó una estrategia metodológica que permitiera trabajar de manera sistemática con personas reconocidas como sabias por sus propias comunidades, académicos, docentes, educadoras y educadores tradicionales, en diferentes fases de co-construcción de los instrumentos curriculares: primero, bases curriculares comunes a los nueve pueblos y, posteriormente, programas de estudio diferenciados para cada uno de ellos.

Se definió así un proceso de construcción progresivo, el que ha permitido articular la dinámica social de los pueblos –en la que prima el diálogo y la toma de acuerdos colectivos, meditados con las comunidades– con la reflexión educativa vinculada con el proceso de hacer currículum. Como resultado de este proceso, que se llevó a cabo durante los años 2016 y 2017, se definieron contenidos lingüísticos y culturales que deberían estar presentes en los instrumentos curriculares, los propósitos formativos y los criterios de organización de los aprendizajes de la propuesta de bases curriculares, la lógica que deberían tener los programas de estudio para cada uno de los pueblos y las estrategias didácticas y evaluativas que forman parte de las pedagogías propias de los pueblos.

Una segunda decisión curricular se vincula directamente con el carácter inclusivo de este desarrollo curricular a nivel de la arquitectura de la base curricular y de los programas de estudio. Bajo la lógica de la interculturalidad, tanto la propuesta de bases como de programas de estudio deberían favorecer un diálogo de conocimientos y saberes con el currículum nacional completo; un diálogo de metodologías y de formas de hacer pedagogía, de usos de espacios, de incorporación de otros agentes educativos a la gestión curricular y pedagógica de la escuela; de reconocimiento y valoración de la diferencia y la diversidad como oportunidad de enriquecimiento de las propuestas curriculares; de problematización y desnaturalización de prejuicios a la base de la mirada de la sociedad global sobre los pueblos originarios. Asimismo, la propuesta de instrumentos curriculares debía atender a la diversidad de realidades sociolingüísticas, territoriales y socioeducativas entre los pueblos originarios y al interior de cada pueblo en particular.

Las bases curriculares, entonces, debían constituirse en un referente amplio y flexible que admitiera diversas formas de desarrollo en las escuelas y aulas. Por ello, se definieron objetivos de aprendizaje nucleares, que fueran adecuados y enriquecidos a partir de un proceso de contextualización curricular reflexivo. Asimismo, desde la organización de las bases, se propuso un abordaje integrado de los distintos objetivos de aprendizaje, lo que se buscará reforzar en los programas de estudio con propuestas de actividades de aprendizaje y evaluación que releven experiencias integrales e interdisciplinarias que permitan aprender la complejidad del ser, del saber y del saber hacer propio de los pueblos originarios.

Asociado a este carácter inclusivo del currículum de la asignatura, se adoptó una tercera definición: el diseño consideró que ella estuviera orientada tanto a los estudiantes indígenas como a los no indígenas. De esta forma, se proyecta superar las trabas que impone la focalización que tiene el actual Sector de Lengua Indígena, que define un porcentaje de concentración de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios como requisito para que los establecimientos educativos deban ofrecer obligatoriamente la asignatura.

Si bien el proceso de desarrollo de la propuesta de bases curriculares y programas de estudio aún está en marcha, los desafíos y decisiones reseñados con anterioridad permiten proyectar algunas reflexiones y aprendizajes.

En primer término, el proceso de construcción participativa del currículum resultó ser determinante para que la propuesta de bases curriculares logre rescatar un enfoque de la lengua y la cultura que le ha permitido a los participantes de los pueblos sentirse reconocidos en la selección curricular, lo que ya constituye un avance respecto de la definición curricular anterior.

De igual forma, la misma lógica de construcción de la asignatura apunta a favorecer el diálogo con los conocimientos disciplinares de las otras asignaturas del currículum, favoreciendo una ampliación de las lógicas de conocimiento que tienen cabida en el espacio escolar. Ambos puntos permiten evidenciar que los procesos de participación resultan fundamentales al momento de pensar en desarrollos curriculares inclusivos.

En segundo término, el trabajo aún no concluido de construcción de programas de estudio ha puesto sobre la mesa diversos desafíos vinculados al desarrollo de la asignatura en el aula, asociados, por ejemplo, a los procesos de formación de educadores, tanto en lo referido a procesos de autoformación al interior de sus propias comunidades, como de formación pedagógica que les otorgue mejores herramientas para trabajar con mayor autonomía en la escuela, o la necesidad de repensar estrategias didácticas para abordar el aprendizaje de la lengua y la cultura en contextos no hablantes.

Muchos de esos desafíos, y otros que emergen de los diálogos con los actores vinculados al mundo de la educación, ponen en evidencia la importancia de que el diseño curricular vaya acompañado también de una mirada analítica de mediano y largo plazo, que permita identificar posibles nudos críticos en el desarrollo de la definición curricular en la escuela y el aula. Ello resulta relevante para que la propuesta curricular pueda lograr los propósitos para los cuales fue diseñada y pueda permitir un diálogo intercultural real en las aulas y comunidades educativas.

Un tercer punto señala los procesos de reflexión internos de los equipos ministeriales que han acompañado al desarrollo de las bases y programas de estudio, asociados a la necesidad de enfrentar procesos participativos de manera flexible y consciente de las propias naturalizaciones que pueden incidir en el proceso de desarrollo del currículum. Un ejemplo de ello tiene que ver con la tendencia a homogeneizar al otro a partir de la categoría que marca su diferencia –pueblo originario–, corriendo el riesgo

de anular las diversidades sociolingüísticas y culturales entre pueblos e invisibilizar las identidades particulares al interior de cada uno.

El proceso de trabajo participativo puso de manifiesto, asimismo, la importancia de la perspectiva crítica sobre la relación entre diversidad, diferencia y desigualdad. En efecto, la minorización de la lengua y la cultura de los pueblos originarios se ve reforzada, en la práctica, por la perspectiva homogeneizadora con que se ha mirado tradicionalmente al sujeto indígena en las definiciones curriculares nacionales y por el desigual acceso de los pueblos originarios a espacios de decisión sobre sus procesos educativos. Por ello, el avance hacia un efectivo diálogo intercultural requiere necesariamente de avanzar en paralelo en la revisión y superación de las desigualdades que están a la base de la forma en que se han construido las relaciones entre “diferentes”.

Reflexiones Finales

La tensión entre la definición de un currículo nacional y las demandas de avanzar en la construcción de una sociedad y un sistema educativo más justo e inclusivo genera diferentes desafíos, tanto para el diseño como para el desarrollo del currículo en las escuelas. A continuación, se presentan algunas reflexiones finales a partir de las ideas desarrolladas en las páginas anteriores.

Un aspecto central a relevar en los procesos de desarrollo curricular con foco en la inclusión es el fortalecimiento de los procesos participativos que están a la base de la construcción de las definiciones curriculares, en cuanto la inclusión de diversos actores permitirá la incorporación de voces que representen la diversidad propia de la sociedad en la selección de aquello que debe aprenderse, enseñarse y evaluarse en el sistema educativo. La experiencia de desarrollo curricular para la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios, aquí reseñada, así como otros procesos de producción curricular impulsados por el Ministerio de Educación, evidencian que es posible y necesario profundizar la participación de los sujetos en la definición de los aprendizajes que forman parte del currículo nacional.

Junto con procesos de diseño más participativos, es fundamental fortalecer el rol de los docentes y directivos como desarrolladores de currículo,

brindando condiciones que favorezcan los procesos de apropiación y diversificación curricular. Al mismo tiempo, es necesario abrir espacios crecientes y pertinentes para que el estudiantado pueda tener incidencia en los procesos que permitan el enriquecimiento del currículum nacional en las escuelas, a fin de que los aprendizajes que logren puedan dialogar de manera significativa con sus experiencias e intereses, favoreciendo también que puedan incorporarse paulatinamente a la toma de decisiones curriculares y a la reflexión sobre sus trayectorias formativas.

Otro aspecto que también cobra importancia para un desarrollo curricular inclusivo es que este debe permitir problematizar la noción de diferencia. Ello demanda definiciones que partan del reconocimiento de que todas las aulas son diversas y que esa diversidad constituye un espacio potente para favorecer y democratizar el aprendizaje. Esta es una oportunidad para que las comunidades educativas revisen las percepciones y preconcepciones sobre la escuela “regular”, desnaturalicen las dinámicas que producen situaciones de discriminación y exclusión, reconozcan y valoren la diversidad inherente a los grupos humanos, y reflexionen sobre la relación entre dichos aspectos y el desarrollo de aprendizajes significativos y de calidad para todos los estudiantes.

La reflexión sobre un currículum nacional que reconozca y promueva la inclusión, entonces, implica necesariamente problematizar la noción de calidad de la educación desde la equidad y la diversidad, más que desde la estandarización y la homogeneización. Existe evidencia que muestra que las mediciones estandarizadas influyen sobre las decisiones curriculares adoptadas en los establecimientos educacionales, contribuyendo a un estrechamiento del currículum (Campillay, 2014). Al mismo tiempo, la presión por lograr resultados cuantificables tiende a poner en jaque las decisiones de desarrollos más flexibles del currículum en el aula, a la vez que refuerzan la idea naturalizada en el sistema escolar de que la diversidad constituye un problema (Rojas y Armijo, 2016). La noción de calidad construida a partir de estándares no implica rechazar la medición que permite recoger información para el desarrollo de las políticas educativas; más bien apunta a repensar el sentido y la forma con que se recoge evidencia sobre calidad en la escuela. Como señala Tedesco (2015):

... no hay contradicción entre eficiencia y justicia social. Evaluar resultados para romper determinismos sociales es distinto a evaluar resultados para establecer rankings y competencia entre escuelas o entre docentes. Otorgar autonomía a las escuelas para promover guetos o respuestas curriculares particularistas es muy distinto a dar autonomía para definir procesos pertinentes en el logro de objetivos comunes. (p. 441).

Es en este foco de justicia social que debería repensarse la noción de calidad en el sistema educativo y el rol que tienen en el sistema las evaluaciones estandarizadas. Por lo tanto, también es relevante problematizar cuán inclusivas son las evaluaciones que se desarrollan a nivel país, así como en la propia escuela.

En la lógica de ampliar la reflexión sobre el currículum nacional desde la lógica inclusiva, se sugieren algunas líneas sobre un aspecto que no se profundizó en las páginas precedentes, pero que sin duda evidencia la necesidad de repensar las lógicas de homogenización naturalizadas en el sistema educativo: la consideración de espacios para trayectorias educativas diversas. Como ya se ha señalado, la definición curricular conlleva una trayectoria teórica en la cual debiesen lograrse los aprendizajes propuestos, lo que tiene incidencias relevantes sobre el sistema educativo. Como señala Teregi (2008), “debido a la anualización [de los grados escolares], el tiempo se convierte en una condición para el currículum; al cabo de cierto tiempo, el currículum estabilizado contribuye a naturalizar los tiempos así escolarizados” (p. 162).

No obstante, los tiempos escolarizados no corresponden siempre a los tiempos reales en que las personas aprenden, ni tampoco su trayectoria en el sistema educativo es una y lineal. Considerando la importancia del principio de inclusión, resulta interesante discutir sobre cómo la definición curricular y el sistema educativo responden a la diversidad de trayectorias y a los requerimientos de tiempos distintos para aprender. Actualmente, esa reflexión forma parte de la definición de una propuesta de Bases Curriculares para personas jóvenes y adultas –actualmente en evaluación por el Consejo Nacional de Educación–, pero cabe preguntarse por los espacios existentes para niños que, a muy temprana edad, ya tienen trayectorias educativas interrumpidas, cuyo reingreso al sistema educativo

demanda respuestas más flexibles sobre la organización, entre otras variables, de la temporalidad escolar. Una problematización de este tipo nuevamente releva la importancia de incorporar a los procesos de definición curricular a actores que puedan aportar con el conocimiento sobre las diversas realidades educativas, de modo que estas perspectivas no queden excluidas de las políticas públicas producto de su invisibilización en los momentos de toma de decisiones.

Por último, es necesario reconocer que, si bien las definiciones curriculares tienen un papel relevante en el sistema educativo, no resuelven por sí mismas los desafíos de la inclusión educativa. Se requiere de una perspectiva integral que permita articular las diferentes políticas educativas, entre ellas la formación inicial y continua de los docentes, y generar condiciones que posibiliten tiempos y espacios de reflexión pedagógica permanente al interior de las comunidades educativas. Esto resulta fundamental para favorecer procesos de contextualización que permitan un desarrollo curricular inclusivo en el aula.

La existencia de un currículum nacional, entonces, no es en sí misma una barrera para la inclusión, como tampoco la definición de una expectativa de aprendizaje que responda a una base cultural común debe implicar necesariamente la homogeneización y la negación de las diversidades. En las páginas precedentes se ha procurado aportar a la discusión sobre esta tensión, apuntando a que la calidad, profundidad y pertinencia de los procesos de construcción y desarrollo curricular son fundamentales para que el carácter nacional del currículum no constituya un obstáculo para el necesario avance hacia sistemas educativos más justos e inclusivos. Ello debe expresarse en procesos de diseño participativos y amplios, en definiciones curriculares más nucleares y abiertas a la toma de decisiones más autónomas y reflexivas por parte de las comunidades educativas al momento de desarrollar el currículum en los establecimientos y aulas, y en una necesaria reflexión sobre la diversidad, que apunte tanto a valorarla como a desnaturalizar que ella se utilice para justificar la desigualdad y la exclusión.

Referencias

Amadio, M., Opertti, R., y Tedesco, J.C. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI*. Ginebra, Suiza: UNESCO. Oficina Internacional de Educación.

Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 145, vol. XXXVIII. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf

Campillay, M. (2014). *La inclusión social y educativa frente a la presión de la estandarización: deliberaciones curriculares de una escuela*. (Tesis de Posgrado). Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/15779>

De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, pp. 1-16. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>

Decreto Con Fuerza de Ley 2 que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N°20.370.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sario/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Espinoza, O. (2005). Prácticas de contextualización curricular: una propuesta de definición y esbozos de implicancias para la formación inicial docente. En *Revista de Educación Básica*, (3) 3, pp. 20-28.

Gysling, J. (2016). A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de Educación Media. *Revista Docencia*, 59, pp. 14-25.

Guzmán, M. A. y Pinto, R. (2004). Ruptura Epistemológica en el saber Pedagógico: la resignificación de la episteme curricular. *En Theoria*, 13, pp. 121-131.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), pp. 287-297.

Infante M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 2 (26), pp. 143-163.

Martínez, F., Martínez, S. y Mizala, A. (2015). Pre-service Elementary School Teachers Expectations About Student Performance. *Documentos de Trabajo CEA*, 310. Recuperado de <http://www.dii.uchile.cl/wp-content/uploads/2015/04/Pre-service-Elementary-School-Teachers-Expectations-About-Student-Performance-Francisco-Martinez-Salome-Martinez-y-Alejandra-Mizala.pdf>

Martínez, N., Aguayo, I., Castro, L., Fernández, G., Goldstein, E., Mardones, F., y Salinas, M. (2014). *Retrato de la desigualdad en Chile. Segunda Edición Actualizada*. Santiago, Chile: Comisión de Desafíos del Futuro. Senado de Chile.

Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *En Revista Docencia*, 56, pp. 47-46.

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

Ministerio de Educación (2013). *Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2016a). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. Informe Mesa de Desarrollo curricular*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2016b). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), pp. 8-23.

OECD (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>

PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Rojas, M. y Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *En Cuaderno de Educación*, 75. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuadernos_educacion_75/

Tedesco, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: FCE.

Tedesco, J.C. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe: Aportes para la agenda post-2015*. Santiago, Chile: ORELAC/Unesco.

Tedesco, J.C. (comp) (2015). *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Teregi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En I. Dussel y otros. (Eds.), *III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, pp. 161-178. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *En Revista de Educación*, 345, 83-110.

Torres, J. (2010). Currículum, justicia e inclusión. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, pp. 84-102. Madrid, España: Ediciones Morata.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Unesco (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París, Francia: Unesco.

CAPÍTULO 7

LA EDUCACIÓN DEL CIUDADANO: PENSAR UN CURRÍCULUM PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA

Abraham Magendzo K.

Facultad de Pedagogía

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Renato Gazmuri S.

Facultad de Educación

Universidad Diego Portales

Introducción

La formación ciudadana o educación de la ciudadanía ha sido un tópico recurrente en el debate curricular de nuestra historia reciente. Esa recurrencia da cuenta de un creciente consenso entre quienes participan del debate y la definición de la política curricular, sobre la urgencia e importancia de la formación ciudadana en la educación de nuestros estudiantes y en el fortalecimiento de nuestra democracia. Sin embargo, detrás de este consenso, existen concepciones muy distintas sobre la democracia, la ciudadanía y los derechos y propuestas igualmente divergentes sobre cómo se debe educar o enseñar la ciudadanía.

Surgen una serie de preguntas: ¿Qué concepción de ciudadanía debiese promover el sistema educativo en el presente? ¿Para educar a qué tipo de ciudadano? ¿Qué criterios y orientaciones se deberían tener en cuenta para elaborar un currículum escolar que integre satisfactoriamente la educación de la ciudadanía en sus estructuras y contenidos?

Responder a estas preguntas no es tarea fácil para democracias como la nuestra sometidas a un procesos de rápida modernización y globalización, que experimentan un declive del involucramiento político, al menos de los espacios formales de participación, y un aumento de la migración, con la

consiguiente presión sobre la cohesión y las relaciones interculturales (Kerr, 2015). Democracias como la nuestra en las que se verifica entonces una creciente fragilidad del “nosotros”, que contemplan, en ocasiones con indiferencia, violaciones de los derechos humanos o eluden su memoria histórica, que desean competir globalmente pero mantienen niveles relevantes de necesidades básicas insatisfechas, en las que se desacreditan por diversos medios a la política y en las que los jóvenes son marginados o se automarginan de la vida pública (Lechner 2002).

Y en un sistemas escolares como el nuestro, en el que la función cívica de la escuela se ve cuestionadas al reproducir “casi con fidelidad el origen socioeconómico de los niños y que parece diseñado para transferir ventajas de origen” y del que de cierta manera se espera que “diferencie a nuestros niños en capacidades y en estilos de vida” (Peña, 2007, pp. 36-37).

En este capítulo se aproximarán algunas respuestas a las preguntas anteriormente formuladas. Especialmente interesa describir, a grandes rasgos, las distintas perspectivas o ideologías curriculares que es posible identificar entre aquellos actores y agencias que han buscado incidir sobre la política curricular en formación ciudadana en la última década. Así también, las principales controversias que se han producido en el debate curricular sobre el ciudadano a educar, y la selección y organización de la cultura para la formación de ese ciudadano. Luego, en consideración de lo anterior, se propone como una alternativa a estos dilemas un currículum para la vida democrática desde una perspectiva problematizadora o controversial. Es decir, un currículum que asuma la controversialidad de la educación de la ciudadanía y tome distancia de verdades homogeneizantes, en el que tengan cabida los conocimientos emergentes, diversos y heterogéneos y que enfatice temas controversiales que se vinculen a los contextos políticos, sociales y culturales en los que los estudiantes se desenvuelven. En definitiva, un intento por proponer un currículum para la educación de la ciudadanía que supere la disociación entre el conocimiento social y los intereses de los estudiantes (Magendzo, 2017).

La Ley N° 20.911 y el Consenso sobre la Urgencia de la Formación Ciudadana en Nuestras Escuelas

El 28 de marzo del 2016 se promulgó la Ley N° 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Esta ley tiene por objetivos el desarrollo de una cultura democrática y ética, y la formación de ciudadanos con virtudes cívicas, activos y críticos, pluralistas y tolerantes, que participen en los temas de interés público, conocedores de nuestra institucionalidad y comprometidos con los derechos humanos.

Para el logro de esos objetivos, la ley establece que cada establecimiento debe formular un Plan de Formación Ciudadana y orienta su desarrollo, promoviendo una serie de acciones concretas, entre otras, el que los establecimientos educativos elaboren una planificación curricular que visibilice y priorice objetivos de aprendizaje transversales vinculados a la educación de la ciudadanía, realicen talleres y actividades extraprogramáticas abiertas a la comunidad educativa, en las que se promueva una cultura de diálogo y sana convivencia escolar, y que fomenten la representación y participación de los estudiantes. Así también, la ley mandata al Estado a desarrollar estrategias en formación de docentes y directivos orientadas a la educación de la ciudadanía y al Ministerio de Educación a impulsar, en el plazo de un año, la incorporación de una asignatura obligatoria de Formación Ciudadana para los niveles de tercero y cuarto año de la educación media (Ley N° 20.911).

De todas las acciones que prescribe esta normativa, quizás las más trascendente, o estructural, es esta última, que de manera inédita en la historia reciente del currículum nacional define, desde la ley, la existencia obligatoria de una asignatura. Hasta ahora, tanto en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990) como en su sucesora, la Ley General de Educación (LGE, 2009) se prescribían objetivos generales para los distintos ciclos educativos, pero la selección y organización de contenidos o aprendizajes, según como estas leyes orgánicas han definido, y definen, la responsabilidad curricular del Estado, debían ser propuestos por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Superior de Educación, en el caso de la LOCE, y por el Consejo Nacional de Educación, en el caso de la LGE. La promulgación de la Ley N° 20.911, sanciona así un debate curricular de más de dos décadas

sobre si la formación ciudadana o la educación de la ciudadanía debe ser, primordialmente, un objetivo transversal que ocupa al conjunto de la experiencia curricular, o bien una asignatura al final de la escolaridad centrada en ciudadanía política y en el conocimiento de los principios y funcionamiento de nuestra institucionalidad. O ambas cosas en distinta medida.

Aun así, es posible afirmar que la promulgación de la Ley N° 20.911, responde a un consenso sobre la urgencia e importancia de la formación ciudadana, no solo entre los parlamentarios de distintas coaliciones y partidos políticos, sino también, entre quienes, de una u otra manera, participan del debate y la definición curricular.

Sin embargo, parece evidente que detrás de ese consenso sobre la importancia y la urgencia de la formación ciudadana, existen visiones muy distintas sobre cómo deber ser y cómo se debe educar al ciudadano a formar, y sobre las concepciones de democracia, ciudadanía o derechos que el currículum nacional debiese hacer propias. La formación ciudadana ha sido históricamente, y también en el presente, un tema controversial.

La Educación del Ciudadano como Objetivo del Currículum Nacional

Desde el origen de los sistemas educativos de masas y de la reflexión curricular contemporánea uno de los principales objetivos de la educación escolar, sino el principal, ha sido la formación de los ciudadanos (Egaña, 2000, Peña 2007). Lo que ha cambiado a través del tiempo es la concepción de ciudadanía que el sistema escolar ha intentado transmitir y, por tanto, el tipo de ciudadano a formar o educar. Así, el ciudadano que ha promovido el currículum nacional desde la última mitad del siglo XIX hasta el presente ha oscilado, entre otros, entre el ciudadano civilizado, el patriota, el productor, el cosmopolita o el global. Ha oscilado porque estas transformaciones en el ciudadano con el que se ha comprometido el currículum nacional no describen un proceso lineal o evolutivo; por el contrario, en distintos momentos de la historia nacional en los que se ha debatido sobre el tipo de ciudadanía que debiese promover el sistema escolar, se han confrontado distintas concepciones de la educación de la ciudadanía (Lira, 2015). Finalmente, el debate sobre la educación o formación del ciudadano es también, el debate sobre el modelo de

sociedad y de democracia con la que se compromete el Estado. Desde esta perspectiva, la centralidad de la formación ciudadana en el debate curricular de la historia reciente no constituye una novedad.

Uno de los principales objetivos del diseño curricular de las reformas de los noventa –en educación básica en 1996 y en educación media en 1998–, era modernizar la base valórica de la sociedad, tras diecisiete años de “gran repliegue cultural” y de “reinstalar en la educación los valores democráticos” (Gysling, 2003: 218). Para eso, la formación ciudadana se planteaba como un objetivo transversal y prioritario del currículum, con un énfasis conceptual en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, en oposición al diseño curricular de la dictadura, en el que la Educación Cívica y la Economía constituían asignaturas independientes en los dos últimos años de la escolaridad centradas en el conocimiento de la institucionalidad política y el sistema económico (Lira, 2004).

En el año 2004, bajo el gobierno de Ricardo Lagos, el entonces Ministro de Educación, Sergio Bitar, convocó a la Comisión Formación Ciudadana, en la que se reunió un grupo de diecisiete personalidades provenientes de los campos de la política, la academia y la educación, con el objetivo de “examinar los requerimientos formativos que plantea la ciudadanía democrática en las condiciones de la modernidad que Chile experimenta en los inicios de siglo, y como éstos están siendo abordados por la educación, proponiendo mejoras o nuevos criterios y líneas de acción al respecto” (Mineduc, 2004: 12). Dentro del debate de la Comisión, uno de los principales ejes de la discusión fue si se debía o no establecer una asignatura al final de la escolaridad, o mantener el diseño curricular para la formación ciudadana como un objetivo transversal. Si bien en el informe de la Comisión se ratificó el diseño curricular de la formación ciudadana como un objetivo transversal con un énfasis en el sector de Historia y Ciencias Sociales, se proponía también cubrir ciertos vacíos temáticos, fundamentalmente en alfabetización política, y revisar la secuencia de objetivos y contenidos relativos a la educación de la ciudadanía para concentrarlos hacia el final de la escolaridad, bajo el entendido de que en ese momento los estudiantes se encontrarían más próximos al ejercicio de sus derechos políticos (Mineduc, 2004).

Entre los años 2007 y 2009, durante el primer gobierno de Michelle Bachelet, el Ministerio de Educación llevó a cabo un proceso de ajuste al

currículo nacional. Este ajuste no constituyó una reforma profunda, por el contrario, reafirmaba el enfoque y los propósitos formativos del currículo desarrollado en la década de los noventa. En ese marco se ratificaba nuevamente el diseño transversal de la formación ciudadana y su énfasis en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pero se recogían las recomendaciones de la recién reseñada Comisión, por lo que se concentraron los objetivos de aprendizajes y contenidos sobre el Estado de Derecho, las responsabilidades ciudadanas, el ejercicio de la ciudadanía y la globalización en el cuarto medio (Mineduc, 2009).

La última reforma curricular hasta la fecha se desarrolló bajo el gobierno de Sebastián Piñera: las nuevas bases curriculares para la educación básica en el 2012 (primero a sexto básico), y para la educación secundaria en el 2013 (séptimo básico a cuarto medio). Las bases curriculares definen, a grandes rasgos, similares finalidades y propósitos que sus predecesoras, tanto para el conjunto del currículo, como a lo que formación ciudadana se refiere. Es decir, se mantiene la formación ciudadana como un objetivo transversal, con énfasis en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. De hecho, en esta última asignatura, al menos en las bases curriculares para la educación básica, se explicita un eje específico denominado Formación Ciudadana, bajo el cual se organizan los objetivos de aprendizaje relativos a derechos, deberes y responsabilidades (Mineduc, 2013; Gazmuri, 2013; Mineduc, 2015; Cox, C. y García, C., 2015).

Finalmente, y como se señaló con anterioridad, será con la promulgación de la Ley 20.911 que el currículo nacional vuelve definitivamente a contemplar, tras veinte años, una asignatura obligatoria sobre formación ciudadana en los dos últimos años de la escolaridad.

Perspectivas en Disputas y Nudos Críticos en el Debate Curricular sobre la Formación Ciudadana

El historiador del currículo Igor Goodson plantea que el currículo “no consiste en una decisión imparcial, racional, sobre lo que se juzga de interés para los alumnos. Es un acto político concebido de modo mucho más amplio en el que todos los grupos de interés, tal como debe ser dentro de una democracia, tienen la palabra; pero es un error considerarlo un ejercicio objetivo y racional” (Goodson, 2000, p. 43). El currículo puede ser interpretado de múltiples

maneras, como manifestación de una variedad de fenómenos, pero nunca deja de ser una construcción social, el resultado de una negociación entre distintos grupos y actores situados en distintas posiciones de la sociedad, locales y globales, con distintas cuotas de poder y capacidad de influencia (Bernstein, 1993; Apple, 1996; Goodson, 2000; Amadio, Operti y Tedesco, 2015).

Estos grupos y actores sostienen posturas diversas, muchas veces contrapuestas, sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, y, en este caso, sobre la formación ciudadana en el currículum, en base a visiones del mundo, la sociedad, el país, la democracia, la ciudadanía y los derechos, valores e intereses distintos. Es decir, estos grupos y actores sostienen lo que los estudios curriculares denominan como distintas “ideologías curriculares” (Kliebard, 2004; Schiro, 2007).

La literatura sobre el currículum y la formación ciudadana ofrece distintos esquemas para poder organizar y describir las distintas perspectivas o ideologías curriculares respecto de la formación del ciudadano. Una de esas formas es en un continuo que va desde de una concepción minimalista de la educación de la ciudadanía a una concepción maximalista de la misma (Kerr, 2015). Otra forma convergente, pero con matices, es también en un continuo, pero que en este caso va desde aquellas posturas más cercanas a la transmisión cultural hacia las más estrechamente vinculadas con la transformación cultural (Levstik, 1996). En ambos casos, las distintas perspectivas o ideologías curriculares sobre la formación ciudadana se pueden situar, en forma esquemática, en algún lugar de esos continuos; en posiciones polares, mixtas o híbridas.

En este ordenamiento sería posible identificar y describir, a grandes rasgos, al menos tres grandes ideologías que habrían participado de los principales procesos de debate y definición curricular de la historia reciente en torno a la formación ciudadana. Cabe precisar que la descripción de estas ideologías curriculares se ha construido de manera inductiva, es decir, a partir de propuestas y argumentos esgrimidos por distintos grupos o actores en distintos eventos de debate y negociación curricular (Gazmuri, 2013).

Primero, una ideología conservadora, orientada fundamentalmente a la valoración de la tradición y la formación de un ciudadano patriota, respetuoso de las leyes y la autoridad. Para esta ideología, la democracia es concebida como un procedimiento para la elección de autoridades, y los derechos a reconocer y promover corresponden, fundamentalmente, a los derechos políticos y civiles. Para la formación de ese ciudadano y la promoción de esas concepciones de la democracia y los derechos, desde esta perspectiva se promueve que el currículum transmita un relato histórico sobre la nación frente al cual sentir orgullo y pertenencia, y una aproximación específica al estudio de la Constitución, de la institucionalidad política y del sistema económico del país. Respecto a la enseñanza de la ciudadanía, esta debiese ser objetiva y veraz, transmitir certezas y evitar la contingencia y los juicios de valor.

Segundo, una ideología liberal, cuyos postulados se vinculan con el liberalismo político, entendido como una corriente de pensamiento que promueve las libertades civiles y la democracia representativa. Esta ideología describe un posicionamiento mixto en relación a los polos de transmisión y transformación cultural, en tanto pone énfasis en la valoración de cierta construcción nacional frente a la cual los estudiantes deberían sentir orgullo y lealtad, pero al mismo tiempo considera espacios para la crítica y la reflexividad. Es decir, promueve la formación de un ciudadano racional y tolerante, pero que sienta, a la vez, pertenencia a la comunidad nacional.

En ese marco, el currículum debiese transmitir una concepción de la democracia como un orden político legítimo y como un mecanismo pacífico para la resolución de conflictos, y considerar el conjunto de derechos contemplados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es decir, los derechos políticos, civiles, económicos, sociales y culturales. Respecto a los contenidos y su organización, esta ideología otorga a la Historia y las Ciencias Sociales, particularmente a la Ciencia Política y el Derecho, un lugar relevante en la formación de los ciudadanos, saberes que deben dar cuenta de los relatos fundamentales de la nación y los conocimientos teóricos y conceptuales que permitan comprender la racionalidad y el funcionamiento de la democracia representativa y del sistema político. Para la organización de esos contenidos, promueve la combinación de un enfoque transversal con la existencia de una asignatura centrada en institucionalidad política y económica y en los derechos y deberes del ciudadano, hacia el final de la escolaridad. Para la enseñanza de estos contenidos, se promueve la consideración de una multiplicidad de métodos, como

las clases lectivas y la organización de debates, pero también la simulación de conflictos y la producción de ensayos que fomenten la formación de opinión y la capacidad de argumentación.

Tercero, una ideología crítica, cuya denominación responde a la centralidad que tiene dentro de sus postulados la educación de ciudadanos críticos. Para esta ideología la formación ciudadana debe tener como propósito la educación de un ciudadano soberano y consciente, comprometido con la valoración de la diversidad, el respeto y ejercicio de los derechos humanos y la progresiva democratización de la sociedad. Se trata de una ideología explícitamente orientada a la transformación cultural. Para esta ideología la democracia es un orden político, pero también económico y social, y los derechos a promover, son los políticos y civiles, los económicos y sociales, así como los culturales y los de las minorías. En ese marco, promueve a la educación de la ciudadanía como un objetivo transversal al currículo, en el que oriente el desarrollo de un conjunto de principios, valores y virtudes que permitan a los estudiantes participar en los asuntos de interés público. En esa lógica, los contenidos deben ser seleccionados y organizados de acuerdo a su relevancia para las experiencias y vivencias de los estudiantes, así como para la comprensión de su presente, organizarse temáticamente y contemplar tópicos como la memoria de la comunidad, la desigualdad y la estratificación social, la segregación socio-espacial y la degradación ambiental, así como también los conflictos económicos, sociales y étnicos vivos de la sociedad en distintas escalas. Por su parte, la enseñanza debe considerar estrategias de aprendizaje social y colectivo, llevar los conflictos de la sociedad al aula y ofrecer oportunidades y herramientas para que los propios estudiantes analicen y sistematicen su realidad.

Esta descripción de ideologías curriculares, insistimos, es un esquema, una suerte de mapa, que, como todo mapa, simplifica una realidad que siempre es más dinámica y compleja. Aun así, esta organización de las perspectivas o ideologías curriculares permite visualizar las principales divergencias y convergencias entre los principales discursos curriculares sobre la formación ciudadana en el debate y definición del currículo. Dado que los grupos y actores que promueven estas distintas perspectivas o ideologías curriculares efectivamente participan del proceso de debate y negociación curricular, en este último se produce un conjunto de controversias, tensiones y nudos críticos sobre las finalidades de la formación de la ciudadanía –el ciudadano a formar–, y así también a la selección de contenidos, saberes y aprendizajes y a su organización dentro del currículo.

Entre estas controversias y nudos críticos es dable identificar algunas de ellas que aparecen como las más relevantes. Primero, un conjunto de controversias o tensiones que se refieren al tipo de ciudadano que el currículum debiese promover: entre nacionalismo y cosmopolitismo, es decir, si el currículum debiese apostar preferentemente por la cohesión social, por el sentido de pertenencia al país o, por el contrario, enfatizar la valoración de la diversidad y la adscripción a valores universales como la democracia y los derechos humanos (Cox, Lira y Gazmuri, 2009); entre la trasmisión de certezas, de un conjunto de convicciones a las que los estudiantes debiesen idealmente adscribir, o desarrollar el espíritu crítico o la flexibilidad, es decir, fomentar en los estudiantes el someter a cuestionamiento los principios y el funcionamiento de nuestra sociedad y de nuestra institucionalidad política y económica (Peña, 2015); entre un acento en ciudadanía política –el fortalecimiento de los asuntos de la política y los derechos y deberes de los ciudadanos–, o civil, –la participación en los asuntos de las comunidades más inmediatas y la promoción de la convivencia entre personas distintas y diferentes– (Cox, Lira y Gazmuri, 2009); y así también, entre el énfasis en los derechos civiles y políticos, o bien, en los económicos, sociales, culturales y de las minorías (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015).

También es posible reconocer tensiones y controversias, ya no referidas al tipo de ciudadanos, sino que a la organización curricular y la enseñanza. La más emblemática corresponde a la ya referida tensión entre la organización de la formación ciudadana como un objetivo transversal al currículum que se desarrolla desde todas las asignaturas y espacios, o bien, si se debiesen concentrar los objetivos y aprendizajes sobre ciudadanía política en una asignatura al final de la escolaridad. Si el aprendizaje ciudadano se traduce en el conocimiento de unas determinadas teorías, conceptos, principios y mecanismos, o bien, se desarrolla a través de la vivencia de un currículum y una escuela organizados en base al paradigma democrático y el respeto o ejercicio de los derechos humanos.

Finalmente, es posible identificar una polémica de reciente aparición en relación con qué disciplinas escolares y qué tipo de profesores –con qué formación–, debiesen ser responsables de la enseñanza de la ciudadanía. Como se ha señalado con anterioridad, la formación ciudadana, en todas las versiones del currículum nacional de los últimos veinte años ha sido un objetivo transversal, con un énfasis conceptual en la asignatura de Historia y

Ciencias Sociales, la que ha considerado dentro de sus objetivos y contenidos, aprendizajes específicos sobre la democracia, la ciudadanía y la institucionalidad política. Sin embargo, han surgido voces que señalan que la transversalidad centrada en la convivencia, y la aproximación preferentemente histórica del currículum vigente deben ser complementadas, o dar un espacio preferente, a las ciencias políticas y al derecho, a la teoría política y democrática y al conocimiento de la institucionalidad política y sus procesos, aproximaciones que el currículum nacional habría abandonado tras la dictadura (Mardones, 2015; Agencia de la Calidad, 2016).

Un Currículum para la Vida Democrática desde una Perspectiva Problematicadora-Controversial

Ahora bien, las tensiones y controversias son un dato de la realidad al momento de desarrollar propuestas que aspiren a incidir en las políticas curriculares, “uno de los desafíos del currículum parece, pues, consistir en poder dar respuestas convincentes frente a la explosión de intereses, expectativas y necesidades que se ciernen, muchas veces caóticamente, sobre el mismo” (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015, p. 5).

Se postula, como una posible respuesta a este desafío curricular, reconocer la existencia del carácter controversial de la formación ciudadana, la existencia de distintos puntos de vista, de distintas ideologías curriculares, y hacerlas explícitas desde una visión plural sobre la cultura y el conocimiento (Amadio, Opertti y Tedesco, 2015), que tome distancia de cualquier tipo de adoctrinamiento.

Proponer un currículum para la vida democrática desde una perspectiva problematicadora- controversial, significa apuntar directamente a la formación de ciudadanos dialogantes, capaces de deliberar con otros y otras en y desde una perspectiva pluralista, en la búsqueda de un proyecto de vida compartido. El diálogo en torno a temas controversiales es un espacio predilecto para el desarrollo del pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades interpersonales (Harwood & Hanh, 1990), habilidades para la toma de decisión crítica y para expresar opiniones sobre acontecimientos socio-históricos de manera argumentativa (Byford, Lennon & Russell, 2009).

Un currículum problematizador-controversial pretende transitar desde uno que se organiza en torno a una lista de contenidos programáticos de verdades absolutas, totalizantes y homogenizantes hacia un currículum de contenidos dilemáticos, donde cabe el conocimiento emergente, diverso y heterogéneo.

De esta manera, el currículum se aleja de su postura tradicional que ha evitado el conflicto cognitivo, aduciendo, entre otros argumentos, que la escuela está llamada a introducir el orden, la disciplina, la obediencia, el silencio e incluso el sometimiento. Una obsesión por la rigidez, la conducta controlada, por la homogeneidad de los estudiantes (Magendzo y Donoso 1992). Y en este sentido, por una actitud autoritaria y no democrática.

Cabe hacer notar que en nuestras sociedades están operando transformaciones políticas, sociales, culturales y tecnológicas profundas. La información circula a gran velocidad y por espacios nunca antes imaginados, donde los escenarios de futuro son cada vez menos predecibles y, por sobre todo, cuando el conocimiento está sometido a interpretaciones diversas y variadas. Por consiguiente, se impone como un imperativo ético-democrático, formar ciudadanos que se dispongan a una escucha empática, respetando el decir y el actuar de los otros y otras como un oyente que se pregunta: ¿desde qué narrativa, historia, contexto están hablando y actuando los otros y otras?

Los temas controversiales contribuyen a la escucha empática, ya que son tópicos sobre los cuales no existe un consenso (Crick, 1998 en Levinson, 2006). Estos temas dividen a la sociedad, porque existen grupos que producen argumentaciones diferentes sobre un mismo tópico o situación (Bailey, 1975 en Oulton, Day, Dillon y Grace, 2004). Las divergencias se originan en los diferentes sistemas de creencias y valores que sustentan los distintos grupos (Stradling, 1984 en Harwood y Hahn, 1990).

La controversia es parte inherente al diseño de un currículum para la vida democrática, ya que en el proceso de selección y organización de la cultura (Magendzo, 1991) se ponen en juego intereses diferentes –a veces contrapuestos– en el que intervienen actores con cuotas disímiles de poder y control sobre el conocimiento (Appel, 1986).

En efecto, actualmente en el diseño del currículum, y en especial uno referido a formar para la vida democrática, intervienen, como nunca antes, una diversidad

de actores sociales, culturales, académicos, profesores de aula, empresarios, trabajadores, miembros de la sociedad civil, agencias internacionales, padres y madres de familia, y muchos otros. Cada uno de estos actores aporta su perspectiva, postura, posición ideológica, intereses y visiones, a veces opuestas y contradictorias. Se ponen en juego cuotas de poder disímiles que presionan y hacen valer argumentos, no siempre con razones bien fundamentadas. Esta situación convierte al diseño del currículum en un proceso tensional, en ocasiones conflictivo, pero también enriquecedor.

Por sobre todo, este proceso tensional es experimentado cuando se piensa en un currículum para la vida democrática vinculada a la educación del ciudadano. Esto es así, dado que existen visiones y posturas distintas para concebir la democracia, al ciudadano y la ciudadanía y el rol que debe jugar la escuela en encausar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos, activos y críticos.

Ahora bien, hacer una propuesta de un currículum para la vida democrática en una perspectiva controversial significa, a nuestro parecer, vincularlo plenamente a la teoría curricular crítica, a la que han contribuido una serie de autores tanto anglosajones como latinoamericanos: Stenhouse, 1970; Willis, 1983; Giroux, 1985; Appel, 1986; Kemmis, 1998; McKernan, 2002; Ferrada, 2002; Pinto, 2008, entre otros. En este sentido, el enfoque controversial hace suya la afirmación que el currículum es un constructo socio-histórico, donde los actores reconstruyen los conocimientos, reproducen las relaciones sociales y reinterpretan las normas de la sociedad en la cual están insertos.

El supuesto subyacente en la teoría curricular crítica es que la educación juega un rol mediatizador entre la conciencia individual y la sociedad en su conjunto. Los curriculistas críticos sostienen que las reglas que gobiernan la conducta social, las actitudes, la moral y las creencias son filtradas desde las estructuras educacionales y la socialización familiar. El individuo adquiere una visión y una percepción específicas de la sociedad en que vive y es esta comprensión y actitud hacia la sociedad la que constituye su conciencia.

En términos operativos, la propuesta de un currículum para la vida democrática en una perspectiva controversial, a partir de una concepción crítica podría plantearse como una asignatura que se incorpora a la malla curricular, junto a otras disciplinas de estudio, o bien transversalmente como contenidos programáticos de cada una de las disciplinas de estudio.

En ambos casos se requiere, por un lado, identificar aquellos conocimientos (conceptos, actitudes, habilidades) que se vinculan estrechamente con la educación del ciudadano para participar en la vida democrática y, por el otro, establecer aquellos conocimientos que son susceptibles de plantearse controversialmente.

Se puede afirmar que muchos de los contenidos que se vinculan con la educación del ciudadano democrático pueden plantearse controversialmente. La Tabla 1 identifica una serie de áreas y categorías ciudadanas en las cuales se pueden ubicar temas controversiales (Magendzo, A. y Pavez, J., 2017).

Tabla 1
Áreas temáticas, categorías y temas controversiales

Área	Categorías	Controversias
a) Instituciones democráticas	<ul style="list-style-type: none"> • El Estado y tipos de Estado democrático • Organismos controladores del Estado • Estado y sociedad civil • Estado nacional y Estado plurinacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Estado de Derecho vs. Estado Social de Derecho • Estado vs. Sociedad civil • Poderes del Estado vs. Tribunal Constitucional • Estado nacional vs. Estado plurinacional
b) Derechos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • La libertad y su expresión en la sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> • Privacidad vs. publicidad • Privacidad vs. seguridad • Privacidad vs. injerencia en propiedad privada • Libre circulación vs. restricciones • Educación vs. libertad religiosa • Libertad religiosa vs. protección de la vida • Libertad personal vs. derecho a la vida • Libertad de expresión vs. presunción de inocencia
	<ul style="list-style-type: none"> • La igualdad y la no discriminación 	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho al trabajo vs. discriminación femenina • No discriminación vs. derechos de inmigrantes • No discriminación vs. discriminación positiva • Discriminación vs. derecho a asumir una orientación sexual
	<ul style="list-style-type: none"> • La justicia y la equidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho a no ser sometido a torturas vs. el derecho a la seguridad de la sociedad • Libertad de expresión de los medios vs. el derecho a presunción de inocencia

Área	Categorías	Controversias
	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo personal del niño y de la niña 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación focalizada en el rendimiento académico vs. educación para el desarrollo integral • Responsabilidad de educar en el desarrollo sexual: la familia vs. la escuela
	<ul style="list-style-type: none"> • Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Inalienabilidad de los derechos vs. progresión en su cumplimiento • Derecho a disfrutar de recursos naturales vs. derecho a la propiedad privada de bienes
	<ul style="list-style-type: none"> • Los Derechos Ambientales 	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho de propiedad vs. derecho a preservación del medioambiente • Derecho a disponer de fauna y la flora vs. el derecho a protegerlas de extinción (equilibrio ecológico)
	<ul style="list-style-type: none"> • Los Derechos a la Solidaridad de los Pueblos 	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho a la solidaridad de los pueblos vs. derecho a la autodeterminación • Derecho de un particular a recurrir a Tribunal Internacional vs. el derecho de un país a administrar justicia según sus leyes
c) Participación	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de la participación ciudadana • Consenso y el conflicto • Gobierno central y el gobierno local • Gobernabilidad, participación ciudadana y movimientos sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Ventajas de la participación en políticas públicas vs. desventajas • Interés vs. desinterés en la participación ciudadana • Consenso vs. conflicto en democracia • Gobierno central vs. Gobierno local • Participación representativa vs. movimientos sociales
d) Ética y formación ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad ética de la educación • Ética global y una ética específica basada en cultura • Responsabilidad en la educación: Estado o sociedad civil • Ética pública y ética privada 	<ul style="list-style-type: none"> • El discurso educativo ético-ciudadano vs. la realidad del estudiante en su institución • Existencia de principios éticos generales vs. las especificidades culturales • La educación es responsabilidad preferente del Estado vs. ella recae preferentemente en la sociedad civil • Ética privada vs. ética pública

Área	Categorías	Controversias
e) Cohesión social, pluralidad y convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones para la cohesión social y la convivencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Cohesión social vs. distribución inequitativa del capital material y simbólico • Cohesión social vs. no reconocimiento de grupos culturalmente excluidos • Cohesión social vs. falta de representación política y de participación ciudadana • Cohesión social vs. conflictos internos
f) Diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad, pertenencia e integración 	<ul style="list-style-type: none"> • Integración vs. diversidad o diferencia cultural • Lengua dominante vs. diversidad de lenguas identitarias • Identidad cultural altamente estructurada vs. una identidad abierta • Permitir vs. prohibir el uso de símbolos religiosos en el espacio público
g) Desarrollo sustentable	<ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento económico y medioambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho al desarrollo económico vs. derechos étnicos culturales • Crecimiento económico vs. cuidado del medioambiente
h) Los medios de comunicación y redes sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Límites de los derechos de los medios de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho de los medios de comunicación a informar vs. capacidad de los ciudadanos para dar crédito a la información • Derecho a la libre expresión vs. el derecho a la privacidad • La concentración de medios de información vs. el derecho de los ciudadanos a ser informados en forma imparcial
i) Globalización	<ul style="list-style-type: none"> • Soberanía y universalismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar las decisiones a nivel nacional vs. decidir a nivel internacional • Autodeterminación vs. solidaridad de los pueblos • Visión universalista vs. defensa de las identidades particulares

Fuente: Magendzo, A. y Pavez, J., 2017.

A continuación, y solo a modo de ejemplo, se desarrollan algunas controversias referidas al área instituciones democráticas. Sin embargo, cabe reiterar que en todas las áreas temáticas se pueden ubicar temas controversiales.

Controversia entre el Estado de Derecho y el Estado Social de Derecho

En su contexto histórico, el Estado de Derecho surge por oposición al Estado absolutista. Un Estado de Derecho es aquel que está constituido por los tres poderes: Ejecutivo, Legislativo y Judicial, independientes entre sí y que se encuentran regidos por la Constitución Política del país. Esto constituye la doctrina clásica que inspira a los gobiernos democráticos. Sin embargo, esta no siempre tiene en cuenta el énfasis, hoy más que nunca necesario, que exige garantizar, además de los derechos civiles y políticos, un conjunto de derechos económicos, sociales y culturales, que hagan posible una igualdad efectiva de todos los ciudadanos ante la ley. Desde esta perspectiva surge el concepto “Estado Social de Derecho”, que acepta e incorpora al orden jurídico, a partir de su propia Constitución, derechos sociales fundamentales junto a los clásicos derechos políticos y civiles. La postura del Estado de Derecho –propia de la concepción liberal– sostiene que la función de los derechos fundamentales es la de preservar al individuo frente a la arbitrariedad de las autoridades. En cambio, la perspectiva social (Estado Social de Derecho) apunta, por un lado, a los derechos colectivos como medio de protección de los grupos marginados, discriminados y desfavorecidos de la sociedad: las mujeres, los jóvenes, los miembros de los pueblos originarios, los ancianos, etc.; y, por el otro, a la obligación de consagrar y proteger derechos tales como el del empleo, el de seguridad social y asistencia médica, el de educación, etc.

Controversia entre un Tribunal Constitucional y los poderes del Estado

La división de poderes es, en la vida política de un país democrático, una de las formas democráticas más importantes adoptadas a nivel mundial en los últimos tiempos: Poder Ejecutivo, Poder Legislativo y Poder Judicial, cada con sus propias atribuciones y obligaciones. Sin embargo, en muchos países, ha surgido un órgano colegiado del Estado de naturaleza jurídica, autónomo e independiente de toda otra autoridad o poder, una de cuyas facultades es

ejercer el control de la constitucionalidad de los proyectos de ley aprobados por el Poder Legislativo, el Tribunal Constitucional.

La controversia se refiere principalmente a si el sistema democrático y el Estado de Derecho se sostiene manteniendo y reforzando los poderes del Estado instituidos. O bien hay necesidad de crear una autoridad autónoma que controle la constitucionalidad de los proyectos de ley.

Controversia entre el Estado y la sociedad civil

El término “sociedad civil”, como concepto de la ciencia social, designa a la diversidad de personas que, con categoría de ciudadanos y generalmente de manera colectiva, actúan para tomar decisiones en el ámbito público. Esta, por lo tanto, considera a todo individuo que se halle fuera de las estructuras gubernamentales: ministerios o servicios.

La controversia se produce entre quienes estiman que la sociedad civil, en sus diferentes expresiones, complementa una democracia ciudadana participativa, con sus exigencias y propuestas. Y otros que, en cambio, consideran que la proliferación de organismos no gubernamentales y movimientos sociales debilita la democracia representativa y constituye una amenaza para la gobernabilidad del Estado.

Controversia entre un Estado nacional que prescinde de la pluralidad étnica del pueblo y un Estado plurinacional

Actualmente, muchos países que en siglos pasados fueron colonizados por las grandes potencias, y hoy gozan de independencia, comprenden en su población diversas etnias o pueblos originarios, con sus tradiciones, culturas e idiomas propios. Luego de la colonización y posterior independencia, su organización política no tuvo en cuenta esta diversidad y el Estado se constituyó como expresión de una única Nación.

En la actualidad, algunos gobiernos de estos países terminaron por reconocer que estaban poblados por más de una nación y su Constitución Política los definió como un Estado plurinacional.

La controversia surge entre quienes postulan la existencia de Estados plurinacionales que reconocen la heterogeneidad de su población y el respeto a las características propias de cada nación, y los que rechazan alguna forma de reconocimiento de la plurinacionalidad, argumentando que esto lleva a la división y al conflicto, debilitando el poder del Estado nacional.

A Manera de Conclusión

Finalmente, luego de describir la naturaleza controversial de un currículum para la educación de la ciudadanía, de delinear los principios de un currículum para la vida democrática desde una perspectiva problematizadora-controversial y proponer un conjunto de conocimientos susceptibles de plantearse controversialmente, interesa, a modo de síntesis, mencionar los principales desafíos de una propuesta curricular como la aquí planteada:

1. Superar la disociación existente a veces entre los contenidos curriculares y la significación que estos tienen para los estudiantes. La separación, cada vez mayor, entre los conocimientos curriculares seleccionados y la vida cotidiana de los estudiantes, sus intereses e inquietudes, que se refleja en la cultura juvenil, dan cuenta de la existencia de dos mundos a veces irreconciliables.
2. Transitar desde un currículum de verdades absolutas, totalizantes y homogenizantes hacia un currículum donde cabe el conocimiento emergente diverso y heterogéneo. En este andar de un conocimiento cierto a uno incierto, de un conocimiento irrefutable a uno refutable, de un conocimiento homogéneo a uno heterogéneo, para el currículum controversial significa, impostergable e inevitablemente, incorporar contenidos y temas complejos tensionales y conflictivos que se vinculen a los contextos políticos, sociales y culturales en los que los estudiantes se desenvuelven.
3. Capacitar a los directivos y profesores de las instituciones educativas para que desarrollen las competencias pedagógicas y didácticas para liderar procesos conducentes a motivar a sus estudiantes a que enfrenten la controversialidad con altura de miras y con pleno conocimiento que se trata de una práctica liberadora y emancipadora.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2016). Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora. Recuperado de

http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Formacion_ciudadana_en_sistema_escolar_chileno.pdf

Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, J. (2015) El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: *Para una agenda curricular del siglo XXI*. Unesco.

Apple M., (1986) *Ideología y currículo*. Ediciones AKAL, Madrid-España.

Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Buenos Aires: Paidós.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Byford, J., Lennon, S. y Russell, W. (2009). Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers. *The Clearing House of Social Studies*, pp. 165-166

Cox, C., Lira, R. y Gazmuri, R. (2009). Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica. Cox, C; Schwartzman, S. (eds.). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Uqbar.

Ferrada, D. (2002) .*Currículum Crítico Comunicativo*, Editorial El Rouge.

Gazmuri, R. (2013). *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Tesis para optar al grado de Doctor en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de

<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=44761>

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico Cuadernos Políticos, número 44, México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985, pp. 36-65.

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

Gysling, J. (2003) Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural. Cox, C. (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma al sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria.

Harwood, A. y Hahn, C. (1990). Controversial Issues in the Classroom. Recuperado de www.eric.ed.gov, pp. 1-8.

Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Ediciones Morata, Madrid.

Kerr, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional regional e internacional: una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En C. Cox y Castillo, J.C. (Ed.) *Aprendizaje de la Ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC.

Kliebard, H. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge Falmer.

Levinson, R. (2006). Towards a theoretical framework for teaching socio-scientific controversial issues.

Levstik, L. (1996). Negotiating the history landscape. *Theory and Research in Social Education*, vol. 24 (4), pp. 394-397.

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. (1990). Recuperado de <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-yreglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>

Ley General de Educación. (2009). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ley 20.911. (2016). Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>.

Lira, R. (2004). *Enseñanza de la historia en Educación Media: entre la tradición y la tarea*. Memoria para optar al grado de Magíster en Historia, Universidad de Santiago de Chile.

Lira, R. (2013). Formación ciudadana y Cuestión Social: Evolución de las asignaturas de Historia y Educación Cívica entre fines del siglo XIX y principios del XX. En *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación N° 1*.

Magendzo, A. (1991). *Currículum y Cultura en América Latina*. PIIIE, 2ª Edición: Agosto 1991.

Magendzo, A. y Donoso P. (1992). *Diseño Curricular Problemizador en la enseñanza de los Derechos Humanos*. Cuadernos de Educación en y para los derechos humanos IIDH-PIIE. Santiago, Chile

Magendzo, A. y Pavez J. (2017). *Perspectiva Problemizadora para una educación ciudadana*, Editorial Santillana. (Por Publicarse).

Mardones, R. (2015). El paradigma de la educación ciudadana en Chile: una política pública inconclusa. En C. Cox y J. C. Castillo (eds), *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC.

McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*, Ediciones Morata, 2001 Madrid.

Mineduc (2004). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Recuperado de <https://tachistoriaudla.files.wordpress.com/2012/05/informe-formacic3b3n-ciudadana-en-chile.pdf>

Mineduc (2009). *Ajuste Curricular a las Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de Enseñanza Básica y Media*. Consultado en el Portal Educar Chile. [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Marco_Curricular_Ed_Basica_y_Media_Actualizacion_2009%20\(5\).pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Marco_Curricular_Ed_Basica_y_Media_Actualizacion_2009%20(5).pdf)

Mineduc (2013). *Bases Curriculares para la Educación Básica*. Recuperado de http://www.currículumenlineamineduc.cl/605/articulos-30013_recurso_15.pdf

Mineduc (2015). Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_15.pdf

Oulton, C., Day, V., Dillon, J. y Grace, M. (2004). Controversial issues- teacher attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), pp. 490-491.

Peña, C. (2007). Educación y Ciudadanía: *Los problemas subyacentes. Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N°1, 2007. pp 31-43.

Peña, C. (2015). Escuela y Vida Cívica. En Cox, C. y Castillo, J.C. (Ed.) *Aprendizaje de la Ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC.

Pinto, P. (2008). *El Currículum Crítico: Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*, Editorial: Ediciones UC.

Schiro, M. (2007). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Stenhouse, L. (1970). Controversial value issues in the classroom. En W.G. Carr (Ed.). *Values and the curriculum*. Washington, D.C.:National Education Center for the Study of Instruction.

Willis, P. "Cultural Production and Theories of Reproduction", en *Race, Class and Education*, Len Barton y Stephen Walker comps., Croom-Helm, Londres, 1983, pp. 110.

| CAPÍTULO 8 |

EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO-PROFESIONAL: DIÁLOGO PARA RESPONDER A DEMANDAS COMPLEJAS

Alejandra Villarzú G.
Aequalis, Foro de Educación Superior

Cristian M. Lincovil B.
Secretaría Ejecutiva Formación Técnico-Profesional
Ministerio de Educación

Agradecimientos

Las ideas que se presentan a continuación no son de elaboración exclusiva de los autores. Por el contrario, son el resultado del trabajo reflexivo de formadores y profesionales reunidos en diversos grupos de trabajo y de la participación en un conjunto de comisiones durante estos últimos diez años.

Los autores agradecen especialmente las discusiones y aportes de la Mesa de Formación Técnico-Profesional de Aequalis, Foro de Educación Superior; la Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional de Mineduc; la Comisión sobre Formación Técnico-Profesional (2009); la Comisión Asesora para la Reforma de Educación Superior (2015); la Mesa de Desarrollo Curricular (2016); y el Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional (2016 a la fecha).

Introducción

Actualmente, la formación diferenciada técnico profesional en educación media se rige por las bases curriculares definidas en el Decreto Supremo 452/2013 y sus respectivos programas de estudio. Estas comenzaron a aplicarse en el año 2016, tras 15 años de vigencia del marco curricular establecido en el Decreto Supremo 220/1998, que representó el primer cambio profundo en el currículum de la formación diferenciada en este período¹.

La principal diferencia en el espíritu de las bases curriculares respecto al marco curricular previo es la incorporación de la continuidad de estudios como un resultado factible y deseable para los estudiantes de formación técnico profesional. Así, mientras el Marco Curricular establece que “la Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la Educación Media constituye uno de los ámbitos de la preparación inicial para una vida de trabajo”, sin hacer mención a la posibilidad de realizar estudios terciarios, las Bases Curriculares complementan esta definición indicando que “con igual importancia, el espacio de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional considera también la continuidad de estudios técnicos como un destino posible y deseable de los egresados”.

En la práctica, sin embargo, más allá de las intenciones declaradas, no existe una definición clara del propósito de la educación media técnico-profesional (EMTP). La declaración de la continuidad de estudios se incorpora como anexo al propósito definido previamente en el marco curricular, en el que se concebía a la EMTP como un espacio de formación terminal (incluso manteniendo la misma redacción), sin que existiera una articulación clara entre ambos elementos. De esta forma, la misión de la formación diferenciada técnico-profesional presentaría dos objetivos que parecen a priori contrapuestos. Por un lado, la preparación específica para un puesto de trabajo; por el otro, la preparación para la continuidad de estudios, ya sea en el ámbito técnico-profesional o académico.

La misma estructura de las bases curriculares pareciera replicar esta disonancia. Aunque el número de especialidades se reduce considerablemente respecto al

¹ Si bien existe una actualización curricular del 2009, esta no modifica la estructura del marco curricular ni de la oferta de especialidades. Se centra principalmente en revisiones menores de los contenidos del currículum de 21 de las 44 especialidades.

Marco Curricular (pasando de 44 a 35)², lo que podría ser una señal hacia una formación menos específica alineada con la continuidad de estudios, se incorpora también el concepto de menciones que resultan en una especialización que acota la formación a espacios laborales más restringidos. De esta forma, considerando las combinaciones posibles entre las 35 especialidades y las 17 menciones, existe un total de 44 certificados distintos a los que puede optar un estudiante de educación media técnico-profesional; una oferta tan diversa como la de las definiciones curriculares anteriores y que no muestra claridad sobre una mayor vinculación con la continuidad de estudios.

Recientemente, los análisis curriculares desarrollados han abogado por replantear los objetivos de la educación media técnico-profesional, incorporando con propiedad el desarrollo de trayectorias de educación y trabajo. En este sentido, la Mesa de Trabajo de Desarrollo Curricular propone entender la EMTP como el primer paso en una trayectoria de especialización a lo largo de la vida, por lo que debiese tener una base más amplia y preparar a los estudiantes para estudios terciarios asociados a su dominio técnico (Mineduc, 2016). Esto es reforzado por las definiciones de la Política Nacional de Formación Técnico- Profesional, que señalan que el objetivo de la formación técnico-profesional es asegurar el desarrollo de trayectorias laborales y formativas de las personas, en línea con sus capacidades e intereses y con las necesidades económicas y sociales del país (Mineduc, 2016b).

En términos curriculares, ambos documentos proponen establecer períodos de actualización definidos, con un horizonte de cinco años, que permitan mantener coherencia con los cambios tecnológicos que afecten al mundo del trabajo (Op. cit.). En el escenario actual, ello implica la implementación de un nuevo currículum a partir del año 2021, lo que supone la elaboración de una nueva propuesta por parte del Mineduc que sea presentada para aprobación del Consejo Nacional de Educación (CNED) a más tardar el año 2019.

El presente documento busca problematizar la urgente necesidad de constituir un espacio de trabajo (mesa, consejo o comisión) mandatado por Mineduc para la elaboración de una propuesta de bases curriculares para la formación diferenciada técnico-profesional en educación media, junto a los

² En las Bases Curriculares las especialidades se organizan en 15 sectores económicos. Para cada especialidad se define un conjunto de objetivos de aprendizaje asociados a perfiles de egreso. De igual forma, cada especialidad cuenta con un programa de estudio que asocia aprendizajes esperados con los objetivos de aprendizaje.

instrumentos curriculares respectivos y un plan de implementación para presentar al CNED el año 2019.

La propuesta por presentar debe situarse en un contexto de diagnósticos públicos y privados que relevan la importancia de tomar decisiones profundas respecto al rol de la EMTP en el desarrollo del país, estableciendo un propósito claro y articulado con el resto de los espacios formativos y con el mundo del trabajo³. Se espera aportar a una discusión profunda en torno a un espacio formativo que hoy acoge a más de 160.000 jóvenes cada año y que no ha logrado constituirse como una prioridad de política educativa y de desarrollo socioeconómico para el país.

El Escenario de la Educación Media Técnico-Profesional en Chile

En Chile, la educación media técnico-profesional acoge al 40% de los estudiantes de tercer y cuarto año medio, con una alta concentración de estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables (Mineduc, 2016b). La elección de la formación diferenciada técnico-profesional, de hecho, está fuertemente vinculada al contexto socioeconómico de la familia, siendo este el principal factor para tomar la decisión, por sobre los resultados académicos y elementos vinculados a la vocación (Larrañaga, Cabezas, y Dussaillant, 2013).

En términos de resultados, si bien no existen evaluaciones de aprendizaje que se refieran específicamente a la formación diferenciada, las evaluaciones Simce aplicadas en segundo medio (previo a la diferenciación curricular) muestran que los establecimientos que ofrecen formación técnico-profesional alcanzan menores resultados que los establecimientos que solo ofrecen formación científico-humanista; aunque estas diferencias prácticamente desaparecen al controlar por contexto económico de los establecimientos (Mineduc, 2016c). Lo anterior da cuenta de que el mayor problema respecto a los niveles de aprendizaje de los estudiantes de educación media no tiene relación con la formación diferenciada cursada,

³ En este sentido, destacan los esfuerzos desarrollados por la Comisión de Formación Profesional (2009), Mineduc (2016), la Confederación de la Producción y el Comercio (2017), la Comisión Nacional de Productividad (2016-2017) y el Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional (2016-2017).

sino con diferencias socioeconómicas que marcan las posibilidades educativas de los niños y jóvenes⁴.

Por otro lado, los resultados laborales de egresados muestran ventajas de la formación diferenciada técnico-profesional respecto a la científico-humanista. Los egresados de formación técnico-profesional presentan mayor salario promedio y mejores condiciones laborales, tanto en el caso de que no se realicen estudios terciarios o de que ellos se realicen en instituciones de educación superior técnico-profesional. Estos resultados, no obstante, dependen fuertemente de la especialidad cursada en educación media y del género de los estudiantes (Larrañaga, Cabezas y Dussailant, 2013). Así también, existe evidencia respecto al mayor desarrollo de competencias socioemocionales (metacognición, habilidades sociales y autoeficacia) en la educación media técnico-profesional (Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012).

Aun así, existe un espacio importante a abordar en lo referido a la continuidad de estudios. Aunque un 60% de los estudiantes de EMTP señala que su deseo es continuar estudios terciarios tras el egreso (Sepúlveda y Valdebenito, 2014), en la práctica solo alrededor de un 40% haría efectivo este deseo, la mayoría con un ingreso a la educación superior que se produce dos o más años después del egreso de educación media. A ello se agrega que cerca del 30% de los estudiantes provenientes de EMTP abandonan sus estudios de educación superior, contra un 19% de quienes provienen de formación científico-humanista (Larrañaga, Cabezas y Dussailant, 2013).

Estas dificultades no son inherentes al sistema de formación técnico-profesional, y buena parte de ellas se relaciona con un desacople en la estructura y normativa de los espacios formativos⁵. En efecto, no existe en Chile un marco institucional que posibilite una articulación de la oferta formativa en los

⁴ Chile es uno de los países en que los resultados académicos están ligados con mayor fuerza al contexto económico familiar, según muestran los resultados de la evaluación PISA (OECD, 2016).

⁵ A modo de ejemplo, es posible argumentar que en la educación superior coexiste un subsistema de educación universitaria y uno de educación técnico-profesional (CFT e IP); sin embargo, en ninguno de los casos existe diferenciación en el acceso en función de la formación diferenciada cursada en el nivel secundario. Mientras en la educación superior técnico-profesional (CFT e IP) el acceso es abierto y no existe selección (por lo tanto, egresados de cualquier formación diferenciada están en igualdad de condiciones); en la educación superior universitaria el sistema de carácter selectivo beneficia abiertamente a quienes cursaron formación científico humanista a través de una prueba de selección centrada en los contenidos de dicha formación diferenciada (si bien no todas las universidades adscriben al sistema único de admisión basado en la Prueba de Selección Universitaria, PSU, este instrumento sigue siendo el principal mecanismo de acceso a las universidades). Más aun, continuamente es usado de manera inadecuada como indicador de calidad de la educación media, desestimando su clara vinculación solo a una de las formaciones diferenciadas presentes.

distintos niveles de la formación técnico- profesional, sino que esta vinculación se produce mediante la relación entre instituciones de manera atomizada⁶.

De cualquier modo, el panorama no es del todo gris. Existe un conjunto de experiencias que han resultado exitosas y han instalado buenas prácticas en los establecimientos educativos. Estas experiencias incorporan elementos relacionados con la articulación con educación superior (especialmente de carácter técnico-profesional), vinculación con el sector productivo y desarrollo de competencias que faciliten la continuidad de estudios y el desarrollo de trayectorias. El gran desafío, entonces, es lograr escalar estas experiencias de modo de expandir su impacto a nivel del sistema.

Formación Técnico-Profesional en Chile: Más Allá de la Educación Media

La educación media técnico-profesional es parte de un conjunto de espacios formativos que se relacionan con el aprendizaje a través de la práctica, vinculado con el mundo del trabajo. Unesco define estos espacios como formación y educación técnica y profesional, indicando que ella “comprende la enseñanza, la formación y la adquisición de destrezas relativas a una gran variedad de sectores ocupacionales, actividades de producción, servicios y medios de subsistencia. Como parte del aprendizaje a lo largo de toda la vida, puede impartirse en los niveles secundario, postsecundario y superior, e incluye el aprendizaje en el trabajo y la formación permanente y el desarrollo profesional que pueden conducir a la obtención de certificaciones” (Unesco, 2004). En el caso chileno, el Mineduc se refiere a este sistema como Formación Técnico-Profesional, indicando que ella agrupa a “todo proceso educativo, de carácter formal y no formal, que contemple el estudio de las tecnologías y las ciencias relacionadas, el desarrollo de aptitudes, competencias, habilidades y conocimientos relacionados con ocupaciones en diversos sectores económicos, promoviendo el desarrollo sustentable, el aprendizaje permanente de las personas y su integración a la sociedad” (Mineduc, 2016b).

⁶ La reciente definición de un Marco de Cualificaciones Técnico-Profesional es un primer paso para avanzar en esta línea, pero se requiere una institucionalidad que lo sustente y un mayor desarrollo de sus aplicaciones sectoriales.

Como parte de un sistema mayor, analizar la educación media técnico-profesional requiere revisar primero los fines y propósitos del sistema de formación técnico-profesional en su conjunto y los desafíos que enfrenta en el escenario actual, para luego profundizar en el espacio particular de la educación secundaria.

Los Fines y Propósitos de la Formación Técnico-Profesional

La formación técnico-profesional se funda en la idea de que todas las personas están llamadas a participar en la sociedad, tanto en el espacio público como en el privado, como ciudadanos activos. Su objetivo, lejos de acotarse a la formación para el trabajo, está relacionado con la posibilidad de ejercer ciudadanía (Unesco, 2004; Banco Mundial, 2006) y se vincula directamente no solo con el desarrollo económico, sino también con la equidad social y la sostenibilidad (Unesco, 2015).

En esta línea, los enfoques modernos sobre la formación técnico-profesional se centran no solo en cómo las habilidades, conocimientos y esfuerzos de las personas juegan un rol en el aumento de la producción (capital humano); sino también en la forma en que ellas aportan a que cada uno pueda decidir sobre la forma en que vive su vida (capacidad humana). En gran medida, este enfoque permite reconocer y enfatizar los beneficios de la formación y educación más allá de su aporte al desarrollo económico, vinculándolo directamente con el desarrollo humano hacia una vida más libre y digna (Sen, 1998).

En este sentido, la formación técnico-profesional, en su rol de formación para el trabajo, debe reforzar el valor de este como uno de los espacios fundamentales de participación de las personas en la sociedad. En el entendimiento del trabajo como “parte de la vida de todos y el factor determinante para alcanzar la dignidad humana, el bienestar y el desarrollo como seres humanos” (OIT, 2014), proponemos que la formación técnico-profesional debe constituirse como un espacio formativo abierto, al que todos están convocados, y en el que pueden aprender un quehacer que les permita:

1. Trascender, ir más allá de sí mismos y vincularse con otros.
2. Participar activamente como ciudadanos obteniendo los medios para subsistir, crecer y jugar un rol activo en la determinación de su destino.

3. Aportar al entorno siendo significativos en la productividad y en el desarrollo local y nacional.

Siendo así, la formación técnico-profesional no debe ser entendida como terminal en ninguno de sus niveles, sino como un tipo de formación que busca dotar a las personas de competencias relevantes para el trabajo y la ciudadanía, estimulando y potenciando trayectorias formativas y laborales que permitan renovar, diversificar y consolidar sus competencias a lo largo de la vida y participar activa y críticamente en la sociedad (Mineduc, 2016b). En efecto, uno de los elementos centrales de un sistema de formación técnico-profesional maduro es la capacidad de ofrecer a sus estudiantes rutas formativas que los habiliten para transitar hacia niveles superiores de formación técnica o hacia el sistema de formación general (Renold y Caves, 2017).

Junto al rol que juega en el desarrollo de la capacidad humana y el ejercicio de la ciudadanía, la formación técnico-profesional juega también un papel importante en el desarrollo de soluciones en el entorno productivo y social del país. No solo las capacidades desarrolladas en la formación técnico-profesional son un factor relevante para el aumento de la productividad y el crecimiento económico, sino que juegan un importante papel en la incorporación de la innovación y la transferencia tecnológica hacia la industria, siempre y cuando exista el financiamiento y las condiciones institucionales adecuadas (OECD, 2005).

Abogar por la formación técnico-profesional como un espacio de encuentro entre la educación y el trabajo, que sirve a la vez a la persona y a la sociedad, tiene importantes consecuencias respecto a la institucionalidad requerida para su gestión y fortalecimiento, los sistemas de aseguramiento de la calidad y la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es a la luz de ello que se debe revisar la forma en que la educación media técnico-profesional se enmarca en un sistema de este tipo de formación más amplio y los desafíos curriculares que ello implica.

El Sistema de Formación Técnico-Profesional

Laszlo y Krippner (1998) definen “sistema” como un conjunto complejo de componentes interrelacionados que persiguen un propósito común, donde cada componente tiene efecto sobre el conjunto y es al menos afectado por otro de los componentes. En este sentido, la formación técnico-profesional, entendida como una serie de espacios de aprendizaje conectados a través de rutas formativas, es, efectivamente, un sistema social. Este sistema es, a su vez, una intersección entre los sistemas de educación y trabajo que cuenta con un conjunto de características específicas dentro de estos espacios:

1. Es un sistema abierto: aun cuando su frontera está definida, es parte de un sistema formativo que incluye a la educación general, y de un sistema del trabajo que se vincula directamente con la formación continua.
2. Es un sistema inclusivo: un espacio no selectivo que está dirigido tanto a estudiantes como a trabajadores, y es funcional a los diversos momentos de desarrollo de las trayectorias laborales de las personas.
3. Es un sistema que responde a múltiples demandas: como sistema abierto, articula las necesidades e intereses de los estudiantes, el entorno productivo y social, el territorio y el país.
4. Es un sistema altamente complejo: conformado por agentes, organizaciones e instituciones públicas y privadas, las cuales son capaces de colaborar para el beneficio de los estudiantes y compatibilizar esto con la misión y visión que a cada institución le es propia.

Son estas características, y especialmente la complejidad entre las interacciones, las que llaman a poner la atención en el conjunto, y no solo en los componentes considerados individualmente. Esto establece la necesidad de que existan ciertas normas de interacción entre los componentes; permite definir los límites, de modo de reconocer cuáles de ellos forman parte del sistema y cuáles se encuentran fuera de él; reconoce la necesidad de un mecanismo de coordinación o control capaz de velar por la mantención de la estructura del sistema y, por tanto, mantener los límites, o un “adentro” reconocible a través del tiempo.

Dentro del sistema de formación técnico-profesional es posible distinguir tres subsistemas: la *educación formal* (compuesta por la educación media técnico-profesional, la educación superior técnico-profesional y algunos espacios de educación de personas jóvenes y adultas), la *capacitación laboral* (compuesta por espacios de formación continua y espacios de inserción laboral), y la *certificación de competencias laborales* (Mineduc, 2016b). La mayor complejidad en la interacción entre estos subsistemas se da por las dificultades de coordinación que permitan el tránsito fluido de las personas a través de los distintos espacios de formación. Estas dificultades pueden presentarse incluso entre componentes de un mismo subsistema, como es el caso de la educación media y superior técnico-profesional, en las que los mecanismos de vinculación (cuando existen) se generan de manera atomizada a nivel institucional, lo que redundaría en un bajo nivel de legibilidad para los estudiantes.

Este problema ha sido reconocido por diversos análisis realizados a lo largo de la última década en el país. Ya en 2009 la Comisión sobre Formación Técnico-Profesional proponía avanzar en la construcción de un sistema de formación profesional en Chile que incorporase diversos niveles y modalidades en un marco de política coherente, orientada a fortalecer su contribución al desarrollo productivo del país y a la empleabilidad de las personas (Mineduc, 2009). Casi una década después, tanto el Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional⁷ como la Comisión Nacional de Productividad⁸ proponen continuar en esta senda, incorporando y profundizando las recomendaciones de la Comisión sobre Formación Técnico-Profesional. En esta línea, los principales desafíos a la fecha se centran en la definición de un esquema de gobernanza e institucionalidad que articule el sistema; la implementación del recientemente definido Marco de Cualificaciones-Técnico Profesional⁹; y el desarrollo de rutas formativas que faciliten trayectorias verticales y horizontales en el sistema.

⁷ En base a las actas de sesiones disponibles en <http://consejoftp.mineduc.cl>. Revisado el 25 de noviembre de 2017.

⁸ En base a documento preliminar distribuido para discusión en seminarios durante octubre de 2017.

⁹ Decreto Exento 1138/2017 del Ministerio de Educación. La elaboración e implementación de este instrumento fue una de las principales propuestas de la Comisión sobre Formación Técnico Profesional de 2009.

Hacia un Modelo de Gobernanza Coordinada en la Formación Técnico-Profesional

La característica de sistema abierto que vincula a la educación y el trabajo es, en buena medida, la razón de la complejidad de las interacciones dentro del sistema de formación técnico-profesional, al convivir dentro de ella códigos diferentes que responden tanto a la lógica de la teoría del currículum (sistema educativo) como a la de la teoría del capital humano (sistema laboral)¹⁰.

Ante esta complejidad, los mecanismos de coordinación de las interacciones entre los actores del sistema (lo que entenderemos como gobernanza) juegan un rol fundamental en lograr articular intereses y lenguajes diversos, de modo de construir y sostener una visión de política y estrategia que hace viables los planes de trabajo trascendiendo los ciclos de gobierno, y generando las condiciones para que se produzca la madurez del sistema de formación técnico-profesional. Para ello, es necesario incorporar en estas estructuras de gobernanza a todos los actores relevantes para el sistema, tanto en los niveles de decisión estratégicos como en aquellos de carácter más operativo.

En esta línea, en 2016 se constituye por mandato presidencial el Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional¹¹, instancia que convoca a representantes del sector público (Educación, Trabajo, Economía y Hacienda) y privado (trabajadores, empleadores e instituciones formadoras) y que es apoyada por un conjunto de Consejos Regionales. Este órgano asesor de la presidencia es la primera instancia formal de vinculación permanente entre los distintos actores, públicos y privados, vinculados con la formación técnico-profesional, y tiene el mandato de generar una estrategia nacional en el área (de carácter multisectorial), que será revisada cada cinco años. A su vez, los Consejos Regionales apoyan la contextualización a cada territorio de esta estrategia y de las políticas públicas generadas en el ámbito de la formación técnico-profesional (Mineduc, 2016b).

¹⁰ Este punto es recalado por Ursula Renold, experta en Formación Técnico Profesional del Instituto Tecnológico de Suiza (KOF), durante su exposición en el Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional el 11 de octubre de 2017.

¹¹ Decreto Supremo 238/2016. La primera reunión de este Consejo se realizó el 22 de agosto del año 2016, y a la fecha se han realizado 8 reuniones en las que se ha consolidado un diagnóstico común y se ha trabajado en torno a una estrategia. A fines de este año se espera haber acordado una Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional para el período 2018-2030.

Sin duda, la creación de este Consejo es un avance en la resolución de los problemas de coordinación entre los actores claves del sistema, tanto entre instituciones que forman parte del aparato público¹², como entre ellas y el mundo privado; sin embargo, su capacidad de acción es limitada dado que sus decisiones no son vinculantes para los actores participantes. Esto es especialmente importante ante la existencia de diversos, y muchas veces contradictorios, marcos regulatorios y normativos del sistema, lo que dificulta la articulación entre los componentes del sistema y con ello el desarrollo de trayectorias formativas y laborales de estudiantes y trabajadores.

Por otro lado, las atribuciones del Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional se encuentran dentro del nivel estratégico, requiriendo la generación de instancias de articulación entre el sector público y privado que permitan una interacción más operativa, también en niveles de toma de decisión. Esto es particularmente importante en el ámbito curricular, donde esta discusión se debe generar tanto a nivel global (para establecer los objetivos y estructura del currículum), como a nivel sectorial (para establecer los requerimientos curriculares propios de cada sector).

Pertinencia de la Formación Técnico-Profesional en un Modelo de Gobernanza Coordinada

La multiplicidad de actores y códigos asociados a la formación técnico-profesional trae consigo la necesidad de responder a múltiples demandas que provienen del trabajo, la formación y la sociedad. Entenderemos como pertinencia la capacidad del sistema de formación técnico-profesional de responder a estas demandas mediante un equilibrio dialogado, que facilita la convivencia armónica entre los lenguajes que coexisten dentro de él.

En este punto, la construcción del currículum es un elemento fundamental en el que se juega el logro de la pertinencia; no solo en su definición, sino también en su implementación, evaluación y *feedback* hacia el sistema que ella genere (Cox, 2015). En efecto, esta secuencia de etapas es la que genera una

¹² Estas instituciones provienen tanto del mundo educativo como del trabajo y el desarrollo económico. A modo de ejemplo, se requiere la coordinación entre los Ministerios de Educación, Trabajo y Previsión Social, y Economía, Fomento y Turismo; incorporando además a organismos dotados de cierta autonomía, como Corfo, Sence y ChileValora.

cadena de valor del currículum que es capaz de vincular los lenguajes del mundo del trabajo y del mundo educativo (Renold y Caves, 2015).

La presencia vinculante de los sectores públicos y privados, en cada una de las etapas de la cadena de valor del currículum, es fundamental para asegurar que los espacios formativos logren, efectivamente, generar aprendizajes y competencias que respondan a las necesidades de las personas, de las empresas y de la sociedad en general (Renold y Caves, 2017). Esto no solo es cierto en la definición de la estructura y objetivos del currículum, sino sobre todo en la definición de los contenidos y resultados esperados en cada sector¹³.

Se debe tener presente que el sector productivo es solo uno de los actores relevantes para la formación técnico-profesional, y es en este sentido que la sola consulta respecto a las competencias que requieren sus trabajadores no basta para asegurar la pertinencia. El rol de la formación técnico-profesional no se limita a ello.

En efecto, la pertinencia de la educación está vinculada al lugar que ocupa la formación en la sociedad y las demandas que desde ella debe responder. En el caso de la formación técnico-profesional, la pertinencia tiene relación con su capacidad de responder, al menos, a tres elementos fundamentales:

1. Las necesidades y expectativas de los estudiantes y sus entornos familiares.
2. Las necesidades del país, desde el punto de vista de la formación integral de ciudadanos.
3. Las necesidades del sector productivo, que experimenta cambios drásticos producto de la tecnología y la globalización.

El currículum de la formación técnico-profesional, por tanto, se transforma en un espacio de acuerdo social en el que se genera un equilibrio dialogado entre los intereses de los actores relevantes del sistema.

¹³ Por ello contar con asociaciones empresariales, de profesionales y todo tipo de instituciones intermedias es tan relevante para el desarrollo de este sistema. A modo de ejemplo, en Alemania la Federación Alemana de Cámara de Industria y Comercio alberga 80 cámaras y la Federación Alemana de la Pequeña Empresa alberga 53 cámaras.

La Educación Media Técnico-Profesional en el Escenario de un Sistema de Formación Técnico-Profesional

Cabe preguntarse, en el marco de un sistema amplio y centrado en las trayectorias de trabajadores y estudiantes, cuál es el rol que compete a la educación media técnico-profesional. La EMTP es el único espacio de formación técnico-profesional situado dentro del espectro de la educación obligatoria¹⁴, por lo que adquiere mayor relevancia la multiplicidad de intereses a los que debe dar respuesta.

En sintonía con los fines y propósitos abordados previamente para la formación técnico-profesional, proponemos un conjunto de condiciones y resultados esperados para la EMTP; anclados en un modelo formativo con características específicas. De este modo, para que la educación media técnico-profesional se transforme efectivamente en el primer espacio para el desarrollo de trayectorias laborales y formativas de las personas en línea con las necesidades del país, se deben cumplir al menos dos condiciones base:

1. La educación media técnico-profesional debe constituirse en una opción válida e interesante para todos los jóvenes del país.
2. El diseño e implementación de la educación media técnico-profesional debe considerar a los jóvenes en términos de sus necesidades y desafíos vitales, teniendo en consideración los acuerdos sociales sobre lo que se espera de ellos.

Hoy la formación técnico-profesional, en prácticamente todos sus espacios y niveles, concentra a la población más vulnerable dentro del sistema formativo, y es, probablemente, el tipo de formación en que esto se da con mayor fuerza. Mientras el 66% de los establecimientos de educación media que ofrecen formación diferenciada técnico-profesional tiene un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)¹⁵ sobre 80 (de un máximo

¹⁴ En Chile es obligación del Estado la provisión para todos los ciudadanos de 13 años de escolaridad obligatoria (desde Kinder hasta cuarto año medio). En los dos últimos años de escolaridad los estudiantes pueden optar a tres formaciones diferenciadas: científico humanista, artística y técnico profesional.

¹⁵ El Índice de Vulnerabilidad Escolar es un indicador multidimensional utilizado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) para identificar el porcentaje de estudiantes dentro de un establecimiento escolar que se encuentra en contextos vulnerados en el ámbito socioeconómico. A medida que el indicador aumenta, mayor es la vulnerabilidad socioeconómica en el establecimiento.

de 100), entre los establecimientos que solo ofrecen formación diferenciada científico-humanista apenas un 17% de los establecimientos muestra estos niveles de vulnerabilidad (Mineduc, 2016b).

Esto se debe, en gran medida, a la percepción cultural de que la formación técnico-profesional sería un espacio formativo de segunda categoría, en un sistema que valora ampliamente la formación académica y la obtención de certificados en esta área (Von Chrismar, 2008). Esta visión está fuertemente ligada a la concepción de la formación técnico-profesional como un tipo de formación dedicado exclusivamente a la formación laboral, orientado más hacia la eficiencia social que hacia la vida en democracia y, por lo tanto, una alternativa de subsistencia más que de crecimiento personal (De Falco, 2016; Hyslop-Margison, 2000).

De allí que considerar en la educación media técnico-profesional los desafíos que enfrentan los estudiantes ante la cercanía de la vida adulta resulte un elemento fundamental para evitar que se produzca una segregación dentro del sistema educativo, basada en las diferencias de clase y en prejuicios respecto a las trayectorias que podrían o no seguir los estudiantes (Op. cit.).

Currículum y Pertinencia en la Educación Media Técnico-Profesional

La pregunta, entonces, se centra en cuáles son las habilidades, conocimientos y competencias que los jóvenes requieren para enfrentar los desafíos de una sociedad en constante cambio, y cómo pueden ser desarrolladas en la educación secundaria. Ante ello, proponemos que, como mínimo, durante su paso por la educación secundaria los jóvenes debiesen desarrollar sus capacidades humanas para ejercer un rol activo en el desarrollo de sus trayectorias. Ante ello, como resultado de su paso por la educación secundaria los jóvenes debiesen demostrar habilidades y aprendizajes relacionados con:

1. Autonomía, que les permita tomar decisiones en función de un análisis crítico de su contexto y de las consecuencias de sus acciones.

2. Autoconocimiento y vinculación con los propios intereses, que les permitan decidir respecto a la forma en que quieren conducir sus vidas y desarrollar sus trayectorias.
3. Pertenencia a una comunidad, que les permita asumir la dimensión social del ser humano y participar activamente de la vida en sociedad.
4. Aprendizaje continuo, que les permita continuar su desarrollo formativo a través de la continuación de estudios formales y/o del aprendizaje de las propias experiencias.
5. Contar con un bagaje cultural que les permita generar significados relevantes para su propia vida en base a sus experiencias y relaciones sociales.

En este sentido, el mayor aporte de valor de la educación media técnico-profesional no se encuentra en la preparación específica para el mundo del trabajo (que acotaría en exceso su rol), sino en la posibilidad de desarrollar habilidades en función de una forma de aprender de manera deductiva, basada en un enfoque analítico que va desde la práctica hacia la teoría. Así, el valor de la formación diferenciada técnico-profesional en educación media no estaría dado por el número de horas de formación general en oposición a la formación específica¹⁶, sino por la capacidad de generar nexos entre ambos espacios fuertemente anclados en las metodologías de aprendizaje utilizadas y en una cadena de valor del currículum en que las fases de definición, implementación, evaluación y *feedback* se articulen de manera armónica con los intereses de los diversos actores.

Esta definición es también relevante para otro de los aspectos largamente discutidos en torno a la educación media técnico-profesional: el grado de especialización frente al mundo del trabajo que debe tener dicha formación diferenciada. De este modo, y en base a los elementos presentados, proponemos que a esta le corresponde el desarrollo de las competencias propias de la educación secundaria, mediante un saber y un saber hacer vinculados a un dominio técnico.

¹⁶ El debate en torno a la distribución de horas de formación general y formación diferenciada ha sido la piedra de tope para avanzar hacia discusiones más profundas, dada la indefinición respecto al valor intrínseco de la formación técnico-profesional que subyace a las definiciones curriculares vigentes. Este debate estuvo presente con fuerza en la discusión sobre las bases curriculares de formación diferenciada actualmente vigentes y ha vuelto a surgir en base a la propuesta de bases curriculares de formación general para tercero y cuarto medio que Mineduc ha presentado recientemente al CNED.

Este dominio técnico se refiere a un conjunto de competencias valoradas por el sector productivo y el mercado del trabajo, en sintonía con los programas de educación superior afines, y que otorga suficiente flexibilidad para que el estudiante cuente con una gama amplia de alternativas de especialización tras el egreso de la educación media. Así, este dominio técnico:

1. Aporta un contexto y lenguaje a los aprendizajes y competencias del estudiante que facilitan su incorporación y buen desempeño en un primer trabajo, y el desarrollo y profundización de aprendizajes en áreas desarrolladas con su dominio técnico.
2. Vincula a los jóvenes tempranamente con sus intereses, asociándolos al desarrollo de sus talentos y a trayectorias formativas y laborales. Además, mediante el abordaje de problemas prácticos relacionados con sus intereses se fomenta también la motivación del estudiante respecto al aprendizaje.
3. Vincula a los estudiantes con la continuidad de estudios en programas afines de educación superior, al incorporar distinciones, prácticas y teóricas, asociadas al dominio técnico específico.

El logro de estos resultados es evaluable y exigible para la educación media técnico-profesional como espacio formativo, tanto desde el espacio de la formación base como de la formación específica en un dominio técnico. Más aun, y más allá del solo currículum, el reconocimiento de las diferencias que ello conlleva con otras formaciones diferenciadas (especialmente con la formación diferenciada científico-humanista) debiese ser parte integrante del sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, compuesto por el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad de Educación y la Superintendencia de Educación¹⁷.

¹⁷ Este reconocimiento debiese ser también parte del sistema de acreditación de instituciones y programas de educación superior, liderado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). No se ahonda en este punto dado el foco en educación media del texto, sin embargo, es necesario relevar la existencia de ambos sistemas y la necesidad de coordinación entre ellos.

Otros Elementos por Considerar Respecto a la Educación Media Técnico-Profesional

Es necesario señalar que la educación media técnico-profesional no solo cuenta con diferencias, en términos curriculares, con otras formaciones diferenciadas, sino que estas diferencias se expresan también en aspectos fundamentales para las instituciones de formación técnico-profesional:

1. El modelo de gestión de la EMTP incorpora actores que tradicionalmente no participan de espacios formativos. La formación técnico-profesional requiere de una relación sistemática con las empresas y la comunidad, de modo de asegurar que los aprendizajes se produzcan en contextos que simulen condiciones reales.
2. Los aprendizajes se desarrollan bajo un enfoque de formación por competencias, que pone el foco en su aplicación en contextos reales. Esto requiere la definición de estándares, que son desarrollados en conjunto con la industria, y el aprendizaje mediante metodologías en las que el estudiante participe activamente (nuevamente, aprendizajes que se desarrollan de manera deductiva).
3. Los docentes de la formación técnico-profesional requieren tanto conocimientos en el ámbito pedagógico, como un dominio práctico y teórico en un campo específico asociado a su especialidad. La experiencia laboral en sectores distintos a la educación no solo es deseable, sino que es necesaria y debiese desarrollarse en paralelo a la docencia.

Junto con lo anterior, se necesita un conjunto de condiciones anexas para que las posibilidades de desarrollo de trayectorias sean efectivas. El sistema de formación técnico-profesional debe asegurar a los jóvenes un conjunto de programas y apoyos que faciliten la continuidad de estudios en educación terciaria, y que faciliten la incorporación en contextos laborales donde se desarrollen oportunidades de aprendizaje relevantes en base a la experiencia de trabajo.

Especial importancia en este último punto tiene el apoyo a las decisiones vocacionales de los estudiantes: aunque formalmente la elección de la formación diferenciada se produce en tercero medio, en la práctica esta

decisión se toma al finalizar la educación básica. Es urgente generar mecanismos de orientación vocacional en la educación básica, media e incluso terciaria, que apoyen a los estudiantes y sus familias en la toma de decisiones respecto a la trayectoria formativa y laboral, que eviten problemas asociados a desajustes vocacionales¹⁸.

Los Desafíos de la Política Pública de Cara a una Actualización Curricular para la Educación Media Técnico-Profesional

El currículum representa el campo en que se pone en juego el logro de los fines y propósitos de la formación técnico-profesional, a través de su diseño, implementación, evaluación y *feedback*. A través de las definiciones curriculares se establecen las habilidades y aprendizajes que los estudiantes debiesen adquirir durante su paso por (en este caso) la educación media técnico-profesional; lo que a su vez establece condiciones sobre las habilidades requeridas en los docentes, las estrategias formativas y apoyos didácticos requeridos, los recursos necesarios para el financiamiento de la EMTP y la distribución de los tiempos y espacios de aprendizaje.

Sin embargo, y como se ha mencionado previamente, las definiciones curriculares actuales no dan cuenta claramente de los objetivos de la formación técnico-profesional y de la educación media como parte de ella; y, por el contrario, muestran inercia en las definiciones curriculares que mantiene, en lo fundamental, el espíritu de lo definido a fines de los años noventa. Romper esta inercia, desafiando el statu quo de la educación media técnico-profesional, implica generar una propuesta de currículum que se haga cargo de los elementos relevados a lo largo del documento. Esto es:

1. La educación media técnico-profesional es un espacio formativo que constituye el primer paso en una trayectoria de aprendizaje y trabajo asociada a la formación técnico-profesional.

¹⁸ A modo de ejemplo, las especialidades del sector de Administración concentran alrededor de un 33% de la matrícula de educación media técnico-profesional de acuerdo a datos Mineduc para 2016. No obstante, más de un 30% de sus estudiantes declara que eligió la especialidad sin saber de qué se trataba o por decisión de un tercero; y menos de un tercio del total desea continuar estudios superiores en esa área, contra un 60% en especialidades industriales (Sepúlveda y Valdebenito, 2014).

2. La educación media técnico-profesional debe responder a las necesidades del mundo educativo al mismo tiempo que a las del desarrollo productivo y social del país.
3. La educación media técnico-profesional debe cumplir con los objetivos formativos de la educación secundaria, mediante un enfoque de aprendizaje deductivo basado en la práctica.

Para que ello ocurra, como se ha señalado, es condición necesaria la participación de un conjunto de actores relevantes a lo largo de toda la cadena del currículum (definición, implementación, evaluación y revisión). En la instalación de este diálogo juegan un rol fundamental las instancias de vinculación ya existentes (especialmente el Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional), aunque se requiere también de espacios de interacción específicos que se encarguen de la cuestión curricular.

En esta línea, las definiciones de la Política Nacional de Formación Técnico-Profesional y las Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular señalan las características fundamentales con que debe contar el próximo proceso de actualización curricular, señalando, además, un horizonte de tiempo claro para su definición. Ante ello, es necesario generar una estrategia para dar respuesta a este mandato que concluya en una propuesta de Bases Curriculares de Formación Diferenciada Técnico-Profesional que sea presentada para evaluación y aprobación del Consejo Nacional de Educación en 2019 para su implementación a partir de 2021.

Ante ello, se propone la creación de un espacio de trabajo (mesa de trabajo o comisión), con participación público-privada, que se encargue de desarrollar una propuesta curricular en base a los focos y disposiciones señalados por las instancias de coordinación de la formación técnico-profesional a nivel nacional. Esta instancia debe ser dirigida por el Ministerio de Educación, y contar al menos con la presencia de empleadores, trabajadores y formadores. Este espacio debe asegurar las siguientes condiciones para el desarrollo de la tarea:

1. Establecer un diálogo social efectivo que asegure la representatividad de los actores relevantes para el sistema de formación técnico-profesional. Este diálogo social debe enfocarse en la definición de una propuesta curricular que responda a las necesidades de todos

los involucrados poniendo en el centro las opciones que genera para cada uno de los estudiantes.

2. Generar un espacio de discusión de alta calidad técnica, enfocado en la tarea y que facilite el desarrollo de los estudios necesarios para ello y dialogue con la experiencia internacional en la materia.
3. Establecer una mirada de largo plazo que no solo se enfoque en la definición de la propuesta a presentar al CNED, sino también en la estrategia de implementación asociada, identificando fases de esta implementación, necesidades de formación docente y una estimación de los recursos necesarios.
4. Proponer mecanismos de evaluación del currículum que permitan realizar una revisión informada del currículum a los cinco años de su implementación y proponer una nueva reforma curricular a los diez años. Estos mecanismos de evaluación deben considerar el uso de información cualitativa y cuantitativa respecto a los procesos y resultados de la implementación curricular.

Para el logro de este objetivo se establecen las siguientes fases de trabajo con miras a 2019:

1. Estudios y evaluación de la implementación de las bases curriculares actualmente vigentes. Con esto se persigue poner énfasis en aspectos relacionados con la apropiación del currículum por parte de los docentes, la cobertura curricular alcanzada, los resultados de titulación, continuidad de estudios e ingreso al mundo laboral y, en general, todo aspecto que se relacione con los procesos de implementación curricular desarrollados y los resultados obtenidos.
2. Definición de una estructura curricular base para la propuesta, en base a las definiciones de las Recomendaciones para una Política Nacional de Formación Técnico-Profesional, la Política Nacional de Formación Técnico Profesional y la futura Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional. Esta estructura debe considerar el tránsito desde la lógica de especialidades a la de dominios técnicos (sectores), teniendo como base los requerimientos del mundo del trabajo y la

capacidad de cada dominio técnico de vincularse con la educación superior y con alternativas laborales de calidad.

3. Conformación de espacios de trabajo específicos para el desarrollo de bases curriculares en cada dominio técnico definido. Cada equipo estará liderado por un representante del Ministerio de Educación y contará con la participación de expertos en desarrollo curricular y en el dominio técnico particular, los que deben ser definidos por asociaciones gremiales pertinentes.
4. Sistematización de la propuesta curricular y elaboración de un plan de trabajo para su implementación, evaluación y feedback. Tanto los estudios de evaluación como la propuesta y el plan de trabajo serán parte de los documentos entregados al Consejo Nacional de Educación para su evaluación y aprobación.

Esta propuesta de esquema de trabajo busca incorporar las definiciones respecto a los propósitos, gobernanza y condiciones de calidad para una educación media técnico-profesional que se enmarque en un sistema de formación técnico-profesional centrado en las personas y basado en el desarrollo de trayectorias formativas y laborales alineadas con el desarrollo productivo y social del país.

Referencias

Aequalis, Foro de Educación Superior (2016). Identidad y valor de la Formación Técnico-Profesional. En *Función formativa de la Educación Superior. Santiago de Chile*.

Banco Mundial (2006). *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2007: Desarrollo y la próxima generación*. Washington D. C.

Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, Educación y Empleo en América Latina*. Banco Interamericano del Desarrollo.

Banco Mundial (2006). *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2007: Desarrollo y la próxima generación*. Washington D.C.

Cox, C. (2015). *Currículo y su centralidad: Marco conceptual*. Documento preparado para Mesa de Desarrollo Curricular, Mineduc.

De Falco, A. (2016). Dewey and Vocational Education: Still Timely? *The Journal of School and Society*, 3 (1), pp. 54-64.

Hyslop-Margison, E. J. (2000). An assessment of the historical arguments in Vocational Education Reform. *Journal of Career and Technical Education*, 17 (1).

Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2013). *Informe completo del Estudio de la Educación Técnico Profesional*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Laszlo, A. y Krippner, S. (1998). Systems Theories: Their Origins, Foundations, and Development. En J. S. Jordan (Ed.), *Systems Theories and A Priori Aspects of Perception*. (págs. 47-74). Amsterdam: Elsevier Science.

Ministerio de Educación (2009). *Bases para una política de Formación Técnico-Profesional en Chile*. Informe Ejecutivo. Comisión sobre Formación Técnico-Profesional, Santiago de Chile: Autor.

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

Ministerio de Educación (2016b). *Política Nacional de Formación Técnico-Profesional. Decreto Exento 848/2016 del Ministerio de Educación*. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación (2016c). *Análisis descriptivo de resultados SIMCE en segundo medio: Resultados de establecimientos con oferta de Educación Media Técnico-Profesional*. Santiago de Chile: Autor.

OECD (2005). *Oslo Manual: Guidelines for collecting and interpreting innovation data. Third Edition*. París: Autor.

OECD (2016). *PISA 2015: Resultados clave*. París: Autor.

Organización Internacional del Trabajo (2014). *Las reglas del juego: una breve introducción a las normas internacionales del trabajo* (Tercera ed.). Ginebra: Autor.

Renold, U. y Caves, K. (2015). *Feasibility Study for a Curriculum Comparison in Vocational Education and Training Intermediary Report I: The Top 20 Performers*. Zürich.

Renold, U. y Caves, K. (2017). *Constitutional Reform and its impact on TVET Governance in Nepal: A report in support of developing understanding and finding the way forward federalizing the TVET sector in Nepal*. KOF Studies (38).

Rupietta, C. y Backes-Gellner, U. (2015). *High Quality Workplace Learning and Innovation in Highly Developed Countries. Working Paper N°74*, Swiss State Secretariat for Education, Research, and Innovation (SERI), Swiss Leading House on Economics of Education, Firm Behavior and Training Policies.

Sen, A. (1998). *Capital Humano y Capacidad Humana. Cuadernos de Economía*, XVIII (29), pp. 67-62. Bogotá.

Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2014). *Aspiraciones y proyectos futuros de estudiantes de enseñanza técnica-profesional. ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la Educación Media?* Santiago.

Unesco. (2004). *Declaración de Bonn. Aprender para el trabajo, la ciudadanía y la sostenibilidad. Reunión Internacional de la UNESCO sobre la Educación Técnica y Profesional*. París: Unesco.

Unesco. (2015). *Unleashing the Potential Transforming Technical and Vocational Education and Training*. París: Unesco.

Von Chrismar, M. (2008). *El Futuro De Las Instituciones Técnico Profesionales. En Reforma a la Educación Superior*. Ediciones Universidad Diego Portales.

| PARTE IV |

CURRÍCULUM Y ESCUELA

CAPÍTULO 9

CURRÍCULUM NACIONAL Y OPORTUNIDADES DE DESARROLLO CURRICULAR LOCAL: PROYECTO CURRICULAR, PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PLAN DE FORMACIÓN CIUDADANA

Olga Espinoza A.
María Angélica Guzmán D.
Sergio Riquelme M.

Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile

Introducción

En las últimas décadas, la producción teórica respecto del currículum nacional se ha centrado predominantemente en dos grandes temáticas: los procesos de generación en el marco de la reforma de los noventa (Cox, 2005; Magendzo, 2008; Picazo, 2013; Gysling, 2005), junto con sus desarrollos posteriores (Cox, 2011; Espinoza, 2014, Gysling, 2016); y los procesos de implementación del mismo, con énfasis en la identificación del nivel de concreción del currículo prescrito en las prácticas de las escuelas (Ministerio de Educación, 2004a, 2004b, 2008, 2009, 2015) y el estudio de los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes (Cox, 2011). Sin embargo, existe escasa información respecto de los procesos curriculares implicados desde una perspectiva de “desarrollo curricular”, es decir, de aquellas prácticas que se realizan a nivel de las instituciones educativas y que implicarían toma de decisiones locales respecto de la prescripción nacional; dichos procesos han sido menos relevados y difundidos, y junto con esto, su análisis se ha circunscrito preferentemente al ámbito académico.

El concepto desarrollo curricular (Moreno, 1999) se sitúa, desde un paradigma teórico que comprende la relación entre prescripción y contexto escolar, de modo más complejo que la que supone un del tipo implementación entendida como instalación o “bajada” del currículo prescrito; la perspectiva de

desarrollo curricular apunta a una vinculación más horizontal y dialógica, entre establecimientos educativos y el currículo nacional. En este marco se ubica el concepto de contextualización curricular, el que se entiende como los procesos de toma de decisiones curriculares situadas, por parte de instituciones y docentes, con la finalidad de dotar al currículum nacional de relevancia y pertinencia local (Guzmán, M., Meza, I., Pascual, E. y Pinto, R., 2007; Espinoza, Riquelme y Salas, 2017).

Este capítulo tiene como propósito realizar un análisis, tanto de las condiciones otorgadas por la política curricular reciente para posibilitar el desarrollo curricular local como de su concreción en experiencias desarrolladas por instituciones educativas específicas. Para ello referiremos, en primer lugar, a los marcos legales, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), promulgada en 1990 y Ley General de Educación (LGE) del año 2009, que han definido la normativa curricular de las últimas décadas. Luego, consideraremos en esta línea de políticas la promulgación en 2016 de la Ley N° 20.911, que indica que todos los establecimientos educacionales deben generar Planes de Formación Ciudadana, en el entendido de que, en estos planes, potencialmente, se jugarían decisiones de desarrollo curricular local. Luego de este encuadre normativo, analizaremos su desarrollo concreto, abordando experiencias específicas que ilustran casos de construcción de Proyecto Curricular¹ y de Programas de Estudio propios; respecto de Planes de Formación Ciudadana no se analizarán casos específicos dado que éstos se encuentran en plena elaboración y puesta en práctica en las escuelas.

Antecedentes

La política curricular de los noventa fue determinada por la LOCE (1990) y estableció dos distinciones relevantes respecto del desarrollo curricular: los tipos de instrumentos en que se plasmaría el currículo y los espacios de flexibilidad curricular otorgados a las instituciones escolares. Estas distinciones han perdurado y se ratificaron en la LGE (2009); si bien ambas están vinculadas, las analizaremos separadamente para poder identificar su vínculo con las experiencias de desarrollo curricular local.

¹ Si bien los proyectos curriculares no forman parte de la política curricular nacional, éstos ofrecen un marco de posibilidades de construcción curricular de nivel meso relevante de tener en consideración en el marco de este capítulo.

Los tipos de instrumentos curriculares y las posibilidades de desarrollo curricular local

Como ha sido ampliamente descrito, el inicio forzado de la reforma de los noventa, debido a su génesis en el marco de una ley heredada de la dictadura, significó un prolongado proceso de generación de condiciones políticas y técnicas para su implementación (Cox, 2005; Gysling, 2005; Picazo, 2013). La LOCE, en su artículo 18, introdujo una nueva arquitectura curricular y una nueva institucionalidad en materia curricular (Consejo Superior de Educación). En dicho contexto fue necesario que se desarrollara un proceso de interpretación y acuerdo respecto del sentido y alcance tanto de los dos nuevos componentes curriculares que se introducen en este marco legal (los OF y CMO) como de la autonomía curricular otorgada a las instituciones para generar sus propios Planes y Programas de Estudio (CSE, Acuerdo N° 51/1992).

Cabe indicar que anterior a la LOCE, la autoridad nacional respecto de las definiciones curriculares recaía solo en el Ministerio de Educación, los instrumentos curriculares en que estas se plasmaban eran los Planes y Programas de Estudio, y su formulación era en base a objetivos generales y específicos (Decretos 4200/1980 y Decreto 300/1981).

Si bien en la LOCE no se menciona explícitamente el concepto de “Marco Curricular”, en el proceso de generación de la reforma se estableció una distinción entre Marco Curricular y Planes y Programas de Estudio. Esta diferenciación de los instrumentos lleva implícita una jerarquía que diferencia entre la definición curricular propiamente tal, plasmada en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Marco Curricular, y la propuesta de implementación de estos, en los Programas de Estudio.

Esta distinción marca un primer espacio de posibilidades para el desarrollo curricular local, ya que separa la prescripción respecto del qué y el para qué del cómo desarrollar dichas prescripciones y, con ello, circunscribe a este espacio la toma de decisiones de los establecimientos y de los docentes. Sin embargo, la definición oficial de este instrumento curricular, en los inicios de la reforma de los noventa, le imprimió un carácter de prescripción mayor al que supuestamente debería tener. Así en los decretos referidos al currículum desde 1996 a 2002 se define el Programa de Estudio como un “documento de carácter normativo que expone los objetivos, la secuencia de contenidos de

enseñanza y las actividades que deben aplicarse en conformidad al plan de estudio” (Ministerio de Educación, Decretos 40/1996; 220/1998; 240/1999 y 232/2002, s/p), por lo que, si bien técnicamente se entienden como propuestas de apoyo a la implementación del currículum vigente, la definición anclada en su carácter normativo implicó que por mucho tiempo se invisibilizara su menor nivel de prescripción en relación a la que contiene el Marco Curricular.

Es a partir del proceso de ajuste curricular de 2009 (Decreto 256/2009) que los documentos curriculares aluden explícitamente al carácter de propuesta de los Programas de Estudio, señalando además su carácter flexible y posibilidad de contextualización. Es así como en el Marco Curricular se indica, respecto del contenido de los Programas: “Estos ejemplos y orientaciones tienen un carácter flexible y general para que puedan adaptarse a las realidades de los establecimientos educacionales” (Ministerio de Educación, 2009, p. 5).

En 2012, y ya bajo el marco de la Ley General de Educación, se enfatiza más aun en el carácter orientador de los Programas, definiéndose que estos “constituyen una *propuesta* que organiza en el tiempo los Objetivos de Aprendizaje para facilitar al docente su quehacer en el aula. En ellos se define una *secuencia recomendada* de los objetivos, una *estimación aproximada* del tiempo escolar requerido, indicadores de logro *sugeridos* y *ejemplos* de actividades de aprendizaje y de evaluación. Estos instrumentos tienen un *carácter flexible y general* para que puedan *adaptarse* a las realidades de los establecimientos educacionales.” (Ministerio de Educación, 2012, p. 13).

Con algunas variaciones en su estructura y especificaciones a lo largo del desarrollo de las políticas curriculares de estas últimas décadas, los Programas de Estudio elaborados por el Ministerio de Educación presentan propuestas de organización y secuencia curricular, indicadores de logro, sugerencias de actividades y de evaluación. Estos elementos, en su conjunto, constituyen útiles herramientas para orientar la implementación del currículum, sin embargo, el discurso de la política pública no ha favorecido la comprensión del carácter flexible y orientador que poseen.

Además de su definición inicial como documento de carácter normativo, otras estrategias desarrolladas por la política curricular han influido en esta comprensión. En la reforma de los noventa, las decisiones del diseño curricular se

dirigieron a aumentar progresivamente² el nivel de especificidad a los Programas de Estudio, con la idea de garantizar una “adecuada” implementación del currículum; junto con ello, se desarrollaron estrategias con foco en la implementación más que en el fomento de capacidades profesionales para la contextualización curricular, tales como los cursos del Programa de Perfeccionamiento Fundamental de Docentes (PPF) y la política de textos escolares. Esta carencia de la política curricular fue identificada también en la mesa de trabajo convocada por la UCE en 2015, y entre las recomendaciones emanadas se señala la necesidad de fortalecer las capacidades de contextualización curricular.

De este modo, nos encontramos actualmente con un tipo de instrumento curricular que en el transcurso de estas décadas ha precisado y fortalecido su estructura interna. Sin embargo, esta solidez de configuración, junto con la escasa comunicación de su carácter de propuesta, ha provocado que sea interpretado como una rígida prescripción a seguir, lo que ha redundado en que, más que aprovechar las posibilidades de contextualización de sus orientaciones y sugerencias, se haya entendido como expresión de un currículum recargado y con escasas posibilidades de adaptación a los diversos contextos.

Los programas propios como posibilidad de desarrollo curricular local

Junto con esta diferenciación de los tipos de documentos curriculares, tanto la LOCE (1990) como la LGE (2009) hacen suyo el principio de flexibilidad curricular al señalar que los establecimientos educacionales que lo consideren pertinente podrán elaborar sus propios Planes y Programas de Estudio.

La LOCE, en su artículo 18, señala que: “Los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar Planes y Programas de Estudios que consideren adecuados para el cumplimiento de los referidos objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije”. Por su parte, la Ley General de Educación reitera la flexibilidad como un principio constitutivo del quehacer curricular nacional, posibilitando un escenario para que las comunidades educativas locales tengan libertad de contextualizar la propuesta ministerial de acuerdo a las características propias de cada contexto educativo (Ley General de Educación, 2009).

² El ajuste 2002 tuvo precisamente esa fundamentación.

En esta misma línea, las Bases Curriculares vigentes de primero básico a segundo medio señalan que los aprendizajes planteados conforman una propuesta fundamental para ser trabajada en el sistema escolar, pero insisten en la libertad de las instituciones para expresar su diversidad, complementando el currículum nacional con propuestas propias que integren la particularidad de cada establecimiento (Ministerio de Educación, 2012; 2013; 2015).

Atendiendo a estas consideraciones, es evidente que la perspectiva intencionada por el Estado es asociar los procesos de contextualización curricular que se desarrollan en la escuela con el fortalecimiento de la formación de niños, niñas y jóvenes, por cuanto estas acciones ofrecerían un escenario formativo pertinente e inclusivo, recogiendo las particularidades específicas de cada contexto local y permitiendo articularlas con la propuesta curricular oficial.

Asentada en esta lógica, es claro que la contextualización del currículum es asumida como un enriquecimiento de la propuesta formativa institucional, por cuanto incide en los procesos de construcción curricular que se realizan en las escuelas, con el propósito de vincular con mayor consistencia la prescripción nacional y las características propias de cada comunidad educativa. Procesos que, por cierto, en la medida que complementan y enriquecen el currículum vigente, se pueden constituir en posibilidades de innovación curricular relevantes.

En este sentido, la tarea de construir programas propios, implica un proceso amplio de toma de decisiones curriculares, en que además del conocimiento y comprensión profunda del currículum nacional, se requeriría de capacidades técnicas para la construcción de una propuesta de experiencia educativa que, junto con considerar las definiciones de nivel macro, pudiese recoger y plasmar los sentidos y propósitos que la hicieran relevante contextualmente; sin embargo, existen escasos lineamientos oficiales en esta dirección. Actualmente existe un documento denominado: *Formato para presentación de Planes y Programas propios* (Departamento de Educación SEREMI RM, 2014), el cual es de carácter muy general y, como su nombre lo indica, tiene un énfasis más bien formal; respecto de los requerimientos para Planes y Programas propios se señala como único requisito que estos sean presentados en “un orden diferente” al prescrito en las Bases; y luego se indica la posibilidad de agregar objetivos de aprendizaje complementarios que recojan

elementos del PEI del establecimiento. Ante este escenario cabe preguntarse cómo han sido los procesos desarrollados por instituciones educativas que han asumido el desafío de generar Planes y Programas propios.

Los Planes de Formación Ciudadana como oportunidad de desarrollo curricular local

Los antecedentes del Plan de Formación Ciudadana (PFC, a partir de ahora), cuya Ley N° 20.911 data de 2016, se encuentran en iniciativas del Mineduc desarrolladas entre 2014 y 2015 para el fortalecimiento de la formación ciudadana en los contextos escolares, como en el informe final del *Consejo Asesor Presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción* (Comisión Engel, 2015). Asimismo, la Mesa de Desarrollo Curricular (Ministerio de Educación y UCE, 2016, pp. 8-9) menciona la Ley de Formación Ciudadana como un componente más, entre otros, del actual contexto de reforma educacional, que una política nacional de desarrollo curricular debe considerar.

En este contexto es que el Ministerio de Educación “aspira a que las comunidades educativas, desde un enfoque de colaboración y diálogo permanente, logren impulsar nuevos marcos de formación para los estudiantes” (Ministerio de Educación y DEG, 2016, pp. 7-8). Así, la Ley señala que todos los establecimientos reconocidos por el Estado tendrán que elaborar un Plan de Formación Ciudadana. En este marco, se espera que el PFC:

... integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia, que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso. Asimismo, deberá propender a la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social. (Ley N° 20.911, 2016).

A partir de este propósito fundamental al que dicho plan debe responder (Ley N° 20.911, 2016; Ministerio de Educación, 2016, p. 17), se señalan los siguientes objetivos específicos:

1. Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos estos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes.
2. Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa.
3. Promover el conocimiento, comprensión y análisis del Estado de Derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, y la formación de virtudes cívicas en los estudiantes.
4. Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.
5. Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país.
6. Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público.
7. Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela.
8. Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad.
9. Fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo.

La contextualización del PFC se complementará en cada comunidad escolar con la creación y desarrollo de la asignatura de Formación Ciudadana en los niveles de tercero y cuarto medio (Ley N° 20.911) que se espera ocurra entre 2019 y 2020.

Tanto los marcos referenciales o teóricos como las definiciones contenidas en la documentación oficial del PFC revelan articulación equilibrada entre las dimensiones cívica (participación política formal) y civil (coexistencia, convivencia), que la literatura nacional e internacional distingue como ejes articuladores relevantes para una educación ciudadana capaz de responder a los desafíos y requerimientos de las sociedades tardo-modernas, crecientemente complejas y diferenciadas (Cox y Castillo, 2015; Schultz, Ainley, Fraillon, y Lietz, 2009).

La dimensión cívica refiere a las relaciones de los individuos con el sistema político y sus instituciones y mecanismos (por ejemplo, el ejercicio del voto para procesar democráticamente el conflicto inherente al estar juntos), así como también, a través de esas instituciones, a las relaciones con unos otros distantes, contextual y/o ideológicamente, por lo que la intersubjetividad se orienta al establecimiento de vínculos débiles (puentes). En tanto la dimensión civil (de coexistencia o convivencia) refiere al ámbito de relaciones con unos otros cercanos (contextual o ideológicamente), en contextos comunitarios o de pequeñas agrupaciones en que los individuos tejen vínculos de fuerte e íntima 'comunalidad' entre ellos, dada su cercanía (Rosanvallon, 2011; Schulz, Ainley, Friedman y Lietz, 2009).

Es así como las nociones de ciudadano y experiencia ciudadana promovidos por el PFC reflejan dicha articulación poniendo especial énfasis en la experiencia y participación democrática con un cariz humanista, centrado en la justicia social, el progreso y la valoración de la doctrina de los Derechos Humanos (Ley N° 20.911; Ministerio de Educación y DEG, 2016, p. 16; Ministerio de Educación, 2016).

Esta propuesta formativa, se identifica con la denominada ciudadanía compleja (Cortina, 2010) capaz de articular diversidad y comunalidad, en orden a gestionar una vida juntos pensada en marcos de respeto y procesamiento del conflicto por medio de mecanismos democráticos y que trascienda una ciudadanía simplista (aquella que pretende borrar de la vida pública las expresiones de la diversidad inherente al estar juntos), a la vez que busca desmantelar la oposición derechos/deberes en pos de una articulación más sólida entre ambos.

Análisis de Experiencias de Desarrollo Curricular

Proyecto curricular

Diversos autores coinciden en afirmar que el Proyecto Curricular es un documento de carácter técnico-pedagógico que, construido en los centros educativos y teniendo como base de su elaboración la participación de la comunidad educativa, entrega orientaciones para definir el qué y el para qué debe ser aprendido en la escuela (Gairín, 1997; Zabalza, 1998). A este concepto otros autores agregan su sentido, que es servir de enlace entre la prescripción central y los contextos escolares locales (Sánchez, 2017), a la vez que, se torna en una oportunidad para el fortalecimiento de la profesionalidad docente respecto del currículum en el marco de indagaciones desarrolladas tanto por los educadores como por sus comunidades (Martínez Bonafé, 1997).

Respecto al Proyecto Curricular, la literatura es prolífica en señalar que su construcción resulta en la configuración de un espacio privilegiado de autonomía curricular, por cuanto su elaboración requiere de la participación del colectivo de profesores, quienes, de manera cooperativa, traducen la identidad institucional expresada en el proyecto educativo, en una propuesta concreta de orientaciones curriculares para la comunidad.

Proyecto Curricular es un concepto acuñado en los años sesenta, en el contexto anglosajón, pero comienza a posicionarse en el mundo hispanoparlante hacia finales de los ochenta, con los trabajos de diversos autores españoles (Escudero, 1999). Desde el inicio, el foco principal de este instrumento fue considerar el marco nacional e interpretarlo a la luz de las coordenadas locales, generando propuestas curriculares pertinentes a cada comunidad educativa.

Como puede inferirse, este proceso presenta altas exigencias a las instituciones educativas, puesto que requiere de competencias profesionales complejas por parte del profesorado; competencias que permitan analizar críticamente la relación entre el currículum prescrito y las condiciones contextuales de las escuelas, a fin de levantar una propuesta sólida y consistente con el entorno en que están insertas.

En esta línea, el Proyecto Curricular es asumido como la expresión de una innovación curricular, dado que se construye como una oportunidad para generar cambios en las instituciones educativas, focalizándose en tres ámbitos: procesos de construcción curricular, rol docente como constructor curricular y escuelas en renovación, dadas las dinámicas de elaboración que en ellas se desarrollan (Sánchez, 2017).

En la España de los noventa estos procesos comenzaron a gestarse desde las bases, es decir, no existió una obligatoriedad desde el poder central para levantar estos dispositivos; sin embargo, dado el contexto político imperante, fueron múltiples las experiencias de centros escolares que construyeron sus proyectos curriculares (Escudero, 1999).

En Chile, hacia finales de los noventa, y dado el auge que comenzaron a tener los proyectos educativos institucionales, que –incluso– posteriormente llegaron a ser requerimiento para los establecimientos educacionales, se comenzó a socializar la importancia de que éstos fortalecieran, también, una lógica de contextualización curricular, resignificando la prescripción nacional en una propuesta curricular mayormente pertinente, complementada e intencionada de acuerdo con las realidades locales.

Este escenario estuvo marcado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que, como ya se ha señalado, formalizó espacios de flexibilidad y descentralización curricular, indicando que las instituciones, respetando el Marco Curricular vigente en la época, tenían libertad para contextualizar la prescripción nacional a su propia realidad (Ley N° 18.962, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, 1990). No obstante, los instrumentos curriculares que la ley definió como expresión de libertad curricular, fueron los Planes y Programas de Estudio, dejando relegada la explicitación del Proyecto Curricular como posible dispositivo de descentralización.

A diferencia de la elaboración de proyectos educativos institucionales, los proyectos curriculares no lograron configurarse a manera de exigencia para las instituciones, por lo que los centros educativos quedaron en completa libertad para decidir respecto a su elaboración. En este marco, la elaboración del Proyecto Curricular no se constituye como una demanda sentida para las escuelas y, dado que no existe una obligación legal para su construcción, son escasas las instituciones que los han elaborado.

En la actualidad, tan escasa es la presencia de proyectos curriculares en el ámbito nacional que también es reducida la investigación en el área, encontrándose pocos estudios que profundicen en esta temática y, por consiguiente, en su impacto en la promoción de acciones de contextualización curricular. Sin embargo, podemos identificar algunas indagaciones específicas en este ámbito. Estos estudios plantean que, hacia finales de los años noventa, ya existían hallazgos en Chile que evidenciaban que los proyectos curriculares que se construían en las escuelas no lograban tener una forma definida y que, de hecho, recibían ese nombre diferentes acciones de construcción curricular que tenían –en su mayoría– una lógica de responder a la normativa legal de la época, con la elaboración de Planes y/o Programas, sin constituirse en propuestas curriculares de corte socio-constructivo que potenciasen la identidad institucional o bien desarrollasen una mayor participación del profesorado en su generación (Pascual, 1998).

De hecho, aun cuando la disposición legal entregaba orientaciones curriculares descentralizadoras, concediendo espacios temporales a las escuelas para complementar los planes entregados por el Ministerio de Educación, los que oscilaban –dependiendo del curso– entre un 13% y un 20% de la jornada hacia comienzos de esa década, las instituciones no se hicieron cargo a cabalidad de dicha oportunidad, no pudiendo posicionarse como un entorno privilegiado para la instalación de dichas políticas nacionales (Pascual, 2001). Una explicación sobre esta situación se refiere al cuestionamiento de las condiciones y recursos específicos sobre los que se debe asentar un proceso de construcción curricular apropiado y pertinente para las comunidades educativas; en estudios recientes se ha concluido que experiencias institucionales que han logrado ser exitosas en la elaboración de su Proyecto Curricular contaron con las condiciones necesarias para hacerlo, tales como recursos, perfeccionamiento y asesoría para tales fines, entre otros aspectos (Sánchez, 2017).

Análisis de una experiencia

Como ya se ha mencionado, en el escenario nacional son escasas las instituciones que han construido su Proyecto Curricular. No obstante, algunas de estas elaboraciones han conllevado procesos de análisis que permiten visualizar algunas conclusiones relativas a la implementación de estas experiencias.

Para efectos de este trabajo presentaremos el caso de un diseño de Proyecto Curricular, en una escuela de dependencia particular subvencionada, perteneciente a la Región Metropolitana. A lo largo del proceso de elaboración, una profesora externa, candidata a Magíster en Ciencias de la Educación, mención Currículum, realizó su tesis de grado en este colegio, desarrollando acciones de observación, entrevistas y grupos focales, determinando aprendizajes, fortalezas y debilidades asociados a este proceso³. La información generada, ha sido fundamental para analizar la experiencia en cuestión.

Esta institución posee educación parvularia, básica y media completa. Su modalidad es humanista-científica, tiene un régimen mixto (coeducacional), con una matrícula cercana a los 500 estudiantes y se clasifica dentro de un ingreso socioeconómico medio. El establecimiento depende de una fundación privada, por lo que contó con un apoyo adicional, tanto en recursos financieros y materiales, como profesionales, de acuerdo a las necesidades que surgieron durante la elaboración.

Este colegio comenzó el proceso de construcción de su Proyecto Curricular a inicios del año 2011, por iniciativa de los mismos profesores, quienes manifestaron a sus autoridades la necesidad de contar con este dispositivo, a partir de un diagnóstico en el que detectaron cierta inconsistencia entre el proyecto educativo del colegio y las prácticas pedagógicas de aula. En este marco concluyeron la necesidad de generar un Proyecto Curricular, como una forma de articular el ideario y sello institucional con el trabajo formativo desarrollado en la sala de clases.

Para ello, y evaluando que no existían las competencias técnicas suficientes en la institución, se decidió contratar a un especialista externo que les ayudara en la conducción del proceso, el que entregaría orientaciones curriculares de forma pertinente y oportuna. El trabajo desarrollado comenzó con el levantamiento de un marco referencial general, en el que destacaron ideas como: un concepto de currículum flexible, orientado por una racionalidad praxeológica; el rol del profesor como investigador de su práctica y como un profesional, que debe tomar decisiones curriculares de manera permanente; y, la necesidad de promover principios curriculares tales como la flexibilidad, la autonomía y la participación.

³ La investigadora aludida es la Magíster Gimena Sánchez, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, quien presentó como trabajo de tesis la investigación El Proyecto Curricular Institucional: Un escenario de desarrollo de competencias curriculares docentes, en agosto de 2017.

Las fases en las que se organizó la labor fueron: marco referencial, ejes del Proyecto Curricular, áreas formativas, perfiles de egreso e intermedios, organización de asignaturas, lineamientos metodológicos y evaluativos, modelo de planificación, y criterios de monitoreo curricular.

Todo este trabajo se realizó de manera participativa, incorporando a la totalidad del cuerpo de profesores (desde educación parvularia hasta educación media) y de directivos. No se integraron a la labor de diseño los estamentos administrativos, de estudiantes ni apoderados.

La labor completa de diseño del Proyecto Curricular duró más de un año, realizándose reuniones ampliadas de manera quincenal y alternándose esto con jornadas intensivas –de días completos– durante periodos de vacaciones de los estudiantes.

En estas reuniones se presentaba la temática general, se introducían preguntas generadoras y, a partir de esto, se levantaban conclusiones de forma colaborativa, las que se transformaban en un insumo directo para redactar el Proyecto Curricular. Existían comisiones de profesores y directivos responsables de las distintas etapas de la elaboración, las que se hacían cargo de la redacción de cada capítulo del documento. Una vez terminadas las secciones a incorporar en el texto oficial, en su primera versión, se llevaban a plenario ampliado, instancia en la que se revisaban los avances y se volvían a precisar los argumentos incorporados.

Al interior de esta dinámica, la totalidad del documento escrito fue generado a partir del análisis y discusión del colectivo completo. Las únicas secciones en las que existió un trabajo por departamentos fueron en la definición curricular por niveles, la que –dada la naturaleza de la labor– delimitó los aprendizajes desde los equipos disciplinares específicos. No obstante, igualmente dichas resoluciones fueron presentadas y discutidas colaborativamente.

En relación con los aprendizajes de la comunidad a partir del rediseño, los más relevantes que en dicha tesis se mencionan son que los actores tomaron conciencia de la necesidad de elaborar un diagnóstico contextual profundo y de promover el compromiso de los participantes antes de comenzar cualquier elaboración curricular; el requerimiento de configurar un marco referencial técnico-curricular que sustente la propuesta, articulándolo con los dispositivos

institucionales correspondientes; el reconocimiento del profesor como un profesional que toma decisiones curriculares, tanto dentro como fuera del aula; y la necesidad de conocer con mayor profundidad los instrumentos institucionales vigentes (como, por ejemplo, el proyecto educativo).

En lo referido a las fortalezas presentes en la escuela, y que permitieron avanzar con éxito en este proceso de elaboración, se manifiesta el haber decidido implementar una metodología participativa en la construcción del Proyecto Curricular, el haber contado con una asesoría experta –externa– que les apoyara en la conducción del trabajo y la disposición favorable de la comunidad de profesores para el logro de las metas y productos esperados.

Sin embargo, a pesar de los significativos avances alcanzados en materia de Proyecto Curricular, la investigadora identifica ciertos obstáculos que se tuvieron que superar en la institución con el propósito de poder llegar a las metas propuestas. Los principales impedimentos fueron, entre otros, los nuevos profesionales que se incorporaron a la escuela durante ese período, los que no recibieron las capacitaciones necesarias para colaborar activamente en el proceso; la falta de articulación generada entre los distintos estamentos: fundación, directivos, profesores y estudiantes; la excesiva relevancia dada por las autoridades a los resultados en pruebas estandarizadas, por sobre la atención en el desarrollo institucional; la carencia de recursos temporales para concluir de manera adecuada el proyecto; y la falta de responsables, en los cargos directivos, que tuvieran la visión y las competencias necesarias para liderar el desarrollo curricular en la escuela.

Al analizar lo que estos hallazgos arrojan, llama la atención, en primer lugar, que los aspectos favorables identificados, dicen relación con iniciativas de la propia institución, la que se motiva por construir el Proyecto Curricular y entrega los recursos necesarios para su elaboración. Mientras que las limitaciones detectadas se asocian mayormente a la carencia de una visión de sentidos compartidos para enfrentar un proceso de esta naturaleza.

En este sentido, pareciera que la decisión de construir un Proyecto Curricular nació de la voluntad docente, la que fue apoyada por la institución, pero faltó un proceso de maduración previo desde el cual determinar el diagnóstico necesario y desde ahí proyectar las condiciones requeridas en la cultura institucional para desarrollar la propuesta. Se desprende, entonces, la pregunta

en torno a cuáles son las posibilidades reales de que una escuela genere su Proyecto Curricular si no existe una política estatal que promueva su relevancia y que fortalezca los espacios y las condiciones para su realización. O, dicho de otro modo, aun cuando la institución esté interesada en desarrollar estas acciones de contextualización, es necesario contar con ciertas condiciones mínimas que resguarden el cumplimiento de estos procesos: tiempo, espacios, apoyos externos y formación continua, entre otros. Asimismo, a la luz del caso analizado, pareciera que estas condiciones, por sí solas no bastan y que, prioritariamente se requeriría de un cuerpo de sentidos compartidos, que orienten la construcción curricular a desarrollar.

Programas de Estudio propios

El Programa de Estudio es definido como una herramienta técnico-pedagógica que presenta una organización temporal anual de los objetivos de aprendizaje prescritos en las Bases Curriculares, además de ofrecer recursos complementarios como ejemplos de actividades y de evaluación, entre otros, cuyo propósito es entregar un apoyo práctico para el trabajo formativo de los profesores (Ministerio de Educación, 2012).

Como se señaló en los antecedentes, desde los noventa que la regulación curricular nacional ha explicitado el principio de flexibilidad curricular, otorgando a los establecimientos educacionales que lo requieran, la facultad para construir Programas de Estudio propios, siempre que se resguarde el cumplimiento de la prescripción nacional a través de estos. Con la LGE esta complementación curricular es absolutamente posible, por cuanto las Bases Curriculares vigentes no ocupan la totalidad del tiempo escolar, dejando espacios disponibles para que las opciones y proyectos definidos por las escuelas enriquezcan la propuesta ministerial (Ministerio de Educación, 2012).

No obstante, en Chile esta libertad para construir Programas propios no es una opción generada en los últimos años, de hecho, se formaliza legalmente el proceso en los años ochenta, bajo la lógica de libertad curricular y se sigue fortaleciendo en la década de los noventa y a comienzos de 2000, con una serie de políticas que promovieron su elaboración, tales como el Proyecto Montegrande, entre otros.

Por su significativa presencia en Chile, investigadores nacionales desarrollaron estudios referidos a la elaboración de Programas propios por parte de las escuelas, desde donde se generó, desde los años noventa, una línea de investigación que estuvo, principalmente, en manos de un equipo investigador de la Pontificia Universidad Católica de Chile y que fue liderada por los académicos Enrique Pascual, Iván Meza y Rolando Pinto. Este equipo trabajó más de diez años indagando en torno a temas de contextualización curricular y uno de sus núcleos de trabajo fue, justamente, la elaboración de Programas propios en el sistema educativo nacional.

Algunos de sus hallazgos fueron que ya en esa época existía una serie de tensiones asociadas a la construcción de estos instrumentos, por cuanto la lógica de su generación mantenía una racionalidad técnica, es decir, instrumental, lo que impedía responder suficientemente al Proyecto Educativo Institucional y, por tanto, se perdía la posibilidad de concebir este proceso de elaboración curricular como un espacio que diera mayor identidad local al currículum nacional.

Esta situación, según los autores mencionados, se debería a tres razones centrales. Por una parte, la casi inexistente experiencia de elaboración curricular en el sistema educativo nacional. Por otra parte, la carencia de procesos de formación docente continua para desarrollar competencias en esta línea. Por último, la normativa vigente asociada a la construcción de estos productos, que no promovía una intención articuladora con otros instrumentos curriculares, ni la participación del profesorado en su elaboración (Pascual, Arias y Sandoval, 2000).

Otros estudios de la época, como el de Sandoval (1999), insisten en que no existe una política sólida por parte del Estado para promover que las escuelas contextualicen la propuesta ministerial a partir de la construcción de Programas de Estudio propios, y que esta intención del organismo central no iría más allá de una declaración, sin entregar las plataformas necesarias para su concreción.

Los estudios del periodo manifiestan que los procesos de construcción de Programas de Estudio propios se realizan de manera asistemática y pareciera que el impulso de su construcción radicara mayormente en una presión externa, más que en una necesidad sentida por parte de las instituciones. Así,

el perfil de esta labor se acerca al cumplimiento formal de la tarea, evidenciando una baja reflexión curricular de la comunidad educativa, a la vez que se ve alejado de una lógica de fortalecimiento de la identidad pedagógica institucional (Meza, Pascual y Pinto, 2002).

En efecto, cifras de finales de la década de los noventa indican que solo el 3,75% de los establecimientos municipales había consolidado el principio de autonomía curricular a partir de la construcción de estos productos, cifra que, por cierto, solo refleja el dato cuantitativo de la situación. De hecho, ya existían hipótesis asociadas a que, en caso de realizarse un análisis en profundidad de los contenidos curriculares efectivamente incorporados en esos instrumentos, la situación podría ser incluso más dramática, en términos de la limitación de sus construcciones (Sandoval, 1999).

En este sentido, un estudio posterior que analizó cualitativamente los contenidos curriculares desarrollados, concluyó que el nivel de contextualización logrado en los procesos de elaboración de Programas de Estudio propios es baja, no logrando relevarse la identidad institucional ni el sello explícito en los proyectos educativos respectivos, dado que el foco central en la modificación y/o complementación de estos instrumentos correspondía a aspectos principalmente metodológicos (Meza, Pinto y Pascual, 2003).

En otras palabras, las experiencias de construcción de Programas propios estudiada evidenciaron una limitada cultura de construcción curricular en las escuelas, por cuanto el esfuerzo desarrollado se centró específicamente en intervenir aspectos metodológicos, no tomando decisiones referidas a los componentes curriculares esenciales, como objetivos y/o contenidos. Este hallazgo, a su vez, puso en cuestionamiento las condiciones necesarias para promover este tipo de cultura en el profesorado, ya que se refleja la carencia de un mecanismo de promoción de reflexión curricular, sistémico y coherente, por parte del organismo central (Pinto, Pascual, Meza, Erazo, Osandón, Galaz, 2001).

Con todo, aún no existen hallazgos suficientes como para concluir, definitivamente, en qué medida las oportunidades que ofrece la política curricular para generar Programas de Estudio propios, han logrado asentarse en las escuelas, fortaleciendo una lógica de innovación curricular de forma permanente. Sin embargo, nuestro conocimiento de la situación

pareciera confirmar la orientación de estudios previos, en los que se constata que en estos procesos de elaboración no se logra un nivel sostenido de innovación curricular, no existe una participación masiva de los profesores y no se logran fortalecer, suficientemente, las condiciones ni las competencias curriculares de los docentes.

Análisis de una experiencia

De acuerdo con lo señalado, en Chile es bajo el número de escuelas que han elaborado Programas propios. Por la misma razón, es interesante conocer con algo más de detalle alguna de estas experiencias, comprendiendo la forma en que desarrollaron dichos procesos de diseño curricular.

A continuación, presentaremos un caso de construcción de Programas propios en un liceo de dependencia municipal, perteneciente a la Región de Valparaíso. Para indagar sobre este proceso de diseño, una profesora externa, candidata a Magister en Ciencias de la Educación, mención Currículum, realizó su tesis de grado en este liceo, implementando grupos focales, entrevistas focalizadas y técnicas de observación, determinando aprendizajes, fortalezas y debilidades asociados a este proceso⁴. La información generada, ha sido fundamental para analizar la experiencia en cuestión.

La institución posee educación básica (séptimo y octavo) y educación media completa. Su modalidad es humanista-científica, tiene un régimen mixto (coeducacional), con una matrícula cercana a los 1.200 estudiantes y es gratuito. En 1998, el establecimiento se adjudicó apoyo complementario al interior del marco del Proyecto Montegrande, siendo calificado como uno de los 51 establecimientos de anticipación en Chile, por lo que contó con un apoyo adicional, tanto en recursos financieros y materiales, como profesionales, de acuerdo a las necesidades que surgieron durante la elaboración.

Este colegio comenzó el proceso de construcción de Programas propios a inicios del año 2001, y la totalidad de ellos (catorce) terminaron de ser aprobados, oficialmente, el 2004. Esta acción estaba comprendida como una de las metas del proyecto concursado, al interior del subproyecto Currículum,

⁴ La investigadora aludida es Andrea Salas, magíster de la Pontificia Universidad Católica de Chile, quien presentó como trabajo de tesis la investigación *¿Construcción curricular en la escuela? Un estudio sobre la instalación de una Cultura de Construcción Curricular en dos centros escolares*, en julio de 2012.

y tenía por propósito vincular el trabajo formativo realizado en la institución –especialmente el de las asignaturas nuevas– con la realidad en que estaba inserto el liceo y con las expectativas de los estudiantes y sus familias.

Para cumplir con este propósito, y evaluando la complejidad de la tarea que tenían por delante, se decidió contratar un equipo especialista asesor que les ayudara en la conducción de este proceso específico, el que les orientaría técnicamente en el diseño curricular.

El trabajo desarrollado comenzó como una idea generada por un profesor, encargado del Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA) del liceo, quien generó un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) que tenía por objeto fortalecer las habilidades comunicacionales en los estudiantes. Desde esta base, el responsable CRA se reunió con otros docentes y visualizaron que este proyecto podría ser un aporte para diversificar la oferta formativa en la institución. Fue en este marco que un grupo reducido de profesores levantó la propuesta de participar en el Proyecto Montegrando, integrando como una de sus metas la construcción de Programas propios.

Las dimensiones que estructuraron el proyecto fueron cuatro: currículum, prácticas pedagógicas, gestión y vínculo con la sociedad. El trabajo se inició con un diagnóstico, el que fue generado por el grupo de profesores antes mencionado, grupo también integrado por algunos directivos. No fueron incorporados al trabajo de diseño el resto de los docentes ni los estamentos referidos a administrativos, estudiantes ni apoderados.

La tarea completa de construcción de Programas propios ocupó varios meses, alternándose algunas reuniones ampliadas, que incluían a los responsables de cada programa en elaboración, con acompañamiento individual o por pares, dependiendo del número de actores que estaban trabajando en el diseño concreto.

En las reuniones ampliadas se entregaron, por parte del equipo asesor, orientaciones técnicas a considerar e integrar en el proceso de elaboración, mientras que en el acompañamiento individual o de pares, se retroalimentó el avance del producto en cuestión. En esta lógica, en las propuestas construidas participó solo una fracción de los profesores del liceo (equipos de los departamentos específicos) y no se tuvo la intención, sino hasta el final del diseño, de presentar los productos elaborados al colectivo docente.

Respecto a los aprendizajes generados por la comunidad en el marco de este diseño, los más significativos, que en dicha tesis se mencionan, son que no resulta pertinente elaborar y aprobar propuestas de Programas propios como evidencia de construcción curricular, si estos no han sido construidos en base a la participación y el esfuerzo colaborativo del cuerpo docente; o bien, si su elaboración no ha sido pensada desde un procedimiento riguroso y proyectivo, a partir del cual se visualicen los requerimientos necesarios para la implementación de los mismos. Desde esta comprensión, más bien reduccionista del hacer curricular, el diseño generado pierde su fuerza, configurándose en un mero cumplimiento administrativo más que en un proceso sentido de reflexión y gestión curricular.

En relación con las fortalezas existentes en la institución, y que facilitaron concretar las metas del proyecto, se identifica el interés por respetar el Marco Curricular vigente para elevar los niveles de cobertura curricular; el compromiso con la identidad institucional, lo que promueve la inclusión del proyecto educativo en el diseño elaborado; y, la flexibilidad curricular promovida por el Ministerio de Educación, a través de la legalidad asociada al Proyecto Montegrande.

Con todo, aun cuando se reconoce un significativo logro en términos de los productos alcanzados, se evidenciaron algunas limitantes transversales al proceso desarrollado. Las principales son el número reducido de profesores participantes, lo que estuvo asociado a la escasez de condiciones operativas para el proceso, tales como el horario institucional generado para la propuesta; la excesiva atención prestada a las evaluaciones estandarizadas, Simce y PSU, como referentes para el diseño; la externalidad de la motivación para generar el trabajo curricular, la que fue demandada por el Proyecto Montegrande señalado y no a partir de los intereses de la misma comunidad educativa; y la falta de proyección en las condiciones de ejecución, lo que incluso llevó a que algunos de los Programas elaborados, a pesar de haber sido aprobados no llegaran a implementarse.

En el marco de este análisis, es evidente que la decisión de construir Programas propios no responde a la motivación del contexto local, sino que surge de una política nacional que buscó promover el desarrollo curricular en las escuelas. No obstante, pareciera que esta política fue insuficiente, pues, si bien logró generar el movimiento inicial de realización de los diseños esperados,

no pudo permear las lógicas de gestión curricular existente en las instituciones, faltando en estas un mecanismo de aseguramiento y retroalimentación respecto a la implementación de estos.

En este sentido, se podría pensar que una política que persiga promover escenarios apropiados para el desarrollo curricular en las instituciones escolares, debería ocuparse no solo de generar el inicio de la tarea, sino de asegurar un conjunto de condiciones mínimas que sustenten la implementación de los productos logrados. En este caso particular, podemos observar que aspectos como la participación del cuerpo colegiado de profesores, no solo de los docentes con experticia disciplinar asociada al instrumento curricular en elaboración; y los sentidos subyacentes al proceso en desarrollo, los que no deberían circunscribirse únicamente a referentes externos ni estandarizados, sino a la identidad propia de la escuela; operarían como marco general para resguardar la puesta en marcha exitosa de los productos curriculares respectivos.

En definitiva, y siguiendo las conclusiones de la investigadora mencionada, pareciera que a pesar de que los productos fueron efectivamente construidos en este liceo, no se habría logrado consolidar en esta comunidad una cultura de construcción curricular, por cuanto los criterios de elaboración del diseño se mantuvieron al interior de una racionalidad meramente instrumental (Salas, 2012).

Aproximaciones a los PFC como oportunidad de desarrollo curricular local

En el marco de la promulgación de la Ley N° 20.911, los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, de las diversas dependencias (Ministerio de Educación, 2016) han debido elaborar, a partir de 2016, sus PFC. La política enmarca todo el sistema escolar, es decir, los establecimientos que atienden los niveles de educación parvularia, básica y media. Las comunidades escolares, de acuerdo con la Ley, tienen por tanto una oportunidad de desarrollo curricular, que considera la total autonomía de la que gozan para diseñar sus PFC seleccionando y promoviendo aquellas experiencias que permitan lograr de la mejor forma los objetivos planteados en esta ley.

Como es evidente, esta experiencia de génesis curricular a nivel escolar se encuentra en pleno desarrollo dado que las comunidades escolares del país se hallan concentradas en la puesta en acto de sus PFC.

Para ello, cada escuela debiese haber designado un equipo responsable del PFC, en el que haya presencia del cuerpo directivo y se invita a que cada año el Consejo Escolar revise el PFC y aporte a su refinamiento⁵. Asimismo, Mineduc ha promovido que las comunidades escolares aprovechen sus culturas y usos pre-existentes a esta política, de modo de articular de forma fecunda sus propios procesos, intereses y necesidades con este esfuerzo de diseño y contextualización. En orden a su mejor implementación, la Ley N° 20.911 señala que los PFC debiese insertarse en el PEI y/o PME de cada establecimiento. En términos de rendición de cuentas, la Superintendencia fiscalizará la existencia de estos PFC y se espera que la Agencia de Calidad acompañe la revisión constructiva de dichos planes.

La normativa definió siete ámbitos a partir de los que los docentes y sus comunidades podían diseñar e implementar dicho Plan, abarcando tanto los espacios de enseñanza-aprendizaje enmarcados por el currículum nacional vigente, como también otras instancias de la comunidad escolar. Estos ámbitos son:

1. Una planificación curricular que visibilice de modo explícito los objetivos de aprendizaje transversales que refuerzan el desarrollo de la ciudadanía, la ética y una cultura democrática en las distintas asignaturas del currículum escolar.
2. La realización de talleres y actividades extra-programáticas, en los cuales haya una integración y retroalimentación de la comunidad educativa.
3. La formación de docentes y directivos en relación con los objetivos y contenidos establecidos en esta ley.
4. El desarrollo de actividades de apertura del establecimiento a la comunidad.
5. Actividades para promover una cultura de diálogo y sana convivencia escolar.
6. Estrategias para fomentar la representación y participación de los estudiantes.
7. Otras que el sostenedor en conjunto con la comunidad educativa considere pertinentes.

(Ley N° 20.911, 2016; Ministerio de Educación, 2016, p. 18)

⁵ No se ha podido identificar un patrón para definir quiénes, dentro de cada escuela, participan como responsables de la elaboración del Plan. Ha habido mucha variación en la conformación de dicho equipo: desde incluir exclusivamente directivos, hasta asignar una persona a cargo; o usar un criterio más participativo (actores como apoderados, asistentes de la educación, estudiantes, profesores), o funcionar inicialmente a puerta cerrada, para luego dar paso a un proceso de socialización con la comunidad escolar.

En el segundo semestre de 2016 todos los establecimientos del país debieron presentar al Ministerio del ramo sus PFC generados para responder a las demandas de la Ley N° 20.911. La implementación de dichos planes comenzó en 2017, si bien aún hay escuelas que no han podido iniciar este proceso.

El rol de Mineduc, en relación con la tarea encargada a los jardines, escuelas y liceos del país, es definido por la ley vigente. El nivel ministerial debe:

Apoyar a los sostenedores y establecimientos educacionales que así lo soliciten, en el desarrollo de sus respectivos planes. Asimismo, el Ministerio pondrá a disposición del sistema escolar orientaciones curriculares, ejemplos de planes y recursos educativos con el objeto de facilitar la implementación de aquellos. (Ley N° 20.911).

Dadas las capacidades limitadas para proveer dicho acompañamiento a todo el sistema escolar nacional, el Mineduc, en convenios de cooperación celebrados con universidades, ha trabajado a partir de agosto de 2016, e incluso durante 2017, en experiencias piloto, apoyando directamente, con acompañamiento de expertos tanto del campo de la formación ciudadana como del campo didáctico, a más de medio millar de escuelas a lo largo del territorio nacional, en la construcción y en la actual puesta en acto de sus PFC.

Adicionalmente, el Mineduc, a través de canales digitales, ha otorgado orientaciones y apoyos específicos a través de materiales impresos y audiovisuales, pertinentes tanto para las fases de diseño como de contextualización a nivel de cada comunidad escolar⁶.

Ahora bien, a partir del ya citado acompañamiento experto brindado directamente por Mineduc a numerosas escuelas, se puede proponer la siguiente hipótesis de trabajo que ameritará esfuerzos investigativos comprensivos cuando el proceso de contextualización de los PFC a nivel nacional se haya completado y, por ende, pueda ser rigurosamente observado. Considerando preliminarmente, tanto percepciones sobre este proceso de desarrollo curricular (de actores expertos y técnicos a cargo de la gestión del apoyo a escuelas, a la vez que de docentes y funcionarios

⁶ Ver: <https://formacionciudadana.mineduc.cl/>

ministeriales), como también planes elaborados por diversas escuelas asesoradas, se puede señalar que, en esta primera fase de diseño y puesta en acto, habría una tendencia en las comunidades escolares a diseñar PFC que podrían ser clasificados como más cercanos a una *sumatoria de actividades* antes que a un *sistema de formación*. Esta tipología fue planteada, discutida y trabajada por asesores expertos a profesores, alumnos y padres, madres y apoderados de escuelas de regiones en jornadas sostenidas en 2017, orientadas a apoyar la contextualización y mejora de los PFC que esas escuelas habían presentado a Mineduc en 2016.

El tipo *sistema de formación*, como contrastante del tipo definido como mera *sumatoria de actividades*, remite a niveles de articulación tanto interna (entre las actividades propuestas por un PFC) como externamente (entre los componentes de un PFC concreto y las definiciones de la Ley N° 20911, en términos de la formación ciudadana requerida, y unos rasgos y requerimientos contextuales tanto de la comunidad escolar como de la sociedad). Como se explica a continuación, si ambas articulaciones son más bien fuertes, evidencian un diseño consistente como intento de respuesta a requerimientos situados. Y, consecuentemente, dicho diseño debiese ofrecer la potencialidad para una contextualización *pertinente*, para los estudiantes singulares a que dicho PFC debiese servir, y *relevante*, para las demandas sociales que la política curricular busca canalizar y atender (Tedesco, Opperti y Amadio, 2013).⁷

La *articulación interna* refiere a los niveles de coherencia que se puedan visibilizar entre las actividades que conforman un PFC concreto. En este sentido, se han visibilizado PFC que se presentan esencialmente como una mera enumeración y adición de actividades sin puentes vinculantes entre ellas y que, separadamente, pretenderían responder a alguno de los objetivos que la Ley señala para el PFC, de acuerdo a un modelo del tipo ‘un objetivo, una actividad’.

⁷ Ello, no obstante, dependerá de forma importante también de las capacidades profesionales que son requisito para gestar dicha puesta en contexto por parte del profesorado.

En relación a la *articulación externa*, existen al menos tres dimensiones a considerar:

1. En primer lugar, ¿en qué medida y con cuánta coherencia el conjunto de instancias formativas que un PFC propone gestar y comunicar a través de la experiencia escolar se vincula con los propósitos que la Ley N° 20.911 prescribe para los PFC y con los OFT del currículum nacional vigente que remiten a educación ciudadana? En este sentido, hay casos de PFC que, para responder a determinados objetivos de la Ley, contemplan actividades que no guardan relación alguna con lo que dicho objetivo y los OFT relevan como horizonte formativo.
2. En segundo lugar, ¿en qué medida las actividades que conforman un PFC concreto dan cuenta de una coherencia evidente con el currículum nacional vigente (OFT) y del tipo de formación ciudadana que ha sido definido legalmente como el horizonte hacia el cual aproximarse y que dice relación con un equilibrio entre las dimensiones cívica y civil? En otras palabras, en el marco de la política vigente que ordena los procesos de desarrollo curricular que la escuela debiese asumir en este ámbito, cabe preguntarse ¿qué tipo de formación y experiencia ciudadana se requiere y cuál es planeada por la escuela para ser contextualizada? En este sentido, en el período 2016-2017 se han observado PFC que evidencian una tendencia en detrimento de la dimensión cívica (participación política), a la vez que sobre-enfatizan la dimensión civil (convivencia), dos dominios que la política define como una articulación que debe estar equilibradamente tematizada en el mejor interés de los procesos que, en el contexto escolar, generará la puesta en acto de dichos PFC.

Dicha articulación cívico/civil es deseable, en primer lugar, porque la demanda de construcción de un PFC ha representado para algunas escuelas una oportunidad para abordar de forma sistemática variados problemas de convivencia cotidiana (lo que remite a la dimensión civil). En segundo lugar, los aspectos cívicos tienden a ser percibidos como ajenos a la escuela, o como un mero asunto de *alfabetización política*, hoy desvalorizada, y como subordinados a esas urgencias de la coexistencia. Lo anterior dado un histórico rezago democrático en el continente, como también por una creciente desidentificación con los mecanismos tradicionales de la política democrática a nivel global y

estando esos aspectos cívicos deficitariamente tematizados en los currículos post-dictadura del país y de la región. Ahora bien, universidades que han acompañado a escuelas desde 2016 reportan una evolución que puede llegar a ser una oportunidad relevante para el desarrollo y la contextualización curricular. Se habría transitado, en algunos casos, desde la percepción del PFC como ‘un plan más que hay que cumplir’ a una creciente conciencia de relevancia de la formación ciudadana, principalmente como aporte al abordaje de diversas problemáticas que vive la escuela, pero también como dominio relevante para promover, desde el ámbito escolar, el compromiso ciudadano con la participación política. Asimismo, el PFC, resignificado por estas comunidades, estaría permitiendo visibilizar y quizá fortalecer los sellos institucionales que distinguirían a cada comunidad (PEI).

3. En tercer lugar, la articulación externa tendría que ver con una relación virtuosa entre lo propuesto en un PFC específico y rasgos y requerimientos contextuales particulares. Dicha articulación emergería de capacidades profesionales docentes dotadas de la competencia de responsabilidad, esto es de responder a singularidades socio-históricamente situadas, a partir de una lectura sofisticada y compleja del contexto en el que se gestan y gestionan experiencias formativas. Esta respuesta debiese concretarse en un desarrollo curricular de un PFC diseñado para una contextualización que debiese ser pertinente a las necesidades e intereses de las nuevas generaciones, a la vez que relevante para los requerimientos epocales específicos de la cultura adulta⁸. En otras palabras, la lectura contextual por parte de los responsables del diseño del PFC a nivel escolar, debiese ayudar a visibilizar necesidades y particularidades sobre las que pudiesen juzgar e intervenir para la contextualización de este, lo que supone su revisión, mejora y fortalecimiento sistemático⁹.

⁸ Doble demanda que el mundo docente se ve desafiado a aprender a procesar a través de su conversación con las nuevas generaciones, en un intento por facilitar que los nuevos tengan sitio en la historia, a la vez que se posicionen responsablemente acerca de qué harán con la tradición que se les ha transmitido, sea que conserven algo de ella o que decidan renovar radicalmente el mundo, es decir, el orden adulto (cf. Giannini, 2007; Pinar, 2004).

⁹ La ley sugiere que debiese realizarse anualmente cuando la dirección de cada comunidad presenta el PFC al Consejo Escolar.

Diseñar un PFC considerando esta óptica contextual, supone que la comunidad escolar es cogestora de una cultura que le permite relevar, analizar, deliberar y ponderar unos rasgos relevantes al momento de proyectar y poner en acto su propuesta para la formación ciudadana: ¿qué intereses, necesidades, desafíos, narrativas y tradiciones, que forman la identidad de cada comunidad, deben ser relevados por la comunidad que diseña?, ¿se hallan dichos rasgos visibilizados y ponderados en el PEI y PME? En este sentido, fruto del proceso de diseño de los PFC se han podido visibilizar algunos esfuerzos de escuelas que han intentado rescatar, como fundamento para su PFC, la cultura pre-existente en sus comunidades: intereses, tradiciones identitarias y actividades que se realizan desde antes que la política del PFC se diseñara y comunicara al sistema escolar y que tributan explícitamente a la experiencia de una ciudadanía democrática compleja, que articula compromiso civil y cívico de forma activa y responsable con los otros y el medioambiente¹⁰. No obstante, a partir de la observación de comunidades acompañadas por Mineduc en el proceso de elaboración de sus PFC, y considerando las percepciones de sus actores acerca de este proceso y sus implicancias, se ha visibilizado que no todas las escuelas han logrado diseñar y poner en contexto un PFC a partir de una lectura compleja y cuidadosa de sus contextos, que releve las necesidades y demandas que de ellos emergen. Si bien, hay una serie de casos observados en que se ha hecho el mejor esfuerzo técnico de parte de las escuelas, por diseñar actividades novedosas, atractivas y viables, que respondan de la mejor forma a los objetivos de la Ley N° 20911, pero que en su esencia no responden a esas necesidades y demandas. Asimismo, es un hecho que a las escuelas se les ha concedido autonomía para este proceso de desarrollo curricular de modo que cautelen la contextualización de unos PFC no sólo técnicamente bien diseñados, sino pertinentes y relevantes para sus comunidades y su entorno social. No obstante, muchas veces esos casos observados no necesariamente emergen como respuesta a necesidades e historias contextuales, previamente ponderadas, ni como el aprovechamiento de usos y tradiciones pre-existentes a la política bajo análisis.

¹⁰ Es destacable el caso de una escuela que aprovechó un terreno que le pertenecía desde antiguo y que era ocupado por la comunidad. Dicho espacio se constituyó, en el marco de la política del PFC, en un huerto ecológico que ha permitido facilitar a todos, educadores y educandos, no solo el uso recreativo del espacio como hasta ahora, sino también cogestionarlo y cohabitarlo desde criterios explícitos de uso sustentable.

En suma, si se producen niveles de articulación interna y externa relativamente débiles, los PFC tienden a ser y operar más como una sumatoria de actividades antes que como sistema de formación. De darse y mantenerse esas condiciones, y considerando que la contextualización de los PFC no es un requisito afecto a rendición de cuentas, pero sí su existencia, se puede esperar que la contextualización, a medida que avance, tienda a ser débil. Dicha debilidad existirá en términos de la pertinencia para unos estudiantes singulares y respecto de la relevancia de dicha puesta en acto en tanto interpretación consistente de la política diseñada a nivel macro y que representa requerimientos sociales. Ciertamente los procesos de evaluación anual del PFC, que las escuelas pueden y deben favorecer a través de sus consejos escolares, según señala la Ley N° 20.911, como también los procesos de rendición de cuentas coordinados por la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad¹¹, podrían constituirse en oportunidades relevantes para mejorar y fortalecer posibles debilidades de articulación, favoreciendo de esa forma en última instancia la contextualización curricular.

Conclusiones

A lo largo del presente capítulo hemos analizado los espacios otorgados por la política curricular nacional para el desarrollo curricular local, específicamente a través de los Proyectos Curriculares, la construcción de Programas de Estudio propios y la generación de Planes de Formación Ciudadana. Como ha quedado de manifiesto, la existencia de un marco normativo que posibilita la construcción curricular a nivel meso, no ha sido suficiente y en dicho contexto, hemos identificado diversos desafíos que requerirían ser atendidos tanto por las políticas como por los diversos actores interesados del campo educacional.

A partir de los aprendizajes de las décadas pasadas, el sistema educativo enfrenta el desafío de ofrecer a sus estudiantes y comunidades un currículum más propio, pertinente y relevante. En este sentido, el nivel macro, esto es el

¹¹ Que en el mejor interés del diseño y contextualización de un PFC entendido como sistema de formación pertinente y relevante, debiesen privilegiar la *responsability* -perspectiva que intenta sostener una visión más comprehensiva que valora aspectos propiamente profesoriales como la dimensión moral que mueve a la enseñanza escolar- por sobre la más reductiva y tradicional visión de la rendición de cuentas, limitada a la denominada *answerability* que busca el reporte de indicadores medibles asociados a gestión efectiva y resultados (Hargreaves y Shirley, 2009; Hatch, 2012).

Ministerio de Educación, tiene la oportunidad de favorecer una política de desarrollo curricular, basada en la noción de contextualización, como la relevada en el presente capítulo. En esta línea, destacamos los lineamientos recogidos en el documento *Recomendaciones para una Política de Desarrollo Curricular*, en que se destaca el rol del Estado en la promoción de la flexibilidad curricular mediante: “condiciones institucionales (gestión) y profesionales (desarrollo profesional) que posibiliten los procesos de apropiación, recontextualización y construcción curricular. Ello en el entendido que permiten la comprensión y logro de los sentidos del currículum nacional con mayor profundidad, a la vez que incentivan su complementación con características relevantes del contexto regional/local” (Ministerio de Educación, 2016, p. 30).

Ante este desafío, emerge un segundo ámbito de atención, el cual está asociado a la formación, inicial y continua de profesores, la que debería centrar sus esfuerzos en profesionalizar la gestión del currículum y en desarrollar habilidades y/o competencias para realizar procesos de contextualización e innovación curricular de forma permanente en la escuela. Para esto será necesario tomar conciencia del rol que tiene el profesor en la toma de decisiones curriculares, asumiendo que su labor profesional exige que esté en una constante búsqueda de las mejores opciones para enriquecer su labor formativa.

A nivel meso, es relevante enfatizar que escuelas que han sido capaces de gestar una *narrativa común propia* se encuentran en posición aventajada para pensar y proyectar posibilidades de contextualización curricular como propuestas representativas de las necesidades y sentires de su comunidad y como factibles de ser contextualizadas de forma significativa. Por el contrario, como señala Luke (2005): “... sin una narrativa, sea grande o pequeña, la tarea de pensar, construir, criticar y transformar el currículum es una tarea vacía” (p. 5)¹². Dicha narrativa común puede bien convertirse en el fundamento de lo que la literatura (Salas, 2012) ha denominado *cultura de construcción curricular* como un rasgo de suyo valioso si se busca trascender la mera implementación y privilegiar las oportunidades de contextualización curricular.

¹² Traducción de los autores del original en inglés: “... without narrative, whether grand or small, the task of thinking about, making, critiquing, and transforming curriculum is an empty task” (p. 5).

A nivel micro, basándonos en Aoki (2005), profesores formados para articular respuestas a dos mundos que los tensionan permanentemente en la *tierra media* del *contexto áulico*, a saber el mundo del currículum como prescripción y el mundo del currículum como experiencia que se está *viviendo* en el ámbito escolar, serán profesionales capaces de interpretar las políticas como una partitura musical o un guion de una obra de teatro que son puestas al servicio de la singularidad, como también de su contexto, antes que someter esos mundos de la vida (estudiantes y entorno) a la prescripción. A esto Aoki le llama *improvisación curricular*, como alternativa a la instalación curricular que remite a una obsesión con la implementación de políticas centralmente diseñadas a costa de contextos singulares. Complementaria, en este sentido, es la perspectiva y el aporte de Ball (2012) quien propone que, en vez de referir a *implementación curricular*, se aluda a *enactment* -palabra que en inglés incluso tiene la acepción de *representación* teatral- de la política curricular, es decir, a una puesta en acto en la que la política que proviene del *arriba* y el *afuera* de la escuela, sufre una transformación al ser movilizadada en y para un contexto singular, por los docentes.

En definitiva, la articulación dialogante entre estos niveles de generación, interpretación y *enactment* de las políticas curriculares es una precondición para aprovechar y potenciar las posibilidades de contextualización curricular que las políticas han intentado ofrecer en el último cuarto de siglo.

Referencias

Aoki, T. (2005 [1990]). Sonare and videre: A story, three echoes and a lingering note. En W. F. Pinar y R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki*, pp. 367-376. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ball, S. (2012). Doing enactment. People, meanings and policy work. In: S. Ball, M. Maguire y A. Braun, *How Schools do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*, pp. 43-71. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Consejo Asesor Presidencial Contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción (2015). *Consejo asesor presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción. Informe Final*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <http://www.minsegapres.gob.cl/wpcontent/uploads/2017/04/Informe-del-Consejo-Asesor-Presidencial-Contra-los-Conflictos-de-Intereses-el-trafico-de-Influencias-la-Corrupcion.pdf>

Consejo Superior de Educación. (1992). Acuerdo N° 51. Recuperado de http://www.nuevo.cned.cl/sites/default/files/acuerdos/Acuerdo_CSE_051-1992.pdf

Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.

Cox, C. (2005). 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*. Santiago de Chile: Universitaria.

--- (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Revista Profesorado*, 10 (1), pp. 1-24.

--- (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de Education de Sevres*, N°56, pp. 1-9.

--- (2017). "Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis". In-Progress Reflections No. 9 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. Geneva: IBE-UNESCO & APCEIU. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247788E.pdf>

Cox, C. y Castillo, J.C. (Eds.). (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago de Chile: Ediciones UC.

Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Education for Democratic Citizenship in the Americas: An Agenda for Action*. IADB: Washington.

DECRETO 4.002, 1980. Fija objetivos, planes y programas de la Educación General Básica a partir de 1981. República de Chile, Ministerio de Educación.

DECRETO 300, 1981. Aprueba planes y programas de estudio para la Educación Media Humanístico-Científica, a contar del año 1983. República de Chile, Ministerio de Educación.

DECRETO 40, 1996. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. República de Chile, Ministerio de Educación.

DECRETO 220, 1998. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. República de Chile, Ministerio de Educación.

DECRETO 240, 1999. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. República de Chile, Ministerio de Educación.

DECRETO 232, 2002. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Actualización 2002. República de Chile, Ministerio de Educación.

Escudero, J. (1999). El desarrollo del currículum por los centros. En *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, pp. 291-319. Madrid: Síntesis.

Espinoza, O. (2014) Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación*, Santiago de Chile: CEPPE-PUC, (18), pp. 1-10. Recuperado de http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas_educacion_julio_final.pdf

Espinoza, O., Riquelme, S. y Salas, A. (2017). Contextualización curricular. Documento de trabajo.

Gairín, J. (1997). *Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular de Centro Educativo*. Madrid: Síntesis.

Giannini, H. (2007). *La metafísica eres tú: una reflexión ética sobre la intersubjetividad*. Santiago, Chile: Catalonia.

Gysling, J. (2005). Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural. En Cox, C. (ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria.

--- (2016). A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de Educación Media. *Docencia*, 59, pp. 14-25.

Guzmán, M., Meza, I., Pascual, E. y Pinto, R. (2007). La contextualización como estrategia de construcción curricular. *Boletín de investigación educacional*, Vol. 22, no. 1, pp. 209-230.

Hargreaves, A. y Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. California: Corwin Press.

Hatch, T. (2012). Beneath the Surface of Accountability. *Journal of Educational Change*, 14, 1, pp. 113-138.

IBE-UNESCO (2016). *Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis*. Geneva: Autor.

Kerr, D. 1999. Citizenship education in the curriculum: an international review. *The School Field* 10(3/4), pp. 5-32.

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

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

Ley N° 20.911. (2016). Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos Reconocidos por el Estado. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>

Lockyer, A., Crick, B. y Annette, J. (2003). *Education for democratic citizenship: issues of theory and practice*. Aldershot, Hants, England Burlington, VT: Ashgate.

Luke, A. (2005) Curriculum, Ethics, Metanarrative : Teaching and Learning Beyond the Nation, pp. 11-24. In Nozaki, Y., Openshaw, R. y Luke, A. (Eds.). (2012). *Struggles over difference: Curriculum, texts, and pedagogy in the Asia-Pacific*. SUNY Press.

Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la Pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM.

Martínez Bonafé, J. (1997). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Ed. Diada.

McLaughlin, T. 1992. "Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective". *Journal of Moral Education*, 21(3), pp. 235-250.

Meza, I., Pinto, R. y Pascual, E. (2003). Análisis de las características de los planes y programas de estudios elaborados y presentados como propios por 27 unidades educativas de Chile. *Boletín de Investigación Educativa*, 18, pp. 145-174.

Ministerio de Educación, UCE. (2004b). Implementación Curricular en el Aula. Matemáticas Primer Ciclo Básico (NB1 y NB2) Seguimiento a la implementación curricular. Unidad de Curriculum y Evaluación. Santiago de Chile. Recuperado de <http://cedoc.mineduc.cl/mvc/buscador/buscarDocumentoAvanzado>

--- (2008) Estudio sobre uso de los Programas de Estudio: Demandas/Necesidades. Segundo ciclo Enseñanza Básica y Educación Media. Seguimiento a la implementación curricular. Unidad de Curriculum y Evaluación. Santiago de Chile. Recuperado de <http://cedoc.mineduc.cl/mvc/buscador/buscarDocumentoAvanzado>

--- (2009) Cobertura curricular en Segundo Ciclo Básico y Enseñanza Media Subsectores: Estudio y Comprensión de la Sociedad - Historia y Ciencias Sociales. Seguimiento a la implementación curricular. Unidad de Curriculum y Evaluación. Santiago de Chile. Recuperado de <http://cedoc.mineduc.cl/mvc/buscador/buscarDocumentoAvanzado>

--- Ministerio de Educación, UCE (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*. Santiago de Chile: Autor.

--- (2015). Estudio de implementación curricular en Enseñanza Básica: reportes individuales. Seguimiento a la implementación curricular. Unidad de Curriculum y Evaluación. Santiago de Chile. Recuperado de <http://cedoc.mineduc.cl/mvc/buscador/buscarDocumentoAvanzado>

--- (2016). *Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana*. Santiago de Chile: Autor.

--- (2016). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. Informe mesa de desarrollo curricular* (Mayo de 2016). Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación, Departamento de Educación SEREMI RM (2014). Documento de Apoyo n°1/2014. Recuperado de http://www.textos Escolares.cl/usuarios/metropolitana/doc/201405201519400.rm_planesyprogramaspropios.pdf 23 de agosto de 2017

Ministerio de Educación de Chile y División de Educación General (2016). *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana*. Santiago de Chile: Autor.

Moreno, J. (1999). Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance. En Escudero, J. (Ed). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, pp. 123-144. Madrid: Síntesis.

Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo*, 23, pp. 13-72.

-- (2001). Innovación en la construcción curricular: desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la reforma curricular en Chile. *Pensamiento Educativo*, 29, pp. 37-73.

Pascual, E., Arias, P. y Sandoval, P. (2000). Construcción curricular en los centros escolares. Un estudio de casos de los procesos de elaboración de planes y programas. *Boletín de Investigación Educativa*, 15, pp. 307-324.

Picazo, M. I. (2013). Controversias y debates en la reforma del currículum escolar chileno. En *Las políticas escolares de la concertación durante la transición democrática*, pp. 330 – 351. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Pinar, W. (2004). *What is Curriculum Theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Pinto, R., Pascual, E., Meza, I., Erazo, S., Osandón, L. y Galaz, A. (2001). La política de producción curricular en la Reforma Educativa Chilena de los noventa. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, pp. 13-47.

Rosanvallon, P. (2011). *Democratic Legitimacy*. USA: Princeton University Press.

Salas, A. (2012). *¿Construcción curricular en la escuela? Un estudio sobre la instalación de una cultura de construcción curricular en dos centros escolares* (Tesis de Postgrado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Sánchez, G. (2017). *El proyecto curricular institucional: un escenario de desarrollo de competencias curriculares docentes* (Tesis de Postgrado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Sandoval, P. (1999). Descentralización en la construcción curricular: reforma educacional chilena. *Boletín de Investigación Educativa*, 14, pp. 370-386.

Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. & Lietz, P. (2009). *Informe latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Amsterdam: IEA.

Tedesco, J. C., Opertti, R. y Amadio, M. (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. UNESCO-IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 10. Ginebra: UNESCO-IBE.

Zabalza, J. (1998). La evaluación en el proyecto curricular de centros educativos. *Pensamiento Educativo*, 23, pp. 295-324.

CAPÍTULO 10

DESARROLLO DEL CURRÍCULUM EN LAS AULAS: PERSPECTIVAS DESDE EL PROFESORADO

Miguel Caro R.

Facultad de Filosofía y Educación

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Mario Aguilar A.

Colegio de Profesores de Chile

Marco y Lógica de Actuación que Promueve la Política Educativa Actual

Después de seis gobiernos del período de posdictadura, y de la discusión que se ha generado en torno a las reformas impulsadas por el segundo gobierno de Michelle Bachelet, difícilmente se puede poner en tela de juicio la idea de que hemos estado bajo un modelo educativo profundamente mercantilizado (OCDE, 2004). Los pilares de este modelo, que en buena parte constituyen una herencia dictatorial, pero en algunos aspectos también son una apuesta de los gobiernos del período, se relacionan con cuatro aspectos esenciales: 1. La superposición de la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación, y su expresión en la expansión privatizadora, la fragmentación y la competencia. 2. El rol subsidiario del Estado, que a través del voucher y la focalización de los recursos precariza las escuelas desconociendo sus reales necesidades. 3. La noción de calidad y de estandarización como enfoque educativo instrumental, descontextualizador y unidimensional. 4. El gerencialismo, en cuanto concepción del diseño y la gestión institucional, que traslada las lógicas productivistas y empresariales al espacio escolar (Colegio de Profesores de Chile, 2017).

El impacto de dichos pilares sobre el rol de la escuela y el trabajo docente ha sido fundamental, tanto por el efecto de no contar con un sistema propiamente tal -dejando la responsabilidad (y la culpa) en manos de las escuelas y sus docentes- como por la redefinición instrumental de lo que se

entiende por formación escolar y la naturaleza de los fines educativos que se persiguen (Vergara y Martín, 2017). De hecho, las nociones de calidad y aprendizaje nunca se han puesto en discusión, dejando por lo general fuera a las comunidades educativas y sus necesidades; más bien, esas nociones se han naturalizado y se han vaciado de contenido mediante la reiteración discursiva y las exigencias de rendimiento que imponen, tanto los marcos de actuación institucional como la propia lógica del diseño curricular y la evaluación estandarizada.

El contenidismo y la fragmentación curricular, el productivismo en torno a resultados y la escuela concebida bajo la lógica de indicadores de gestión, se fueron generalizando en el sistema educativo. La política pública desplegó todo su esfuerzo en esa dirección, adicionando recursos, proveyendo marcos de desempeño profesional e institucional, generando estímulos y exigiendo resultados a las y los docentes. En este contexto, tanto la decisión de dar continuidad a la aplicación del Simce como el tipo de reforma curricular impulsada en los años 90 y la idea de una docencia de ejecución técnica -Marco para la Buena Enseñanza (MBE)-, fueron las primeras manifestaciones de esta concepción educativa.

Luego, desde 2004 en adelante, se buscó incluso un fundamento teórico y empírico para justificar la centralidad de obtener resultados más allá de cuál sea el contexto; se trata de la corriente de eficacia escolar. No hay duda respecto de que el propósito de esta perspectiva investigativa (en su origen y desarrollo) ha estado centrada fundamentalmente –si no de manera exclusiva– en el rendimiento académico. Javier Murillo, uno de los representantes de esta corriente educativa, lo señala con toda claridad cuando plantea que:

“La escuela iberoamericana requiere cambios significativos para que los alumnos obtengan mejores resultados de aprendizaje. Esta afirmación se fundamenta en los numerosos estudios adelantados por los sistemas de evaluación de los países, los centros de investigación, los organismos internacionales y los investigadores científicos de la educación”. (Murillo, 2006, p. 9).

Con base en este enfoque, se buscó que los establecimientos escolares replicaran las “buenas prácticas” detectadas en contextos precarizados, bajo el supuesto de que las escuelas pueden incidir en el desempeño, independiente

del contexto social en que se realiza su labor (Rackzinski, Muñoz y otros, 2004); asumiendo de paso, que los resultados determinados por mediciones estandarizadas –con independencia de la sustantividad y pertinencia de los currícula- son sinónimo de una buena educación. Sin embargo, por más que se insistió en el enfoque que centraba la responsabilidad en la acción individual en las escuelas y sus docentes, este no dio el resultado esperado (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2008; Bellei, 2015).

El escaso éxito de las políticas implementadas vía reformas intrasistema y la sostenida presión de los movimientos sociales prolongó la situación de crisis. Efectivamente, el foco puesto en el nivel macro (primer gobierno de M. Bachelet) no apuntó –en lo fundamental- a la modificación de los pilares del modelo mercantil y dio continuidad al enfoque educativo predominante; esto, a pesar de la derogación de la LOCE y su reemplazo por la LGE.

La opción tomada se orientó, más bien, hacia el intento por producir una regulación del mercado, antes que a generar un sistema de educación pública mayoritario y no competitivo (Colegio de Profesores de Chile, 2017). En dicho sentido, se profundizó la perspectiva del aseguramiento de la calidad que el Mineduc venía tratando de introducir en las escuelas (Mineduc, 2005), con lo cual comenzó a tomar forma un diseño institucional normado desde la Ley General de Educación. En efecto, la LGE mantiene los principios de la libertad de enseñanza y al mismo tiempo abre espacio para la consolidación de la política de estandarización (durante el primer gobierno de S. Piñera, 2010-2014), instalando un sistema nacional de regulación y prescripción orientado al control y fiscalización administrativa (Superintendencia), y al “aseguramiento de la calidad” educativa (Agencia de Calidad de la Educación).

En el segundo gobierno de M. Bachelet (2014-2018) se implementó un conjunto de cambios que apuntaban a eliminar la selección y el lucro del sistema educativo. Al mismo tiempo, se introdujo la carrera profesional docente (2015) y se desmunicipalizó el sistema público (2017). 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.

Sin embargo, la mayoría de los docentes, y la propia organización del magisterio, por medio de un intenso debate, cuestionó esta manera de concebir la labor educativa, no solo porque produce agobio, no amplía el rol del Estado en la educación, ni termina con la competencia y el ineficiente financiamiento por asistencia, sino porque –sustentado en el enfoque de estandarización– profundiza la pérdida de sentido del espacio escolar y la formación integral de los sujetos, lo que constituye uno de los aspectos relevantes de la crisis educativa que caracteriza al sistema. (cfr. Naranjo, 2004; Casassus, 2009; Gimeno, 2013).

Efectivamente, tanto en torno a la consulta sobre el Proyecto de un Sistema de Desarrollo Profesional Docente (DPD), que crea la carrera docente, como sobre el de Nueva Educación Pública (NEP), que desmunicipaliza el sistema, se levantó una crítica estructural de parte del magisterio –refrendada en consultas nacionales¹– en tanto tales proyectos dan continuidad a las lógicas del modelo educativo actual. En el caso del proyecto de DPD (hoy, Ley N° 20.903), dicha crítica apunta a cuestionar el carácter competitivo, individualista y gerencial de la concepción del trabajo docente implicado en la certificación de la trayectoria. A juicio del magisterio, la certificación por tramos no reconoce la experiencia ni el perfeccionamiento docente, y está basada en lógicas de rendimiento productivo, el cual se mide por medio de mecanismos estandarizados separados de la naturaleza de la función educativa (prueba de conocimientos) y lejanos a la diversidad, amplitud y complejidad del trabajo profesional docente (Portafolio de desempeño).

Respecto al Proyecto de Ley que crea el Sistema de Educación Pública (hoy, Ley N° 21.040), el magisterio manifestó su oposición señalando que este no construía un sistema verdaderamente público, mayoritario y democrático, y que, por tanto, seguían pendientes los cambios de fondo. Las y los docentes plantearon en la consulta que estaba pendiente el desafío respecto de:

“Cambiar el financiamiento de subvención a financiamiento basal, eliminar calidad de sostenedor para la educación pública, mayores atribuciones al Ministerio de Educación para articular un verdadero sistema nacional de educación pública, instauración de una concepción integral y humanizadora y no estandarizada del currículo”².

¹ La consulta por el Proyecto DPD se hizo en julio de 2015 y tuvo un rechazo superior al 90 %. La consulta por la NEP fue hecha en junio de 2017. En esta última participaron alrededor de 45.000 docentes y el rechazo al Proyecto superó el 80 %.

² Texto del voto que fue aprobado en la consulta nacional de junio de 2017.

Efectivamente, a juicio de la gran mayoría de los docentes, el nuevo diseño, al no remover la base de sustentación del modelo vigente, seguirá permitiendo, e incluso promoviendo, la competencia y la instrumentalización a las que se ha arrastrado a las escuelas y al trabajo docente en la formación escolar.

El Trabajo Docente y la Labor Pedagógica: Currículum, Aprendizaje y Mejora Escolar

Como hemos señalado, la política educativa en nuestro país ha venido profundizando una perspectiva del trabajo profesional docente y del rol de la escuela, que reduce su quehacer a fines de tipo técnico-instrumental en el sentido de lo que señala Grundy (1991). Así, en primer lugar, se instaló la idea de que a la escuela le corresponde centralmente producir aprendizajes. Esto, en una primera mirada pareciera no ser controversial, e incluso podría entenderse como transversalmente deseable. No obstante, en la noción de aprendizaje instalada desaparece o se diluye el concepto de formación; este último remite a un proceso más amplio y multidimensional, que no se reduce solo a lo académico en formato de enseñanza de materias de base disciplinar, ni es necesariamente replicable en “desempeños promedio”, en contextos y necesidades altamente diversificadas. La formación involucra conectar la experiencia y el aprendizaje de los sujetos, con su desarrollo (Molina, 2006), en las diversas dimensiones de su existencia y conforme al sistema de referencias que les provee su contexto. Allí, el conocimiento no constituye una finalidad en sí misma, sino un medio para enriquecer su relación con el mundo y consigo mismo (Freire, 2001) en la relación social de la que forma parte.

Esa idea del trabajo docente y del carácter fragmentario del aprendizaje se ha acompañado de un enfoque del desarrollo curricular cuyo carácter es cada vez más técnico-instrumental. Desde el comienzo del proceso de reformas curriculares en Chile (1996), bajo un régimen democrático formal, se introdujo un instrumento general de tipo prescriptivo (marco o base curricular, según el período) y programas de estudio por nivel y asignatura. Lo que estaba en el currículum prescriptivo era obligatorio para todos y los programas intentaban expresar la libertad de enseñanza que ofrecía la nueva política curricular al sistema educativo. Para los docentes, aquello que formaba parte del currículum obligatorio, considerado lo mínimo o fundamental que deben aprender las autoridades, siempre fue máximo en buena parte de las

realidades en que se ejercía la labor docente. Esto, sumado a la falta de apoyos concretos para que la mayoría de las escuelas pudieran diseñar sus propios programas, condicionó el trabajo docente respecto del currículum.

Efectivamente, desde el punto de vista del desarrollo curricular, el trabajo docente va más allá de las tareas de enseñanza-aprendizaje en el aula, y debe enfrentar los desafíos de la dimensión escuela, especialmente en lo referido a la construcción de proyecto educativo, al trabajo colaborativo internivel e interasignatura, a la labor con diversos actores de la comunidad escolar, a los vínculos comunitario-territoriales, y a la participación en redes de trabajo profesional. La labor educativa supone ampliar el binomio disciplina-didáctica como núcleo del desempeño, abriéndose al campo del sentido y los fines educativos, a la reflexión crítica del currículum y de los contextos socioculturales, al aprendizaje global por sobre la fragmentación contenidista y técnica, a la integración interdisciplinar y la problematización del mundo como referente formativo (cfr. Goodson, 2003; Apple y Beane, 2005, Torres, 1998); etc. Todo lo anterior implica situarse desde un concepto amplio de pedagogía, evitando su reduccionismo metodológico y disciplinar-asignaturista.

Para buena parte de las y los maestros del país, especialmente los que se han desempeñado en contextos complejos, la densidad, amplitud y rigidez del currículum nacional no admitía interpretación, ni menos reconstrucción. Poner el máximo esfuerzo en pasar el interminable listado de contenidos prescritos por el programa de estudio del Ministerio de Educación, entrenar habilidades fragmentarias y preparar a los estudiantes para rendir pruebas externas estandarizadas, se convirtió en el parámetro de calidad y éxito en la labor educativa de las escuelas.

De ese modo, el currículum oficial ha quedado naturalizado y la función docente se ha visto limitada a ejecutarlo, ojalá de manera activa, entretenida, motivadora, e incluso recogiendo el contexto para fines didácticos, pero, en definitiva, a ejecutarlo. Vale decir, no a problematizarlo ni reconstruirlo descubriendo otros aprendizajes y objetivos relevantes, o introduciendo otras estructuras de logro, según el tipo de desafío educativo que se tiene enfrente y las situaciones emergentes (Pinto, 2013). Desde la mirada oficial, implementar el currículum en cualquier contexto y frente a cualquier tipo de necesidad formativa, sería, por sí y ante sí, generar aprendizajes, lo cual se

entiende como el mínimo que un sujeto debe adquirir y que constituye la “experiencia similar” que debe ser vivida por todos (Mineduc, 2012).

En diversos espacios de diálogo con docentes, coordinadores pedagógicos y directores de diversos establecimientos se puede recoger el malestar y las dificultades que la mirada reduccionista de la educación introduce en el trabajo profesional docente³. En general, se puede percibir un rechazo al umbral de cobertura y prescripción del currículum, que no logra generar espacios para una formación multidimensional ni con la debida profundidad que exige cada desafío.

En este sentido, los actores del espacio escolar observan en la política pública una tendencia a concebir los aprendizajes como logros de tipo funcional, en áreas específicas de conocimiento de origen disciplinar. Así, educarse termina siendo asociado muchas veces a aprender materias, o bien a entrenarse en el uso de habilidades en torno a unidades de significado acotadas y reglas de procedimiento que potencian un razonamiento instrumental. Se vislumbra, en las políticas de cobertura, el riesgo de un razonamiento sin densidad respecto de un ideario formativo que se posiciona en torno al significado cultural de los saberes, y que se abra a la comprensión del mundo de los sujetos y sus variados contextos. Se constata, en definitiva, la irrupción de una visión de lo educativo que, por medio del currículum obligatorio, limita la formación desde el código asignaturista, que pone un fuerte énfasis en la dimensión cognitiva. Se advierte el privilegio de áreas instrumentales y altamente funcionalizadas (principalmente Matemática y Lenguaje), tanto en la estructura del plan de estudios como en los programas de asignatura, y luego reforzadas mediante la evaluación externa.

Lo paradójico es que, al tiempo que se prescriben voluminosos saberes y detallados objetivos y habilidades, se formula un lenguaje que se inscribe en la perspectiva de las pedagogías activas, especialmente las de tipo constructivista, respecto del proceso de enseñanza. Es aquí donde se producen tensiones y conflictos entre la perspectiva curricular centrada en el estándar y un ejercicio docente basado en lógicas propiamente

³ El Colegio de Profesores ha recogido diversas percepciones en el vínculo con espacios escolares a lo largo de país: conversatorios, seminarios, círculos de lectura, instancias de formación, apoyo a escuelas, etc. Información disponible en www.colegiodeprofesores.cl

constructivistas. Así, las prescripciones formales del núcleo operacional del currículum (objetivos, contenidos, etc.) materializan una mirada que se contrapone a las orientaciones que se declaran acerca del aprendizaje y del ejercicio profesional de los docentes.

Por otra parte, esa baja capacidad de reconocimiento de la diversidad, y la falta de pertinencia de la apuesta educativa que se genera hacia las escuelas, constituyen un problema que se arrastra desde hace mucho tiempo y que ha sido visibilizado por la investigación educativa por lo menos desde mediados de los años noventa:

“El discurso público general de los establecimientos educacionales parte del principio de igualdad para todos los que ingresan, omitiendo las diferenciaciones sociales, económicas, culturales y políticas que en la realidad implican desigualdades entre los alumnos. La heterogeneidad existente entre los jóvenes no se reconoce en el discurso público escolar y son igualados en el rol de "alumno". De ahí que la homogenización de los jóvenes en el "ser alumno" es uno de los hallazgos fundamentales encontrado en este estudio”. (Edwards y otros, 1995, p. 164).

En el caso del Marco Curricular Nacional (MCN), aparece una discursividad que sugiere hacerse cargo de este problema señalando que:

“... una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas (...) exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos” (Mineduc, 1996, p. 9).

Una situación similar se observa en las declaraciones establecidas en las Bases Curriculares (2012-2013). Sin embargo, una revisión breve de algunas áreas curriculares, al nivel de programas de estudio, del total de prescripciones -considerando solo objetivos e indicadores- nos da una idea de la enorme cantidad de logros buscados, al margen de cualquier consideración de contexto. Mostramos a continuación ejemplos de la cantidad de objetivos e indicadores anuales en algunas asignaturas y niveles de enseñanza de la Educación Básica (Mineduc, 2012).

Tabla 1
Historia y Ciencias Sociales

	OA Habilidades	OA Actitudes	OA Ejes temáticos	Total objetivos	Indicadores de evaluación
7° Básico	10	25	23	58	104
8° Básico	10	16	22	48	87
1° Medio	13	10	25	48	-
2° Medio	13	10	25	48	-

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases Curriculares 2012 y los Programas de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias sociales, año 2016.

*OA refiere a objetivos de aprendizaje.

Tabla 2
Matemática

	OA Habilidades	OA Actitudes	OA Ejes temáticos	Total objetivos	Indicadores de evaluación por OA Actitud	Indicadores de evaluación por OA temático
6° Básico	14	12	24	50	-	112
7° Básico	13	6	19	38	26	111
8° Básico	13	6	17	36	25	102

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases Curriculares 2012 y los Programas de Estudio año 2016.

*OA refiere a objetivos de aprendizaje.

Tabla 3
Ciencias

	OA Habilidades	OA Actitudes	OA Ejes temáticos	Total OA	Indicadores de evaluación por OA Actitud	Indicadores de evaluación por OA Habilidad	Indicadores de evaluación por OA temático	Total Indicadores
6° Básico	7	6	18	31	12	35	95	142
7° Básico	13	8	15	36	57	49	89	195
8° Básico	13	8	15	36	56	41	103	200

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases Curriculares 2012 y los Programas de Estudio año 2016.

*OA refiere a objetivos de aprendizaje.

Tabla 4
Lenguaje y Comunicación

	OA Habilidades	OA Actitudes	OA Ejes temáticos	Total OA	Indicadores de evaluación por OA Actitud	Indicadores de evaluación por OA Habilidad	Indicadores de evaluación por OA temático	Total Indicadores
6° Básico	-	7	31	38	-	-	305	305
7° Básico	2	35	23	60	-	-	528	528
8° Básico	2	35	24	61	-	-	613	613

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases Curriculares 2012 y los Programas de Estudio año 2016.

*OA refiere a objetivos de aprendizaje.

Se constata en los cuadros anteriores la hiperdensificación y fragmentación de la que hemos hablado. Independiente del instrumento curricular que tomemos y del período en que fue creado (en este caso bases curriculares), la tendencia es siempre ofrecer una alta prescripción, potenciando el enfoque acumulativo-fragmentario y, asociado a esto, un trabajo docente de ejecución altamente estandarizada. Ya sea por el lado de los objetivos de aprendizaje o el de los indicadores de evaluación, la cantidad de prescripciones normalmente iguala o supera el número de semanas de clase establecidas para un año escolar (38 en total), y en algunos casos la magnitud es casi inimaginable: 528 y 613 Indicadores para la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 7° y 8° Básico, respectivamente.

Exigir o propiciar con este diseño la total cobertura curricular (desde una perspectiva cuantitativa) termina, en la práctica, reproduciendo la lógica de transmisión de contenidos y no de producción de significados culturalmente situados y generativos (Stone, 1999); en este esquema no puede haber, por tanto, desarrollo de aprendizajes en el sentido más profundo del término. Generar en los estudiantes la disposición al estudio y lidiar con la transformación de patrones socioculturales restringidos, muy arraigados o altamente diferenciados, requiere de un trabajo de mayor profundidad y curricularmente más amplio que la sola adquisición de contenidos o habilidades en determinados sectores de aprendizaje. Frente a la presión por la cobertura como lógica de desarrollo curricular, el o la docente termina respondiendo al estándar en lo formal, pero sacrificando las posibilidades de aprendizaje que ese contexto le demanda, y distanciándose de una formación más amplia, que abarca áreas y dimensiones que, por lo demás, no son consideradas en las evaluaciones externas.

En el currículum oficial, el nivel de segregación y de estímulo a la acumulación de información es tan alto, que el foco inevitable termina siendo efectivamente la transmisión de contenidos y el entrenamiento de habilidades, disociados de una relación amplia y abarcadora sobre la apropiación del mundo. En el mejor de los casos, exige una comprensión receptiva del saber formal, pero excluyente de capacidad productora de saberes y del desarrollo de nuevos aprendizajes.

Sin hacerse cargo de este problema de origen, la política educativa ha buscado que los docentes resuelvan el dilema de la contextualización y el aprendizaje

significativo. Tal desafío sería entonces un problema de “las metodologías”, sin ninguna relación con el diseño y las orientaciones a la cobertura, como sinónimo de desarrollo curricular, que generan las autoridades educativas. Efectivamente, parte del problema es que se les pide a los docentes, que sean constructivistas, sobre la base de un diseño curricular y una política de desarrollo marcadamente academicista y técnica (Soto, 2005).

Más aún, y desde la perspectiva de las teorías renovadoras sobre el aprendizaje (cfr. Piaget e Inhelder, 1975; Vigotsky, 1998; Bruner, 1987; Pozo, 1989; Nikerson, Perkins, Smith, 1990) -que apuntan a un aprendizaje globalizador, contextual y crítico- no parece deseable que las y los estudiantes alcancen los aprendizajes establecidos en el currículum, o al menos con esa estructura y formas de apropiación implícitas. Tal concepción del conocimiento dificulta el desarrollo multidimensional de los sujetos, no permite la construcción de capacidades y debilita la posibilidad de generar operaciones globales de comprensión, y también la producción de significados.

Al mismo tiempo, este esquema dificulta la construcción de estructuras holísticas de sentido, entendidas como visiones de mundo, modelos de la realidad, enfoques de pensamiento, adscripciones identitario-culturales conscientes, explícitas y socialmente valoradas, etc. El código asignaturista, fragmentario-funcional y acumulativo, no posibilita la apropiación categorial de la información (Bruner, 1987), así como su problematización y vínculo activo con la cultura de los sujetos.

Esto nos permite argumentar, entonces, que la política pública espera que las unidades educativas y sus docentes produzcan “aprendizajes circunscritos a las características antes mencionadas, convirtiendo a la escuela en un dispositivo de rendimiento productivo con bajas posibilidades de ser contextualizado”. Respecto de este punto, no se puede perder de vista que la contextualización es un proceso complejo, que requiere mucho tiempo y un esfuerzo de diálogo profundo con las realidades culturales y territoriales (Zavala, 2008), lo que dificulta de manera estructural el trabajo docente a partir de un currículum fragmentado y centrado en el contenido.

De hecho, una mesa de trabajo convocada por la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) en el año 2015 señaló que el problema de la extensión del currículum ha estado presente en el debate, pero que, sin embargo:

“... la situación no ha cambiado por diversas razones. Entre ellas está la tendencia a pensar que mientras más conocimientos tenga el estudiante, mejor será la calidad de su educación, lo que privilegia una visión del conocimiento como información y no como capacidad de generar interconexiones y de elaboración de visiones y sentidos en una realidad compleja y cambiante” (Mineduc, 2016, p. 14).

Desde ese punto de vista, es posible afirmar que la crisis propiamente educativa, no se produce porque los estudiantes no alcanzan los aprendizajes, sino porque los aprendizajes están diseñados de un modo tal, que no es posible que sean alcanzados, no por su complejidad, sino por su segregación e hiperdensificación, lo que introduce gran rigidez para su contextualización. En dichos términos, no es exclusivamente la calidad del trabajo docente lo que está en juego, sino el referente curricular disponible y las políticas asociadas a su desarrollo.

En los hechos, el ideario formativo de la política educativa chilena se aparta, entonces, de propósitos amplios y globalizadores, vinculados a la comprensión del mundo, a su humanización, al desarrollo de la convivencia, al conocimiento de sí mismo y la producción de ciudadanía crítica. Tales desafíos suponen ir más allá de las declaraciones de buenas intenciones y están lejos de ser el resultado de la simple suma de objetivos de aprendizaje. Por el contrario, son desafíos que trascienden lo estrictamente disciplinar y cognitivo-funcional, e implican que la selección cultural y la experiencia educativa se ubiquen más bien en la dimensión del sujeto que se está formando para la vida -en contextos particulares-, conectándolas con los fenómenos y problemas de la sociedad, en el sentido de lo que proponen Apple y Beane (2005).

Eficacia y Mejora como ejes de la Política Educativa y Curricular

Como hemos señalado, parte del problema se relaciona con la consolidación del enfoque de rendimiento académico, que se apoya en la corriente educativa a favor de la “efectividad” y “mejora escolar”. En una publicación de Unicef-Mineduc (2004) se da respaldo investigativo a lo que constituía una práctica del sistema desde el surgimiento de la evaluación estandarizada.

Sergio Bitar, Ministro de Educación de la época, prologa el texto y le otorga una suerte de patente oficial al enfoque allí comprometido, señalando:

“La importancia del presente estudio es que presenta casos exitosos, con buen rendimiento escolar, sostenido en el tiempo, a pesar de las condiciones adversas. Aparecen los profesores comprometidos con su trabajo, los directivos líderes, los profesionales actualizados en las materias, las metodologías y contenidos que rescatan la experiencia cotidiana de los alumnos para hacer más fácil el aprendizaje. Este trabajo ilumina nuestro quehacer y puede proyectarse a todo el sistema educacional”.
(Unicef-Mineduc, 2004, p. 2).

Como puede apreciarse, el rendimiento en torno a los “aprendizajes” es lo central, más allá de las otras dimensiones y logros educativos de las escuelas. Es la eficacia para generar resultados medibles (principalmente en un par de asignaturas) lo que genera el juicio público sobre el éxito y la calidad de una escuela. Pero, además, se “demuestra”, a partir de algunos casos, que eso se puede hacer: para lograrlo solo hay que adherir a prácticas caracterizadas por el nivel de compromiso, el liderazgo y las metodologías, entre otras recetas.

Y luego, la máxima autoridad educativa agrega:

“El valor de este libro radica en su claro mensaje: Chile necesita y puede tener un sistema escolar donde los hijos de los más pobres alcancen los más altos resultados de aprendizaje. Un importante grupo de profesoras y profesores, junto a las familias de sus alumnos, están construyendo con amor y tesón los cimientos que harán posible esa tarea” (p. 2).

Esto es, el desafío no está en la política educativa ni en los esfuerzos del conjunto del sistema, sino en el empeño de los docentes y de las familias de los estudiantes.

Más allá de las dificultades epistemológicas y metodológicas para demostrar que recoger ejemplos, sistematizar sus rasgos y replicarlos al conjunto de las escuelas sería la solución a nuestros problemas educativos (Slee y Weiner, 1999), el enfoque de eficacia tiene una virtud discursiva difícil de confrontar. Esta perspectiva educativa produce un planteamiento

cuya capacidad persuasiva se asienta en el efecto que genera lo que aquí llamaremos el “lenguaje de la neutralidad positiva”; vale decir, aquella capacidad de denominar las cosas sin definir su contenido, pero en donde las nociones utilizadas se orientan, en sí mismas, hacia un beneficio. Así, “calidad”, “mejora continua”, “excelencia”, etc. se asumen como objetivos necesarios e indiscutibles, sin que se requiera deliberar acerca de su sentido.

El poder que produce esta operación discursiva está en que nadie podría declararse en contra de tales conceptos sin correr el riesgo de aparecer en una posición contraria al sentido común. Precisamente se trata de un sentido común dominante en el que la aparente neutralidad tiene adicionada una carga positiva en sí misma. En este registro están también las nociones de “aprendizaje” o “logro de los aprendizajes”, respecto de lo cual, como hemos señalado, no existe respaldo en el campo de la extensa discusión pedagógica y de la filosofía de la educación a nivel internacional (cfr. Abbagnano y Visalberghi, 2007; Avanzini, 1998; Nervi y Nervi, 2007; Shulman, 2005); o a nivel local, de lo que han sido las experiencias de los educadores y educadoras en la propia historia de Chile (Núñez, 1990; Reyes, 2014).

Tal nivel de consenso tácito sobre una familia de conceptos, efectivamente, podría pasar inadvertido para la pretensión de objetividad y la precisión de la ingeniería o para una psicología estrictamente cognitiva-conductual, e incluso para una sociología organizacional. No obstante, para el campo de la pedagogía, este es un terreno en el que se requiere de un profundo debate, antes de tomar decisiones de política educativa nacional. Por cierto, esta discusión sobrepasa con creces el reduccionismo metodológico al que la corriente de eficacia escolar ha condenado a la pedagogía, situándola como un desafío técnico de simple ejecución de algo preestablecido y que no es discutible. Al respecto, por tanto, solo cabe preguntarse acerca del “cómo” se hace: cómo lo enseño, cómo lo transmito en fácil, para que resulte motivador y entretenido.

Saber Pedagógico y Ejercicio Profesional Docente

Para el ámbito del saber pedagógico (en su teoría y su praxis) y para quienes ejercen la labor docente en las escuelas, desde la enorme diversidad y complejidad de los contextos socioculturales e institucionales involucrados, esta no es una discusión irrelevante ni un ámbito del quehacer educativo al que le sea indiferente la definición de su contenido. No es una preocupación que pueda ser resuelta mediante “objetivaciones” implícitas, convenciones o protocolos de actuación y pautas genéricas concebidas fundamentalmente desde el plano de la gestión (ya sea de la escuela o del aula) y centradas exclusivamente en la dimensión metodológica de la labor educativa.

Partimos de la base de que la labor docente es generar un proceso formativo, que requiere ir interrogando y co-construyendo la cultura que se pone en circulación, y no simplemente concebir esta como un objeto de enseñanza. Las preguntas educativas primordiales en la labor docente, para entrar en la discusión, son las siguientes: ¿para qué es necesario enseñar algo?, ¿sobre la base de qué criterios lo selecciono?, ¿qué tipo de aprendizaje se busca generar y qué rol juega este en la formación de los sujetos? Y derivado de ello, surgen otras preguntas acerca de la pertinencia de ese saber en el contexto particular en que está situada la enseñanza: ¿desde qué enfoque epistemológico se aborda el conocimiento seleccionado?, ¿qué aspectos de la cultura de los estudiantes se necesita relevar, y qué elementos formativos multidimensionales se deben considerar?, etc. Solo después de aquello es posible preguntarse cómo enseñó “ese algo”. Pero a esas alturas, tal objeto inicial de enseñanza ya se redefinió desde el propio diálogo y transmutó a la pregunta ¿A través de qué experiencias de aprendizaje se pueden conseguir los propósitos formativos vinculados a dicho objeto de aprendizaje? (Astolfi, 2003).

Por el contrario, los marcos de actuación para todo el sistema, y que impactan fuertemente en el trabajo docente, se orientan a la prescripción de mecanismos de desempeño institucional y profesional desde un enfoque instrumental, basados en un modelo de gestión antes que en uno de producción pedagógica de sentido. Así, metas, indicadores y evidencias acerca de prácticas homologables serían parte de un modelo de aseguramiento de la calidad, entendida esta fundamentalmente como el logro de los aprendizajes establecidos en el currículum oficial. En esa línea se orientan tanto el Marco para la Buena Dirección como el Marco para la Buena Enseñanza.

La concepción educativa de la política, centrada en la eficacia, ha tendido paulatinamente a limitar la amplitud y profundidad de las reflexiones de fondo en torno al campo pedagógico y el trabajo docente. Todo se vuelve pragmático y en tono de recomendaciones metodológicas. Se adopta, por ejemplo, el discurso de la urgencia sobre la necesidad de ir en la búsqueda de las “buenas prácticas”, que saldrían de la vocación, de la voluntad o de la genialidad individual de los docentes. Lo anterior omite una concepción más profunda del saber pedagógico, que opera a partir de hipótesis contextuales y recoge fundamentos conceptuales, reflexiones sobre la práctica y formas de praxis que, sin perjuicio de su carácter situado y concreto, se abren a procesos de generalización pedagógica y trascienden lo estrictamente metodológico; esto último es propio de esa tendencia, en cuanto a recopilar buenas prácticas de aquí y allá sin comprender la racionalidad de sus producciones en tanto experiencias.

De hecho, las recomendaciones de la literatura de la eficacia incluyen reflexiones como las siguientes:

“Valorar la práctica concreta de los colegas docentes (no los grandes discursos y complejas conceptualizaciones, tan abundantes en el campo educacional) como fuente válida de conocimiento, experiencias sobre las que vale la pena reflexionar, e ideas posibles de adoptar y adaptar (...) En educación, pequeños, pero bien fundados cambios pueden hacer una gran diferencia, y eso directivos y profesores lo saben”. (Bellei y otros, 2015, p.10).

Si entendemos bien, respecto de la amplitud y complejidad de lo pedagógico, sobre su no replicabilidad metodológica y su conexión con fines trascendentes y con el carácter de la cultura en que se inserta, todo aquello serían cuestiones sobre las que no vale la pena reflexionar.

Como hemos planteado, hay aquí una perspectiva sobre el aprendizaje (y la enseñanza) desacoplada de lo formativo, que concibe la educación como algo dado desde fuera de la realidad en que viven los sujetos, quienes estarían en una suerte de estado salvaje donde el conocimiento ilustrado los puede civilizar e integrar a la sociedad. Y como dicho espíritu civilizatorio ya no funciona bajo el enfoque puramente enciclopédico-ilustrado, requiere de una operación de renovación, a la vez que, de control y medición muy precisa,

para corroborar su nivel de impacto. No obstante, la fragmentación en la que se incurre para ello genera efectos adversos. En ese sentido, Slee y Weiner (2001) señalan que "... el discurso de la escuela eficaz y la mejora de la escuela es limitado cuando valora los efectos de esta (...) al reducir lo que en ella se aprende a fragmentos separados, evaluables y comparables de conocimientos académicos". (p. 8).

La idea de receta es representativa de este planteamiento a partir de la abstracción de determinados rasgos, con independencia de los fines, contextos y características de los grupos de estudiantes de los establecimientos educativos. Slee y Weiner, lo resumen del siguiente modo:

"Se presentan listas de factores característicos de las 'escuelas eficaces', y a estas se les diagnostica como buenas o malas. A los profesores se les juzga según su adhesión a unos criterios inconexos, y a los administradores de los centros se les valora de acuerdo con el grado con el que representan personalmente aquellas actitudes y conductas en que se apoya el modelo de la escuela eficaz". (p. 14).

Esto debilita la producción de rasgos basados en la identidad y diferencia de las comunidades, y la atención a valores públicos y principios educativos fundamentales para el desarrollo integral y la democracia participativa.

En definitiva, la función política y práctica de concebir así los aprendizajes es buscar asegurar la incorporación de las nuevas generaciones a la sociedad, con fuerte inclinación hacia habilidades sociolaborales y mecanismos de adscripción a la cultura oficial. Se pone el acento en la enseñanza de materias, se enfatiza en la formación para la vida desde una perspectiva instrumental y adaptativa, se promueve esencialmente una ciudadanía electoral-delegativa, una identidad común (nacional) por sobre la diversidad cultural, y se busca una vinculación con lo económico desde la teoría del capital humano (Ruiz, 2010; Herrera, Reyes y Ruiz, 2016).

Lógica de Actuación de las Unidades Escolares y su Relación con Saberes y Prácticas Docentes

Tal como lo hemos planteado más arriba, es central señalar que el esfuerzo reflexivo del trabajo pedagógico no comienza ni se agota en su concreción en el aula; por el contrario, se requiere de procesos de interpretación de los marcos referenciales del mismo, como lo son la política curricular, la concepción que hay detrás de la organización escolar y la propia política educativa, que se expresa en líneas de acción e instituciones que condicionan el funcionamiento del conjunto del sistema. Ellos afectan de un modo gravitante, a un punto en que el esfuerzo de redireccionamiento hacia una racionalidad pedagógica de esos marcos sobrepasa las capacidades de tiempo y de reflexión individual de los docentes (Gimeno, 1991). Esto hace urgente replantearse el sentido de la política educativa y sus marcos de actuación, a fin de generar condiciones para una pedagogía transformadora.

Resulta completamente estéril analizar las formas de enseñanza separadas del carácter del diseño curricular y del modo en que los docentes y la institución escolar se relacionan con este. Del mismo modo, las estructuras laboral y organizacional cumplen un papel significativo en la forma en que se puede desarrollar el trabajo pedagógico. La relación horas lectivas/no lectivas, por ejemplo, es un factor altamente incidente en el trabajo pedagógico, dadas las posibilidades o limitaciones para reflexionar sobre el quehacer cotidiano, tanto individual como colectivamente. Lo son igualmente las formas de organización para la reflexión de las que disponen las instancias directivas de las escuelas.

Del mismo modo, organizarse por ciclo o departamento, o preparar la enseñanza en forma individual o colectiva (aspectos que sobrepasan las facultades docentes) genera efectos que escapan a la sola capacidad del ejercicio profesional individual. También incide el hecho de disponer de prescripciones sobre determinados modos de uso del currículum o de planificación pedagógica. Que se exija un uso de simple implementación y apego irrestricto al diseño oficial o que se compren planificaciones hechas externamente para ser aplicadas, son prácticas muy recurrentes que afectan no solo el quehacer cotidiano, sino que producen en el mediano plazo una desprofesionalización que precariza las capacidades de las escuelas.

Desde una perspectiva propiamente pedagógica, es necesario pensar el espacio socioinstitucional y los marcos de actuación del ejercicio profesional como un lugar donde es posible incidir en la construcción del ideario del espacio escolar, en su proyecto curricular, en los enfoques de conocimiento y en las formas de organización de la labor docente, evitando reducir la deliberación pedagógica a una dimensión puramente metodológica (Guzmán y Pinto, 2004).

La autonomía profesional docente y la flexibilidad curricular son centrales en este tipo de disyuntivas, pues se requiere capacidad para tomar decisiones en escenarios y fenómenos cambiantes y con referencia a saberes de origen y perspectivas múltiples. Para este tipo de desafíos, los marcos rígidos o aquellas soluciones metodológicas que prescriben secuencias o estructuras de actuación independientes de la naturaleza de los objetos de aprendizaje no logran responder a las necesidades propiamente formativas.

Cristian Cox, como jefe de la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc, planteaba, respecto de los fines de la Reforma educativa y curricular de los años noventa:

“Al iniciar el nuevo siglo, el núcleo de los esfuerzos de las políticas educacionales de Chile ha sido rotulado como ‘llevar la reforma al aula’. El foco es el cambio de las prácticas docentes; el alza y transformación de su nivel promedio”. (Cox, 2003, p. 12).

Veinte años después, en un reciente estudio dedicado a comprender y promover nuevas prácticas docentes (Manzi y García, 2016) aparece explícitamente el mismo problema: el de concebir el aula como único espacio determinante.

“El foco central de este libro ha estado puesto en constatar lo que ocurre al interior del aula, entendiendo que ese es el espacio en que se juega el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, y del que en definitiva depende la sustentabilidad del incremento de la calidad educativa”. (Manzi y García, 2016, p. 15).

Gimeno Sacristán (1991), hace ya bastante tiempo, señaló la necesidad de ampliar nuestra comprensión del aula escolar señalando:

“Centrarse en los ambientes de aula como unidades ecológicas, y especialmente en sus condiciones psicosociales, sin ver su relación con las peculiaridades organizativas e institucionales que afectan a toda la vida escolar, a cada aula en concreto y al desarrollo del *currículum*, es una visión miope que no puede comprender la inclusión de unos nichos ecológicos en otros más amplios”. (pp. 107-108).

En nuestro contexto, lo que hemos visto es que persiste un enfoque anclado casi exclusivamente en la psicología educativa, y por tanto, en variables puramente internas del desarrollo educativo, preferentemente de tipo cognitivo, excluyendo el contexto –salvo para considerar la interacción social del proceso de enseñanza-aprendizaje-, y se formulan juicios acerca de la necesidad de producir mejora, sin recoger la discusión propiamente pedagógica ni analizar las particularidades del modelo educativo chileno. Se margina, por tanto, el debate sobre la incidencia de las lógicas de competencia, estandarización y enfoque general de la política educativa y curricular.

Sobre esto, Gimeno Sacristán nuevamente ofrece aquí un punto de vista que da cuenta de la gama de variables que inciden y trascienden la sola voluntad o capacidad de los docentes:

“Un cierto discurso idealista en educación, escasamente relacionado con condicionamientos sociales, institucionales, etc., ha difundido la imagen de la profesión docente como algo autónomo, personal y creativo, cuyas coordenadas las fija y cierra el profesor con sus decisiones profesionales autónomas, exaltando así la importancia de su capacidad de iniciativa y de la formación para fomentarla”. (p. 199).

No hay un enfoque determinista en este planteamiento, sino más bien el reclamo de la necesidad de que se modifiquen las condiciones, enfoques y marcos de actuación para la labor docente y de las escuelas, con el propósito de que los logros educativos puedan generalizarse y no sean fruto de combinaciones excepcionales. En el sentido de poner en discusión la idea

de la práctica docente como expresión de la propia voluntad, Gimeno Sacristán señala:

“Muy al contrario, el análisis social de la práctica de la enseñanza nos pone en evidencia las consecuencias que tiene el que sea una práctica institucionalizada, definida históricamente al menos en sus coordenadas básicas, por condicionamientos políticos, sociales, organizativos, una tradición de desarrollo curricular, etc. La originalidad del profesor, lo que este decide realmente, se refiere más bien al ‘cierre’ y concreción de las características que tendrá su práctica dentro de unos parámetros que le vienen dados y dentro de los que él mismo ha sido socializado y formado profesionalmente. Por eso la actividad de los profesores renovadores es, en muchos casos, una acción de ‘resistencia’, burladora de coerciones diversas, es decir, una acción política y no meramente adaptativa. Pero no es infrecuente que esos parámetros se acepten como algo natural, fuera de toda discusión y sin entrever, por tanto, otras alternativas, en la medida en que son valores y prácticas asumidas acríticamente”. (pp. 199-200).

Visto así, la realidad cotidiana escapa al encuadramiento del “aprendizaje” formulado desde el nivel educativo central. Los desafíos educativos y trayectorias siguen rutas distintas dependiendo de múltiples factores, tales como las características de los estudiantes y de sus contextos, la naturaleza del Proyecto Educativo Institucional, la cultura escolar del establecimiento, el perfil de las y los docentes y su formación académica y profesional, etc. Efectivamente, las realidades sociales, culturales y territoriales son en muchos casos extremadamente diferentes y, por tanto, también lo son las necesidades formativas.

Por lo mismo, la pretensión de que los estudiantes vivan “experiencias educativas similares” (Mineduc, 2012) -si es que esa fuera una meta deseable-, en los hechos está lejos de producirse, por lo que un currículum y una evaluación estandarizada precarizan la experiencia formativa de los estudiantes al no dialogar adecuadamente con la realidad socioeducativa.

Entender el trabajo docente, más que como una actuación cerrada y anclada a la acción en el aula, sino más bien como un campo de acción abierto al desarrollo curricular, constituye, a nuestro juicio, una oportunidad para promover nuevas formas de profesionalización que posibiliten nuevas relaciones con los entornos comunitarios de las escuelas, y para promover concepciones efectivamente colaborativas de desempeño. En síntesis, se trata de prácticas de ejercicio profesional que interpreten el desarrollo curricular desde nuevas relaciones de saber y de poder.

El desarrollo curricular implica una demanda que se puede enfrentar, inclusive, desde las nuevas concepciones didácticas, en cuanto estas ponen el acento en un tratamiento del contenido a partir de la lógica de la comprensión como aprendizaje profundo, y que, en consecuencia, revierten la perspectiva acumulativa de transmisión de contenidos.

En ese sentido, aprendizaje-enseñanza y desarrollo curricular son los dos campos centrales desde los cuales se debe edificar una nueva política de desarrollo curricular, a la que deben concurrir tanto la formación docente como los dispositivos de apoyo, acompañamiento y regulación de y con las comunidades educativas.

Desde esta perspectiva, las formas que adquiere el desarrollo curricular convocan modos específicos de interpretación y reconstrucción del currículum, que resultan determinantes no solo para la generación de los aprendizajes pertinentes, sino para la manera en que estos son entendidos en el marco de procesos formativos más amplios.

Este es un tema central en la preparación de los docentes y exige abordar una formación en el campo curricular y pedagógico que supere la concepción técnica desde la cual se acostumbra a replicar dispositivos y recetas, sin generar en ellos la capacidad para interpretar el currículum prescrito a la luz de las condiciones que enfrentan.

Profesionalizar al docente, entonces, supone otorgarle un marco formativo amplio y buscar el despliegue de saberes que vayan más allá de lo estrictamente didáctico o disciplinar, poniendo énfasis, en primer lugar, en una fuerte formación teórica para fundamentar sus decisiones profesionales. Al mismo tiempo, el docente debe tener las condiciones de tiempo y espacios

necesarias para pensar colaborativa y profundamente sobre lo que está haciendo, y particularmente, desde qué paradigma actúa cotidianamente. No se trata solo de entregar dispositivos para mejorar la práctica y las formas de implementación: se debe tomar conciencia acerca de cuál es el sustento epistemológico de aquello que realiza y hacia dónde se orienta su labor, más allá del listado de contenidos y habilidades.

Tensiones en torno a la noción de Calidad, Inclusión y Desarrollo Integral: Efectos sobre el Desarrollo Curricular

Los Objetivos Generales de la LGE establecen un arco extremadamente amplio para concebir la labor formativa de la escuela y sus docentes. Por un lado, los objetivos generales apuntan a la formación de sujetos con una perspectiva de integralidad; y por otro, se refuerza la lógica de un sistema basado en la noción de estándar y de aseguramiento de la calidad. Este diseño es complementado con la generación de estándares para la formación inicial docente (2011), y Estándares Indicativos de Desempeño para las escuelas (2014). Todo ello se corona con la Ley de Aseguramiento de la Calidad (N° 20.845, 2015), en la que el conjunto de los procesos y mecanismos del sistema quedan amarrados a los resultados en las pruebas estandarizadas y a la categorización de escuelas, con efecto punitivo sobre su rendimiento, incluyendo el cierre de establecimientos con bajos resultados persistentes.

Partamos señalando que –en concordancia con la lógica de neutralidad positiva que ya hemos comentado– una Ley que se ocupa del tema de la calidad no define dicho concepto. Todo lo que dice en su Artículo 1° es que “Es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles. Para dar cumplimiento a dicha responsabilidad créase y regúlase un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, en adelante ‘el Sistema’”.

Nótese adicionalmente que lo que hace este Sistema es “propender a asegurar” y no garantizar la mencionada calidad. Define además la educación, asociándola genéricamente al desarrollo en distintas dimensiones, pero no establece qué significa ese desarrollo. El Artículo 1°, en el inciso tercero, señala:

“Se entenderá por educación el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas”.

En concreto, no se define tampoco el aprendizaje en contexto escolar, sino como algo que ocurre a lo largo de la vida y que es multidimensional, pero sin abordar el rol que le corresponde a la escuela.

Luego, en un inciso muy escueto y aislado, y sin mayor definición, se declara que “Una educación de calidad siempre comprenderá los principios educativos de carácter integral”. La Ley no dice a continuación qué es, qué significa y cuáles son las consecuencias de ese carácter integral. Dicho concepto aparece como una declaración aislada, sin contenido y sin expresión operacionalizable.

En el Artículo 2º se delinea el circuito de normas, marcos y políticas que aseguren tal calidad (no definida) y que se regirán por los estándares y mecanismos de prescripción, fiscalización y evaluación, amarrando con ello todo el sistema en una perspectiva de aseguramiento desde el enfoque estándar que hemos comentado; es aquello que hemos llamado el “corralito” de la estandarización y que se puede leer con claridad en lo que sigue:

“El Sistema actuará sobre la educación formal, de acuerdo a los objetivos generales y sus respectivas bases curriculares señalados en la Ley N° 20.370, General de Educación, y operará mediante un conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos, para lograr la mejora continua de los aprendizajes de los alumnos, fomentando las capacidades de los establecimientos y sus cuerpos directivos, docentes y asistentes de la educación”.

La mejora continua es un concepto situado desde un enfoque esencialmente cuantitativo y que expresa el rendimiento en puntajes, los que debe subir de modo permanente hasta ubicarse y mantenerse en los niveles altos de desempeño. La racionalidad cuantitativa se materializa en una línea de base, que requiere ser elevada independientemente de las condiciones que se

enfrenten. Esto implica que debo elevar el puntaje de un año a otro, sin importar la composición sociocultural e individual de los grupos de estudiantes.

Este enfoque no contempla el hecho de que una institución, que atiende una población diversa y cambiante, no solo recibe un impacto en el rendimiento académico, sino que exige también la modificación de los objetivos educativos. No concibe, por ejemplo, que una disminución de resultados a través de mediciones cuantitativas no necesariamente es un retroceso, sino el modo en que, en un proceso a veces largo, la escuela se adapta a las necesidades educativas concretas, las que pueden estar relacionadas con desafíos socioemocionales, motivacionales y de pertenencia cultural, antes que con variables exclusivamente cognitivas.

La Ley, junto con configurar la arquitectura general del concepto de aseguramiento, le da el rango de Ley de la República a una decisión técnica, como es la del carácter censal de las pruebas para la evaluación externa de los aprendizajes (Simce); el Artículo 2º, párrafo 2º, explicita: “El Sistema comprenderá, entre otros, procesos de autoevaluación, evaluación externa, inspección, pruebas externas de carácter censal y, cuando corresponda, apoyo técnico pedagógico en la elaboración e implementación de planes de mejora educativa a nivel de establecimientos, que permitan desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades”.

En los párrafos 3 y 4 del mismo artículo, señala el carácter imperativo de las medidas, sujeto a consecuencias jurídicas y sanciones definitivas sobre las escuelas: “El Sistema contemplará, además, la rendición de cuentas de los diversos actores e instituciones del sistema escolar y, en particular, de los establecimientos educacionales (...) Asimismo, incluirá las consecuencias jurídicas que se deriven de la aplicación de los instrumentos a que se refieren los incisos anteriores y el régimen de sanciones que indica la Ley”.

La concepción de estándar queda ratificada por ley en el Artículo 3º, como enfoque para todos los procesos del sistema escolar, encerrando completamente su ejecución:

“El Sistema considerará:

a) Estándares de aprendizaje de los alumnos, referidos a los objetivos generales señalados en la Ley y sus respectivas bases curriculares; otros indicadores de calidad educativa y estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores.

c) (...) apoyar a los integrantes de la comunidad educativa y a los establecimientos educacionales en el logro de los estándares de aprendizaje y los otros indicadores de calidad educativa, fomentando el fortalecimiento de las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos a fin de promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen.

d) Estándares de desempeño de docentes, docentes directivos y docentes técnico-pedagógicos, que servirán de orientación para la elaboración de las evaluaciones consideradas en el Decreto con Fuerza de Ley N° 1, del Ministerio de Educación, de 1997.

f) Ordenación de los establecimientos educacionales en función de las mediciones de los resultados de aprendizaje y de los otros indicadores de calidad educativa, con la finalidad, entre otras, de identificar, cuando corresponda, las necesidades de apoyo.”

Y luego, indica con claridad, en la letra j), que el modelo conduce a un “Sistemas de rendiciones de cuenta, de reconocimientos y de sanciones”.

Y por si alguien tuviese alguna duda acerca de las opciones de interpretación respecto de la “calidad integral” promovida, el Artículo 18 establece de manera imperativa cuál es el valor que se le otorga (más allá de las declaraciones) a la dimensión cognitiva y al tipo de aprendizajes que hemos comentado. Se indica en este artículo que “Con todo, la ponderación de los estándares de aprendizaje no podrá ser inferior al 67 % del total”.

Finalmente, se cierra todo posible margen de maniobra o interpretación desde el espacio escolar, con el Artículo 31, en el que se explicita lo siguiente:

“Si después de cuatro años, contados desde la comunicación señalada en el Artículo 28, y con excepción de lo previsto en el inciso segundo del Artículo 29, el establecimiento educacional se mantiene, considerando como único factor el grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje, en la categoría de Desempeño Insuficiente, la Agencia, dentro del primer semestre, certificará dicha circunstancia. Con el solo mérito del certificado, el establecimiento educacional perderá, de pleno derecho, el reconocimiento oficial al término del respectivo año escolar”.

En concreto, con dos períodos consecutivos en la categoría Insuficiente, considerando solo los estándares de aprendizaje, el establecimiento educativo entra en proceso de cierre, independiente de si se trata de un establecimiento público o de uno particular-subvencionado. Parece discutible, por cierto, que siendo el Estado el responsable de las escuelas públicas y no teniendo por tanto un dueño jurídico finito, sino a la propia comunidad organizada a través de la institucionalidad pública, se contemple el cierre de las escuelas con bajos resultados y no la cesación en el cargo de quien oficie como responsable técnico e incluso político de la instancia a la que esté adscrita la escuela, en el caso de ser dependiente directamente del Estado.

Los efectos más específicos de toda esta normativa están aún por verse, pero claramente su inspiración conceptual y operacional no se aleja de aquello que ha venido ocurriendo con el sistema educativo y que se inscribe dentro de lo que hemos llamado los pilares del modelo, en cuanto que se mantiene un mercado en el que se compite, no solo por los recursos, sino incluso por la sobrevivencia. Con ello se profundiza la presión hacia las escuelas y los docentes respecto de un tipo de rendimiento que se tensiona fuertemente con la posibilidad de dar cabida a la diversidad que se ha declarado defender, y con las políticas orientadas a la inclusión que el propio Estado, se supone, trata de promover.

En ese sentido, la Ley de Inclusión Educativa (2016), si bien contiene algunos aspectos que desde el ámbito del acceso podrían considerarse positivos -como son la no selección y la eliminación del copago-, no resuelve el modo en que las escuelas se deben hacer cargo de la diversidad, y de una evidente mayor complejidad de la labor educativa, si no se refuerzan sustantivamente los

equipos multidisciplinares, y si se persiste en un currículum rígido y enciclopédico (Gysling, 2016), que no necesariamente conduce a aprendizajes de fondo y sustantivos para la vida. 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 el cierre de escuelas.

Una situación similar ocurre con la Ley de Desarrollo Profesional Docente (2016), que no modifica el enfoque competitivo, productivista y restringido de la labor docente, al mismo tiempo que modifica muy superficialmente aspectos centrales, como son la relación de horas lectivas/no lectivas, y subvalora otros que contribuyen significativamente a una mejor labor, como el perfeccionamiento docente. Por otra parte, la Ley que crea el nuevo Sistema de Educación Pública, si bien desmunicipaliza el sistema, no se hace cargo de cambiar los fundamentos estandarizadores y competitivos del proceso educativo, ni compromete metas concretas de expansión de la matrícula pública, que hoy no supera el 36 %. Esto convierte a dicha iniciativa legal en un cambio del tipo de dependencia, de consecuencias administrativas más que propiamente educativas, cuestión que reafirma la perspectiva gerencial del cambio.

Cabe hacer notar que ese gerencialismo se ha reforzado en los cuerpos legales mencionados, mediante la introducción de conceptos como “liderazgo con visión de futuro”, “satisfacción de los usuarios”, “mejoramiento continuo”, “orientación a resultados” y “rendición de cuentas”, entre otros. Los nuevos conceptos logran articular el principio de libertad de enseñanza con el de estandarización, depositando en la capacidad de las escuelas la totalidad de la responsabilidad.

En coherencia con lo anterior, en el ámbito de la evaluación de las escuelas se introdujeron los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores (Mineduc, 2014), los cuales se enmarcan en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar. Allí se establece que aquellos estándares son el resultado de un exhaustivo proceso de elaboración, que tuvo por objetivo sistematizar un conjunto de buenas prácticas de gestión escolar de probada efectividad y recoger información para ajustarlas a la realidad nacional. Este proceso se llevó a cabo entre los años 2009 y 2013, e incluyó “(...) la identificación de factores de efectividad escolar según la evidencia empírica” (Mineduc, 2014, p. 19).

Lo anterior se sintetiza del siguiente modo, respecto de los descriptores que se han venido desarrollando con esos Estándares:

“El descriptor corresponde a la categoría obtenida en la Ordenación de los establecimientos educacionales, la cual considera los resultados de aprendizaje (puntaje Simce), la distribución en los Estándares de Aprendizaje, la tendencia Simce, los Otros Indicadores de Calidad Educativa y el contexto en el cual se desempeña el establecimiento”. (Ibid, p. 23).

Los descriptores de los Estándares expresan de manera categórica la lógica comparativa a partir de resultados de aprendizaje medidos por el Simce y la política de implementación efectiva del currículum, con un énfasis explícito en las lógicas de cobertura curricular. De hecho, se señala que:

“El descriptor se refiere a la comparación del puntaje del establecimiento con el de los establecimientos similares, considerando todas las pruebas Simce rendidas en las últimas tres mediciones si son anuales, y en las últimas dos si son cada dos años”. (p. 24).

En particular, los estándares de la dimensión pedagógica, llamados Estándares de Gestión Curricular, son categóricos en la lógica que enfatiza la idea de desarrollo curricular como ejecución y cobertura. Veamos esto en los Estándares que se muestran a continuación (p. 71):

4.1 El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio.

4.2 El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.

4.6 El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

Los descriptores reafirman la idea de “implementación”, tanto de las bases curriculares como de los programas de estudio, y que esta idea sea “efectiva”, buscando que el currículum se lleve a cabo en términos de “cobertura y resultados”. Se cierra con ello el camino a una profesionalidad docente deliberativa, que reflexione y construya juicios situados a partir de los elementos referenciales que tiene a disposición (currículum, proyecto educativo, cultura escolar, contexto, etc.).

Una situación similar ocurre con las orientaciones para el ejercicio docente y su respectiva evaluación, basada hasta el día de hoy en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (Mineduc, 2008). Si nos detenemos en particular en el Dominio A de este marco de actuación, que refiere a Preparación de la Enseñanza, se señala lo siguiente:

“Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere el dominio del profesor/a del marco curricular nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual”. (MBE, 2008, p. 8).

El párrafo citado hace referencia al dominio disciplinar como el único referente de conocimiento que es necesario movilizar en el espacio escolar. Al mismo tiempo, relaciona las competencias pedagógicas exclusivamente con la enseñanza, excluyendo, por lo tanto, orientaciones explícitas sobre la interpretación del currículum y la construcción del ideario pedagógico que se desprende del proyecto educativo y la reflexión de la comunidad en el establecimiento en que se ejerce la profesión. De hecho, se habla más bien de dominio del currículum; esto es, el manejo de lo que los estudiantes deben “sí o sí” alcanzar y que está expresado en los objetivos, contenidos y habilidades declaradas.

Y luego agrega:

“... los profesores no enseñan su disciplina en el vacío, la enseñan a alumnos determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas al momento de diseñar las actividades de enseñanza. Por estas razones, los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas”. (pp. 8-9).

En este apartado se define el rol pedagógico como enseñanza de una disciplina, restringiendo de manera radical el rol educativo docente. Y tal como hemos señalado con anterioridad, aquí se manifiesta la idea de una contextualización con fines exclusivamente didácticos, asociada a las actividades; lo cual significa que las características de los contextos y de los estudiantes no se procesan para interpretar y reconstruir el currículum según las necesidades educativas reales, sino con el propósito de hacer más eficaz el proceso de enseñanza de aquello que es común para todos y que viene desde fuera de la escuela. La relación con el currículum oficial queda completamente naturalizada y en un espacio de nula visibilidad profesional.

Se cierra este dominio con la siguiente orientación:

“De este modo, los desempeños de un docente respecto a este dominio se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de estas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula”. (pp. 8-9).

En concreto, el campo de lo pedagógico de las y los docentes es, nuevamente, la planificación y el aula; todo lo que se relacione no solo con la interpretación y reconstrucción contextualizada del currículum, así como con la discusión de fines educativos, queda fuera.

Luego, en la fundamentación de criterios y descriptores, se refuerza aún más la idea del contenido como contenido disciplinar y, por ende, preestablecido:

“El conocimiento del contenido es diferente para profesores de los distintos niveles de enseñanza. Los profesores que enseñan una sola disciplina tienen un manejo más especializado que los generalistas que enseñan varios subsectores de aprendizaje. Por ejemplo, los profesores de primer ciclo que imparten la mayoría de las asignaturas deberán tener conocimientos y competencias sobre cómo se enseña a leer y escribir, la enseñanza de matemáticas elementales y sobre comprensión del medio natural y social. A contar de 5° básico, y más aún en Educación Media, los profesores requerirán tener conocimientos más profundos y especializados sobre las disciplinas, dado el mayor nivel de análisis y comprensión con que deben ser tratados los contenidos del conjunto de los subsectores que imparten”. (p. 16).

Efectivamente, se reafirma aquí la enseñanza de materias y la reducción de lo pedagógico al “cómo”, esto es, a su dimensión metodológica, reforzando también la relación unidireccional entre contenido y realidad, limitando la contextualización simplemente a facilitación y transferencia.

En tal sentido, una nueva política de desarrollo curricular plantea el desafío de transitar hacia perspectivas formativas en clave de sujeto y su contexto vital, que trasciendan el conocimiento académico formal, las trincheras disciplinares y la pedagogía como transmisión de saberes especializados, para abrirla hacia el mundo de la vida de los sujetos y hacia el desarrollo de capacidades de integración de conocimientos en pos de la comprensión crítica del mundo, la construcción de sus propios proyectos y el aporte a nuevas formas de convivencia interpersonal y sociopolítica.

Hacia un Verdadero Sistema de Educación Pública para un nuevo rol de la Escuela y del Trabajo Docente

Resolver la crisis de la educación en nuestro país pasa por recuperar su carácter público y transformar el rol de la escuela, y junto con ella, la del trabajo docente. Esto no es posible si no se genera un cambio en la concepción educativa y en la forma de concebir el sistema, superando su carácter mercantilizado, fragmentario, instrumental y competitivo.

Creemos que la relevancia de entender la educación desde lo público está dada por su rol integrador y básico para la existencia de los individuos en sus relaciones y el de la propia comunidad y sus fines. Sus efectos pueden aportar significativamente al desarrollo de la sociedad y a la formación de las personas, como pertenecientes a una cultura y a un espacio social que requiere lazos de pertenencia, de colaboración y de solidaridad, así como el reconocimiento de la condición de igualdad constitutiva de la diversidad de sus miembros.

La educación no es entonces un “servicio” individual que repercute únicamente en quien puede acceder o no a ella. Es, más bien, el modo en que los sujetos preservan su identidad, historia, valores, capacidades, etc., al mismo tiempo que las discuten, cuestionan, modifican y enriquecen. Difícilmente se puede ser miembro de una comunidad, y gozar de los beneficios de su pertenencia a esta, si no se accede a un proceso educativo.

Al mismo tiempo, el carácter público de una institución educativa no puede reconocerse solo por el hecho de declararlo o de prestar un “servicio al público” u ofrecerlo con “vocación pública”. Es indispensable que tales instituciones respondan a valores públicos definidos democráticamente y que promuevan el bien común por sobre los intereses particulares. Aquello supone atender las necesidades de la sociedad como un todo y no solo responder a beneficios individuales o grupales. Los valores de lo público están directamente relacionados con el fortalecimiento de la democracia participativa, la convivencia respetuosa y solidaria, la valoración de la diversidad, de la igualdad de derechos sociales, el respeto de las identidades étnico-raciales y de género, entre otros aspectos.

Desde esta perspectiva, lo público supone la conexión de la educación con un proyecto país, con el impulso, por tanto, de un modelo de desarrollo definido con la participación de toda la sociedad. La educación, entonces, por lo menos aquella que definimos como pública, no puede estar desconectada de los intereses nacionales y de las necesidades de las mayorías, especialmente de los más desfavorecidos. En definitiva, un proyecto educativo público no puede hacer depender la dignidad de las personas de la voluntad de agentes particulares o del mérito individual de quienes se educan, lo que finalmente siempre termina reforzando el éxito conforme al origen socioeconómico de los individuos y, en consecuencia, sosteniendo la desigualdad.

En ese marco, creemos que una educación de estas características no puede ser neutral, no puede prescindir de una intencionalidad y de un ideario. En este sentido, la mercantilización no ha sido solo financiera, sino también del proyecto educativo, por lo que un cambio obliga a tomar partido, a impulsar aquellos fundamentos educacionales que promuevan una perspectiva humanizadora, crítica y de dignificación de la condición humana. Un enfoque orientado a la formación de sujetos autónomos, críticos, solidarios y corresponsables del devenir de la sociedad.

Por consiguiente, dada la relevancia estratégica de contar con una educación pública concebida de este modo, se requiere superar el ideario neoliberal individualista de la libertad de enseñanza, de la competencia y del rendimiento estandarizado, como formas predominantes de proveer la actividad educativa. Se hace urgente, más bien, la responsabilidad efectiva del Estado con una cobertura mayoritaria, restituyendo su rol garante en remplazo de su actual carácter subsidiario. Por la vía de la garantía de este derecho es posible cautelar efectivamente el desarrollo nacional, los intereses sociales y culturales colectivos, y de una individuación en equilibrio con la comunidad.

No obstante, una educación pública de nuevo tipo se define no solo por el régimen de propiedad que la cobija, sino también por sus principios y por el contenido formativo que promueve, razón por la cual su concreción hace necesaria la existencia efectiva de un sistema, y no de un interminable listado de proveedores individuales de servicio, lo que no se resuelve con un subsistema estatal minoritario. Vale decir, es urgente contar con una estructura institucional articulada, cohesionada en torno a reglas y fines comunes que, sin perjuicio de respetar las diversidades y contextos específicos, responda a la garantía de este derecho social fundamental, a los valores de lo público y a los objetivos nacionales y locales de desarrollo.

Un desafío de tal magnitud no puede lograrse sin una adecuada sustentabilidad financiera, no regida por la eventual capacidad de las escuelas para funcionar como empresas, sino a partir de aportes basales, según sus necesidades educativas. Porque el derecho social a la educación y sus enormes beneficios para toda la comunidad están por sobre las lógicas de eficiencia en el retorno de la inversión inicial o de la rentabilidad económica.

Creemos también que un sistema público, de mayoría estatal, no está forzado a responder a lógicas centralistas y burocráticas. Por el contrario, para una adecuada respuesta a las reales necesidades de la población, se requiere de principios de descentralización, participación democrática efectiva, comunitaria y territorial. Lo realmente público implica colaboración y fortalecimiento de prácticas sociales de retroalimentación, más que desempeños institucionales individuales, con el propósito de acceder a recursos o certificaciones formales que, finalmente, imponen lógicas de premio-castigo propias del conductismo educativo y del productivismo empresarial.

Es fundamental considerar que una nueva educación pública, culturalmente pertinente y adecuada a los contextos, necesita de una política curricular democrática, flexible, transdisciplinar, orientada a la comprensión de la realidad, abierta a lo emergente y centrada en la formación integral. Se requiere superar, por consiguiente, el currículum instrumental basado en el cumplimiento de logros estandarizados y ajenos a las culturas en que se insertan las comunidades educativas. Esta apuesta por una educación con sentido sustenta la idea de apartarse definitivamente del lenguaje gerencial y vacío de contenido en el que se ha caído. Una educación pública instala la urgencia de recuperar el lenguaje pedagógico para las escuelas, así como una forma de concebir el ejercicio docente más allá de la transmisión de contenidos o del entrenamiento de habilidades y la evaluación estandarizada.

Una nueva política de desarrollo curricular debiera orientarse hacia un equilibrio más sustantivo entre currículum nacional y currículum contextual, generando espacios para dar mayor cabida a las realidades locales, a la vez que una mayor flexibilidad en su apropiación y formas de uso, permitiendo que aparezca lo emergente (Pinto, 2013) y aquello que acontece en la cotidianeidad significativa de las comunidades, sin la rigidez de lo preestablecido. Tal criterio, entregando los apoyos respectivos, permitiría también una mayor profesionalización del trabajo docente.

Se debe transitar a una nueva generación de diseños curriculares, en los que junto a la participación de la comunidad se establezca un proyecto nacional de educación que lo fundamente y que, sin perjuicio de abrirse plenamente a la diversidad, supere la racionalidad neoliberal de la libertad de enseñanza y de la lógica de clientes que compran un servicio particular. Ello supone disponer de

un conjunto de valores, principios y fines generales para una sociedad en clave posneoliberal. Una educación para la justicia social, respetuosa de la diversidad de género y la interculturalidad; que forme para la sustentabilidad medioambiental, la ciudadanía crítica y el respeto a los derechos humanos.

Pero, al mismo tiempo, es indispensable contar con la definición de principios educativos que recojan lo mejor de nuestra historia educacional, y un enfoque pedagógico de base que integre perspectivas renovadoras, que promueva una concepción integral de la formación y del aprendizaje. Definiciones que deben expresarse en una nueva arquitectura, en un diseño que permita romper el asignaturismo mediante áreas articuladas, la interdisciplina y objetivos globales; con una estructura de logros que conecte al sujeto con su realidad, mediante núcleos problemáticos, fenómenos socialmente relevantes y categorías articuladoras de saberes relevantes; con un conjunto de referencias formativas para la construcción de proyectos de vida, en los que se garantice la experiencia y la acción dialógica acerca de una visión de mundo cada vez más amplia, diversa e integradora.

La nueva concepción de desarrollo curricular debe permitir la recuperación del trabajo pedagógico abierto a la complejidad de la formación humana, basado en praxis reflexivas, interpretativas, dialógicas y contextuales, potenciando la comprensión y problematización del mundo, de la sociedad y de sí mismo, antes que en la enseñanza de materias. Ese cambio no es realizable sin modificar la concepción instrumental del aprendizaje que ha predominado y de la pedagogía reducida a la simple combinación de saberes disciplinares y metodologías. Del mismo modo, resulta relevante dejar atrás la concepción evaluativa central, estandarizada, cuantitativa y paramétrica, abriéndose a un modelo en que converjan prácticas evaluativas y autoevaluativas en los distintos niveles y a partir de descripciones cualitativas que abarquen todas las dimensiones de la formación de los sujetos.

Nada de esto puede ser posible sin condiciones adecuadas para el desarrollo curricular, lo que implica disponer de espacios y tiempos para intercambiar experiencias, aprender desde la colaboración, la investigación, e impulsar desafíos comunes. Tal perspectiva implica, indudablemente, la generación de condiciones adecuadas para el ejercicio docente, con una proporción equilibrada (50/50) entre horas lectivas y no lectivas para el trabajo profesional de las y los docentes. Supone, al mismo tiempo, contar con los mecanismos de

apoyo, articulación y retroalimentación a nivel del mesosistema y de los equipos multiprofesionales pertinentes –y suficientes- al interior de las escuelas, para atender a la diversidad de realidades y necesidades educativas.

Repensar el desarrollo curricular desde una profesionalidad epistemológicamente activa requiere de un sistema intermedio de apoyo para la contextualización, la reciprocidad de las comunidades y el uso interpretativo del currículum. La construcción de redes profesionales y el despliegue de modelos educativos territoriales hacen imprescindible no solo tiempos formales para ello (que hoy no existen), sino estructuras permanentes de colaboración y acompañamiento que puedan orientar y apoyar las necesidades de las instancias locales.

Finalmente, un nuevo diseño curricular, un conjunto de condiciones institucionales y sistemas intermedios y locales de apoyo difícilmente pueden materializarse en cambios reales si no cuentan con una política de formación inicial y continua acorde con la conformación de comunidades deliberativas. Una formación desmercantilizada, desapegada de la noción de “estándares” y que atienda las necesidades reales de desarrollo de la docencia y de las comunidades educativas, constituyen a nuestro juicio un factor clave de sostenibilidad en el largo plazo para un desarrollo curricular al servicio de la transformación estructural que requiere la educación en Chile.

Hasta ahora, la política educativa se ha hecho con escasa participación de las y los docentes de Chile; en buena medida se ha distanciado del saber pedagógico que en ellos está presente, o bien se ha reducido significativamente su sentido y su esfera de acción. En general, se ha optado por fórmulas de orientación fuertemente tecnocráticas (con excesivo predominio de especialistas que provienen de áreas muy distantes del campo pedagógico), frente a problemáticas de alta complejidad y que son imposibles de resolver sin las comunidades educativas, sin considerar la trayectoria de nuestra educación pública y sin la incorporación del debate que se ha desarrollado en el campo propiamente educativo-pedagógico. El ciclo de reformas impulsadas en el último tiempo quedó en deuda con esta urgente necesidad, y el período que se abre puede ser una oportunidad para terminar de comprender que no se puede hacer política educativa sin una pedagogía con mayúscula y que cualquier reforma profunda tiene que replantear completamente tanto el diseño como el desarrollo curricular.

Seguramente en los próximos años el desafío será aún más complejo para quienes queremos poner la educación al servicio de un proyecto de país que logre salir de las coordenadas neoliberales que nos heredó la dictadura y la transición democrática. No obstante, la recuperación del rol educativo (y no solo gremial-reivindicativo) del magisterio está en marcha y esperamos que este sea un aspecto clave de un nuevo ciclo de políticas educativas y curriculares en nuestro país.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. México: FCE.
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Astolfi, J. (2003). *Aprender en la escuela*. Santiago: Comunicaciones Noreste.
- Avanzini, G. (1998). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. México: FCE.
- Bellei, C. et al. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago: LOM.
- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. (2008). *La agenda pendiente en educación*. Santiago: Ocho libros Editores.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Santiago. Cuarto Propio.
- Colegio de Profesores de Chile (2017). Diagnóstico. Nuestra visión sobre la educación chilena. Departamento de Educación. Recuperado de <http://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/05/1-Diagnostico-Educación-Chilena-DEP-CP-2017.pdf>
- Cox, C. (2003). El nuevo currículum del sistema escolar. Manuscrito. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268001434_El_Nuevo_Curriculum_del_Sistema_Escolar
- Edwards, V. y otros (1995). *El Liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media*. Santiago: Ministerio de Educación, Programa MECE-Educación Media.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jimeno, J. (1991). *Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno, J. (2013). *En busca de sentidos de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Gobierno de Chile. Ley N° 19991. (2004). Ley Sobre Evaluación Docente. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=228943>

Gobierno de Chile. Ley N° 20529. (2011). Ley que Crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>

Gobierno de Chile. Ley N° 20903. (2016). Ley que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>

Gobierno de Chile. Ley N° 21040. (2017). Ley que Crea el Sistema de Educación Pública. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237>

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

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

Guzmán, A. y Pinto, R. (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico. La resignificación del episteme curricular. *Theoria*, 13, pp. 121-131.

Gysling, J. (2016). A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de Educación Media. *Revista Docencia* N° 59, pp. 14-25. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/08/02.-Gysling.pdf>

Herrera, J.; Reyes, L. y Ruiz, C. (2016). L'efficacité scolaire au Chili (1990-2014): un nouveau modèle de privatisation de l'éducation. *Éducation et Sociétés*, 37(1), pp. 113-127.

Manzi, J. y García, M. (2016). *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

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

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

Ministerio de Educación (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación.

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

Ministerio de Educación (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2017). *Propuesta curricular para 3° y 4° Medio. Documento de consulta pública*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

Molina, V. (2006). Currículum, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje. *Revista Prelac*, 3, pp. 50-63.

Murillo, J. (coord.) (2006). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago: La Llave.

Nervi, L. y Nervi, H. (2007). *¿Existe la pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico*. Santiago: Editorial Universitaria.

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

Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Núñez, Iván (1990). *Reformas Institucionales e Identidad de los Docentes*. Chile, 1960–1973. Serie Histórica N° 3. Santiago de Chile: PIIE.

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

Pérez, L., Bellei, C.; Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). *Escuelas efectivas en condiciones de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago: Unicef-Ministerio de Educación.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1975). *Génesis de las estructuras lógicas elementales, clasificaciones y seriaciones*. Buenos Aires: Guadalupe.

Pinto, R. (2013). *Construyendo currículum emergente en Llaguepulli*. Concepción: REXE. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2431/243129663002/>.

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

Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos. Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932)*. Santiago: Quimantú.

Ruiz, C. (2010). *De la República al Mercado*. Santiago: LOM.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), pp. 1-30.

Slee, R. y Weiner, G. (2001). *Eficacia escolar, ¿para quién?* Madrid: Akal.

Soto, V. (2005). Paradigmas, naturaleza y funciones del currículum. *Revista Docencia*, 20, pp. 36-46.

Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.

Vergara, J. y Martín, A. (2017). *Pensar la Educación. Desde Friedman a Dewey*. Santiago: Editorial Universitaria.

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

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

| PARTE V |

CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN

CAPÍTULO 11

EL FORTALECIMIENTO DEL USO PEDAGÓGICO DE LA EVALUACIÓN EN AULA: AVANCES Y DESAFÍOS PARA LA POLÍTICA PÚBLICA

María Angélica Mena S.
Ivonne Méndez C.
Carolina Concha M.
Yolanda Gana G.

Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación

Agradecimientos

Agradecemos a Pía Rivera y Leslie Maxwell cuyo trabajo fue un insumo valioso para este capítulo.

Introducción

Para alcanzar cualquier meta de aprendizaje, es fundamental poder evidenciar dicho aprendizaje o, en otras palabras, saber “cómo se ve” ese aprendizaje. Asimismo, saber dónde se encuentran los estudiantes en sus trayectorias de aprendizaje y cuánto les falta para lograr una determinada expectativa curricular, resulta crucial para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que los apoye de buena forma (Mineduc, 2014). Lo anterior requiere, necesariamente, de la evaluación en aula.

Existe una estrecha relación entre evaluación y currículum: los procesos de implementación del currículum en el aula son una labor pedagógica que requiere de una amplia gama de acciones evaluativas por parte de los docentes, para obtener evidencia de los aprendizajes, poder interpretarla y tomar decisiones que permitan promover el progreso de estos y fortalecer los procesos de enseñanza (Black y Wiliam, 1998; Wiliam, 2011; Mineduc, 2017).

El rol de la evaluación en aula es estratégico para la apropiación, adecuación, enriquecimiento e implementación del currículum nacional, en cuanto es la forma en que los docentes muestran y concretizan lo que es importante de dicho currículum, enviando potentes señales a los estudiantes respecto de lo que es valioso que aprendan. Por ende, una evaluación pobre, inmediatamente empobrecerá el currículum implementado y, por tanto, también el aprendizaje que se desarrollará. En contraste, estrategias de evaluación ricas, motivantes y desafiantes, tenderán a enriquecer, motivar y desafiar a los estudiantes, lo que permitirá lograr, a su vez, aprendizajes más complejos.

Dado que la evaluación en aula es un componente clave de la apropiación e implementación del currículum nacional, constituye una pieza infaltable en iniciativas de política pública que buscan contribuir al fortalecimiento de los procesos pedagógicos al interior de los establecimientos, y así promover una educación equitativa y de calidad.

A continuación se desarrolla, en primer lugar, un diagnóstico respecto de las creencias y prácticas evaluativas actuales, principalmente a partir de evidencia nacional. El diagnóstico muestra que el foco primordial de estas privilegia lo certificativo, por sobre lo formativo o pedagógico, con una visión burocrática o administrativa, identificando algunos elementos que, se cree, pueden estar influyendo en esta visión y práctica de la evaluación. Luego, se presentan las iniciativas que han buscado avanzar hacia el fortalecimiento de una visión y uso pedagógico de la evaluación en aula, y los principales desafíos que emergen para seguir desarrollando capacidades y políticas en esta línea.

Estado de Situación en torno a las Creencias y Prácticas Evaluativas Actuales

La evaluación se considera una dimensión inherente a todo proceso educativo, pues los docentes que diseñan evaluaciones de mayor calidad potencian el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas, ofrecen retroalimentación de calidad y pueden mejorar la motivación de sus estudiantes (Jensen, McDaniel, Woodard, y Kummer, 2014); al mismo tiempo, mejoran sus estrategias de enseñanza y la toma de decisiones pedagógicas (Black, 2004; Black y William, 1998). Sin embargo, las investigaciones muestran que algunas veces las prácticas evaluativas, más que apoyar el

aprendizaje, lo obstaculizan (Prieto y Contreras, 2008). En efecto, por muchos años ha predominado un enfoque tradicional donde la evaluación se concibe como separada del proceso pedagógico y con una orientación mayoritariamente memorística e instrumental (Goubeaud, 2010; Sanmartí, 2007; Celman, 2005; Organisation for Economic Co-operation and Development, [OECD], 2005). Nuestro país no ha sido la excepción en esta realidad internacional (Torres y Cárdenas, 2010; Prieto y Contreras, 2008; Ávalos y Aylwin, 2007).

A continuación se describen algunos de los aspectos que caracterizan las creencias y prácticas evaluativas de nuestro país, a partir de la revisión de literatura, estudios y levantamiento de información sobre evaluación.

La cultura escolar centrada en la nota

Existe evidencia respecto de que las prácticas evaluativas que se realizan en las aulas de nuestro país se centran primordialmente en un propósito certificativo (o sumativo) por sobre uno formativo (PEC, 2017¹; Edecsa, 2016²), es decir, existe una preocupación principal por calificar en vez de monitorear, retroalimentar y tomar decisiones pedagógicas de ajuste sobre la base de la recogida sistemática de evidencia del aprendizaje en el aula. Al respecto, desde el punto de vista de estudiantes, docentes y jefes de UTP que participaron de un estudio sobre visiones y prácticas evaluativas (Edecsa, 2016), las calificaciones han adquirido tanta importancia que, poco a poco, han derivado en uno de los aspectos centrales de la cultura escolar.

El énfasis en el propósito calificativo, en desmedro de un propósito formativo, es lo que ha conducido a la exacerbación de una cultura evaluativa centrada en la nota (Edecsa, 2016). Esta cultura refuerza la idea de que lo central en el proceso educativo es, precisamente, la nota y no el proceso de aprendizaje que hay detrás, brindando así excesiva preponderancia a la medición y a la certificación.

¹ Estudio encargado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. El objetivo de este estudio, adjudicado y llevado a cabo por el Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC) de la Universidad de Chile, fue describir y comparar las opiniones, sugerencias y recomendaciones de distintos actores de la comunidad educativa, acerca de la normativa vigente sobre evaluación y promoción escolar. Para ello, se realizaron siete grupos focales, en distintas ciudades del país, compuestos por jefes de UTP y docentes de Educación Básica y Media.

² Estudio encargado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. El estudio consta de dos partes: una cualitativa, en la cual se realizaron entrevistas grupales con jefes de UTP, docentes y estudiantes de diez establecimientos de distintas regiones del país; y una cuantitativa, en la que se encuestó a 427 docentes y 706 jefes de UTP.

Al mismo tiempo, el enfoque calificativo de las evaluaciones condiciona la atención y el comportamiento de los estudiantes hacia la nota, por sobre el desarrollo de aprendizajes. La consecuencia más visible de esto es que aquella parte del proceso de aprendizaje que no recibe calificación, así como las evaluaciones sin nota, parecen ser mucho menos valoradas por los estudiantes (Edecsa, 2016).

Asimismo, se ha visto también que los docentes utilizan la evaluación como un instrumento de control, especialmente en lo que se refiere a normar conductas disruptivas. A este respecto, Torres y Cárdenas (2010) señalan que “continúan las prácticas de evaluación que buscan calificar, amenazar, sancionar o simplemente cumplir con un requerimiento institucional” (p. 149).

En un sentido más específico, los estudiantes perciben que la cultura centrada en la nota los tiende a sobrecargar, lo que afectaría su desempeño y en muchos casos perjudicaría a aquellos estudiantes más propensos al estrés (Edecsa, 2016). Según algunos docentes, las evaluaciones tienden a medir la capacidad de los estudiantes de manejar este tipo de estrés, más que reflejar necesariamente sus aprendizajes (op. cit).

En la misma línea, un estudio acerca de la percepción de los estudiantes sobre instrumentos de evaluación (Zúñiga y Cárdenas, 2014), deja en evidencia que aquellos buscan adaptarse a las formas de evaluar de sus docentes, orientando fuertemente sus propias conductas producto de la presión que ejercen sobre ellos las calificaciones.

Los estudiantes, además, señalan que su ansiedad disminuye cuando tienen la posibilidad de entregar más de una respuesta, a diferencia de lo que ocurre en las evaluaciones de respuesta cerrada, que solo les permiten demostrar conocimientos específicos; e indican que les agrada saber que tienen la oportunidad de aprender mucho más con instrumentos de evaluación desafiantes, que les permitan participar activamente, como disertaciones y pruebas de desarrollo (Zuñiga y Cárdenas, 2014).

Por otra parte, se constata la creencia generalizada respecto de la “objetividad” de las notas por parte de docentes, jefes de UTP y apoderados (PEC, 2017; Edecsa, 2016). Dicha creencia se basa en la idea de que si los estudiantes no son evaluados y calificados con pruebas, los docentes no

estarían siendo justos con la corrección. Por ende, las notas implicarían –en apariencia– la aplicación de juicios objetivos sobre el aprendizaje del estudiante, lo que las haría menos discutibles. Al respecto, más del 80% de docentes y jefes de UTP encuestados estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con una afirmación sobre objetividad, que indicaba la evaluación como algo distinto del juicio del docente (Edecsa, 2016). Esta valoración de la objetividad, fuertemente contrastada con una devaluación de la subjetividad, puede dificultar comprender la evaluación como la construcción de una inferencia basada en evidencia; en definitiva, como un juicio que no admite plena objetividad, sino que requiere de un permanente resguardo de procesos de recogida y análisis de información de calidad, para asegurar su confiabilidad, validez y equidad.

La investigación revisada permite establecer que las prácticas evaluativas se enmarcan en la relevancia que se otorga a las calificaciones, habiéndose convertido estas en un alimentador vertebral, no solo de la evaluación, sino de la cultura escolar más amplia (Zanocco, Cuellar y Laberrerre, 2009; Edecsa, 2016; PEC, 2017; Förster y Núñez, 2017³, 2018).

La evaluación percibida como carga administrativa

Junto con el foco certificativo de la evaluación en aula, por sobre un foco formativo o pedagógico, también existe en nuestro país una visión burocrática o administrativa de la evaluación. Los estudios revisados han develado una creencia arraigada en docentes y jefes de UTP, en cuanto a que el Mineduc establece que la cantidad de calificaciones se debe definir a partir de las horas de cada asignatura en el Plan de Estudios, en circunstancias que esto no aparece registrado en los decretos de evaluación, calificación y promoción vigentes que norman los reglamentos de evaluación de los establecimientos. Este criterio, según reportan docentes y jefes de UTP, establecería que el número de calificaciones debe equivaler a la cantidad de

³ Estudio encargado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación que consistió en el análisis documental de 70 Reglamentos de Evaluación, 70 Reglamentos Internos de Convivencia Escolar y 70 Proyectos Educativos Institucionales de establecimientos educacionales de la zona norte, centro y sur del país. La selección de casos se realizó considerando variedad por índice de vulnerabilidad escolar (IVE), dependencia administrativa, nivel educativo y formación diferenciada, diversidad de modelos pedagógicos o proyectos educativos y proyectos de integración. El estudio tuvo dos objetivos generales: (i) describir y analizar los procesos de evaluación y calificación estipulados en reglamentos de evaluación de establecimientos educacionales chilenos, y (ii) describir los procesos desarrollados para la generación y actualización de los reglamentos de evaluación y explicar los fundamentos que están a la base de las diferentes decisiones y elaboraciones.

horas de la asignatura +1 o +2. Cabe destacar, además, que todos los jefes de UTP que participaron de los estudios revisados reportaron que utilizan esta fórmula (Edecsa, 2016; Förster y Núñez, 2017).

Es difícil establecer con precisión dónde y cuándo surge esta regla, pero lo que sí es un hecho es que, al integrarse a los reglamentos de evaluación de los establecimientos, se traduce en un método rígido e impuesto externamente, cuando la forma de evaluar y calificar debería pertenecer a un espacio de definición pedagógica de los docentes. Así, la existencia de este tipo de definiciones, al parecer, hace que la evaluación en aula sea percibida por los docentes como una tarea principalmente administrativa, restándole protagonismo a su alto potencial pedagógico.

Un elemento que posiblemente ha influido en la visión marcadamente certificativa y burocrática son las normativas de evaluación, calificación y promoción, que han estado vigentes por alrededor de veinte años en el país: decretos exentos N°11 de 1997, N°112 de 1999 y N°83 del 2001. Esta normativa no cuenta con un marco de evaluación explícito que la sustente. No alude a la función pedagógica de la evaluación, ni se refiere mayormente a la evaluación como objeto regulado. Solo uno de estos decretos, el N°112/1999, entrega una breve definición sobre lo que se entiende por evaluación: "... la evaluación es un proceso permanente cuya finalidad es proporcionar información al profesor, para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, involucrando a ambos en el logro de los objetivos educacionales propios de cada nivel". Aunque el propósito pedagógico de la evaluación está expuesto, la definición es poco específica, no se hace cargo de la multiplicidad de procesos y prácticas asociadas a este ámbito y entra en contradicción con algunas de las disposiciones del mismo decreto que la contiene.

Así, la normativa vigente ha abordado el tema de la evaluación casi exclusivamente desde el punto de vista de la certificación (calificación) y la promoción, lo que probablemente ha reforzado la cultura centrada en la nota y el modo administrativo de concebir la evaluación. En efecto, la normativa ha derivado en reglamentos de evaluación de los establecimientos, que han seguido una línea parecida, en conformidad con dichos decretos, al parecer considerados, en la práctica, normas máximas más que normas mínimas para el desarrollo de dichos reglamentos. Enmarcar la evaluación desde estos puntos de vista arriesga nuevamente un estrechamiento de las prácticas hacia

aspectos burocráticos, en vez de ampliarlas y focalizarlas en su propósito pedagógico primordial.

En línea con lo anterior, se ha observado que en los reglamentos de evaluación de los establecimientos no se intenciona el uso ni la importancia de la evaluación formativa, ni tampoco la retroalimentación como una acción clave para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Förster y Núñez, 2017, 2018). Más aún, los reglamentos de evaluación contienen lineamientos que regulan algunas acciones y prácticas evaluativas realizadas en los establecimientos, vinculadas principalmente a la evaluación sumativa, la calificación y la promoción, sin considerar aspectos relacionados con el uso de la evaluación como medio para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (op. cit.).

De lo anterior se desprende la necesidad de contar con una normativa más actualizada y pertinente, que facilite prácticas evaluativas más flexibles y pedagógicas.

Una concepción confusa sobre retroalimentación

Un elemento central de la evaluación que se realiza en el aula es la retroalimentación, puesto que permite ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje para hacerse cargo de lo que los estudiantes necesitan para seguir aprendiendo (Mineduc, 2017a). Sin embargo, la evidencia indica que las prácticas de retroalimentación en nuestro país son, en general, de carácter valorativo, con poca descripción del desempeño del estudiante y con escasa orientación y oportunidades para reflexionar sobre lo realizado y las dificultades encontradas (Ravela, 2009). Por su parte, con respecto al concepto de retroalimentación, queda en evidencia su carácter polisémico y confuso, al manifestarse, por ejemplo, concepciones de los jefes de UTP, que asumen que la retroalimentación implica también que los estudiantes evalúen a los docentes (PEC, 2017), o bien la entienden como una acción que se realiza solo luego de la entrega de evaluaciones calificadas (Edecta, 2016).

En tanto, en los reglamentos de evaluación se aprecia, cuando aparece, una marcada concepción de la retroalimentación como una acción que se reduce a devolver información luego de una evaluación sumativa, siendo prácticamente inexistente una noción de retroalimentación con propósito

mayormente formativo, como una práctica integrada a la enseñanza, previa a las evaluaciones calificadas (Förster y Núñez, 2017, 2018). En contraste, se ha mostrado que una buena estrategia de retroalimentación es una de las prácticas docentes de mayor impacto en el aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007; Hattie, 2012; Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

Falta de variedad en la forma de evaluar

Con respecto al medio de evaluación más utilizado en las aulas de nuestro país, tanto jefes de UTP, como docentes y estudiantes corroboran que corresponde a la prueba escrita y, en muchos casos, se reporta la utilización particular de pruebas “tipo Simce” (Edecsa, 2016).

Específicamente, en relación al tipo de tareas de evaluación solicitadas, un estudio realizado por Ravela, Leymonié, Viñas y Haretche (2014) a nivel latinoamericano señala que en Chile un 43% de las evaluaciones que realizan los docentes en el aula incluyen exclusivamente preguntas de respuesta cerrada (selección múltiple, verdadero o falso, términos pareados, completamiento, etc.); un 79% de las preguntas incluidas en pruebas de certificación o sumativas son de selección múltiple, a lo que se agrega un 8% de preguntas cerradas de otro tipo.

Por su parte, las preguntas abiertas, breves y extensas, constituyen apenas el 12% en las pruebas certificativas, en tanto corresponden al 49% en las evaluaciones formativas. Esto último, si bien, por un lado, tiene cierta lógica pues en las instancias formativas hay más flexibilidad en el uso del tiempo, cabe hacer notar que ello se vincula a una concepción estrecha de la evaluación sumativa como mera certificación vía asignación de puntajes. Además, simultáneamente, esto encierra una contradicción: en instancias formativas, el estudiante realiza un tipo de tarea que luego no aparece en la instancia de calificación. Por tanto, además de presentar eventuales problemas de validez instruccional, es probable que el mensaje para los estudiantes sea: “Lo importante es aprender a responder las preguntas cerradas, que son las que cuentan” (op cit, p.26). Esta “contradicción” es particularmente notable en Chile, donde las preguntas abiertas y combinadas pasan del 81% en las evaluaciones formativas, al 46% en las certificativas.

Asimismo, también se ha observado que los docentes ponen énfasis en la evaluación de contenidos conceptuales, privilegiando la reproducción del conocimiento y prestando poca atención a la evaluación de habilidades cognitivas superiores (Prieto y Contreras, 2008). Así, la mayor parte de las preguntas y tareas que elaboran los docentes chilenos presentan poca o nula información adicional y son poco desafiantes en cuanto a habilidades como la resolución de problemas y el pensamiento crítico, lo que promueve, por una parte, una retroalimentación centrada en la revisión de errores, y por otra, no permite un mayor análisis o reflexión sobre aprendizajes más complejos. En efecto, la proporción de preguntas que solo requieren recordar un concepto es más alta en Chile que en otros países latinoamericanos (Ravela *et al.*, 2014).

Sin embargo, pese a que en la mayoría de los establecimientos la prueba escrita con preguntas cerradas es la más utilizada, los jefes de UTP señalan también los esfuerzos de los docentes por ampliar las formas de evaluación, con el propósito de reconocer las distintas capacidades y formas de aprender de sus estudiantes. Estas modalidades varían según la asignatura. En las más humanistas, se incluyen evaluaciones como trabajos grupales, representaciones teatrales, debates y presentaciones orales, creación de textos, monografías, crítica literaria, entre otras. En el área de Ciencias se relevan trabajos prácticos de laboratorio y paneles científicos, así como informes de investigación. En la mayoría de los establecimientos se desarrollan, además, de modo transversal, pruebas orales y disertaciones. También se reportan importantes esfuerzos para diseñar pruebas escritas que sean capaces no solo de medir contenidos, sino también habilidades de distinto tipo e incorporar la comprensión lectora como una habilidad transversal que deben desarrollar los estudiantes (Edecta, 2016).

Dificultades en la diversificación de la evaluación

Con respecto a la evaluación para la diversidad de estudiantes, en Chile se ha observado la existencia de múltiples prácticas de diferenciación, que no se alinean con un concepto de diversificación que reconozca la multiplicidad de características y necesidades pedagógicas de los estudiantes. La evaluación diferenciada, que predomina en los establecimientos educacionales de nuestro país, se asocia en gran medida a una noción de discapacidad o impedimento, y a prácticas tales como ajustes específicos a los instrumentos de evaluación o a la forma de puntuarlos (Förster y Núñez, 2017, 2018).

Por su parte, si bien en los reglamentos de evaluación y en el discurso de los docentes y jefes de UTP se plantea la necesidad de diversificar la evaluación, no hay orientaciones claras sobre cómo abordar esta tarea en el aula, o las orientaciones van en el sentido contrario (por ejemplo, todas las pruebas deben ser de selección múltiple) (Förster y Núñez, 2017). Por otra parte, cuando hay protocolos, estos aluden a cómo actuar frente a una prueba en situaciones especiales (inasistencia, entrega de resultados, entre otras). Además, los docentes aluden al número de calificaciones obligatorio, a la falta de tiempo y al número de estudiantes por clase, como aspectos que dificultan la implementación de métodos evaluativos más personalizados, lo cual, por un lado, evidencia ciertas dificultades percibidas del contexto y, por otro, manifiesta una noción de diversificación que confunde a este con la personalización de la enseñanza (Edecsa, 2016).

Respecto del abordaje de la diversidad y su incorporación en los reglamentos revisados (Förster y Núñez, 2017), se observa algún grado de especificación en los establecimientos que cuentan con un Proyecto de Integración Escolar (PIE); no obstante, muchas veces las definiciones están restringidas solo al ámbito de las necesidades educativas especiales. En los reglamentos de evaluación se consignan lineamientos tan amplios y generales sobre las prácticas específicas de evaluación diferenciada (los más frecuentes: “adecuación de los instrumentos de evaluación”, “apoyo del equipo PIE”, “eximición de algunas materias”, o “se adapta el proceso al estudiante”), que estos no sirven para clarificar las acciones concretas que deben realizarse en el aula, ni el sentido de estas.

Otras estrategias de evaluación se asocian a disminución de contenidos, reducción de complejidad en las habilidades cognitivas o exigencia, menor cobertura de aprendizajes: también se somete a los estudiantes a menos evaluaciones, se hacen preguntas más cortas o de distinto tipo, realizar trabajos grupales (PEC, 2017), y se observa una disminución del porcentaje de exigencia (en el cual se asigna la calificación 4,0): en la mayoría de los establecimientos es de un 60% para el grupo “regular” de estudiantes, y para la evaluación diferenciada se considera habitualmente un 50% (Förster y Núñez, 2017). Con este tipo de prácticas se debilita el significado de la calificación, se aumenta la discriminación a estudiantes con necesidades educativas especiales, y se observa un alejamiento del

modelo de evaluación, en una lógica de Diseño Universal⁴ promovida por el Decreto N°83/2015. En general, son medidas que, más que acompañar trayectorias de aprendizajes distintas, limitan el logro de las metas comunes para todos los estudiantes (Förster y Núñez, 2017). Estas prácticas pueden hacer perder de vista el logro del objetivo de aprendizaje y, consecuentemente, diluir información valiosa sobre cómo continuar apoyando a estos estudiantes. Efectivamente, las adaptaciones a las evaluaciones terminan tergiversando el objetivo de aprendizaje que se deseaba desarrollar, y los ajustes de puntuación o escala empañan la información sobre lo que los estudiantes efectivamente han logrado.

Necesidad de mayor acompañamiento y formación en evaluación

Tanto docentes como jefes de UTP convergen en torno a la necesidad de mejorar los procesos y capacidades relacionadas con la evaluación al interior de los establecimientos (Edecsa, 2016; PEC, 2017). En este sentido, los docentes dicen recibir apoyo por parte de los jefes de UTP, a los cuales pueden pedir ayuda o asesoramiento para la construcción, revisión y ejecución de las evaluaciones. No obstante, según reportes de los propios docentes, este trabajo es más bien individual o se resuelve entre cada docente y jefe de UTP, por lo tanto, surge más como una iniciativa individual que como una estrategia sistemática de intercambio, retroalimentación y reflexión (Edecsa, 2016).

Los docentes, a su vez, manifiestan no sentirse capacitados para innovar en metodologías de evaluación diversas, pues no han recibido formación específica para ello, y consideran que cambiar las prácticas evaluativas requiere de una formación y acompañamiento continuo -en el establecimiento y con apoyo de este, pues, según su percepción, las instancias de capacitación aisladas no han logrado instalar capacidades ni competencias para un trabajo más autónomo (Edecsa, 2016). Por otra parte, consideran como una oportunidad de mejora la creación de instancias de trabajo entre docentes del establecimiento, y critican la falta de espacios para compartir sus experiencias, ya sea por departamento o por asignatura; se demanda, en consecuencia, una mayor proactividad de los establecimientos para generar instancias de

⁴ El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todas y todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias. Esto implica planificar las experiencias de aprendizaje y evaluación, de manera que puedan ser abordadas por todos los estudiantes o para la mayoría de ellos. Para esto se debe proporcionar múltiples medios de presentación y representación, de ejecución y expresión, y de participación y compromiso. (Con referencia al Decreto N°83/2015).

colaboración, reflexión y trabajo conjunto. Además, mencionan la importancia de contar con más recursos para innovar en el diseño de estrategias de evaluación más adecuadas y pertinentes a sus contextos (Edecsa, 2016).

Desde su trabajo con directivos, equipos técnico-pedagógicos y docentes, los supervisores Deprov, que participaron de un levantamiento de percepciones y opiniones realizado por el Ministerio de Educación, destacan la centralidad de promover procesos de desarrollo profesional docente, que hagan posible un cambio de enfoque efectivo en el ámbito de la evaluación, dirigido al logro de los aprendizajes. Al respecto, diversos comentarios y opiniones relevan la importancia de la formación inicial y desarrollo profesional docente en procedimientos de monitoreo en aula y desarrollo de herramientas de evaluación que atiendan a la diversidad en los ambientes escolares. También se menciona la importancia de apoyar a los establecimientos educativos en la definición de sus reglamentos de evaluación (Mineduc, 2017b).

La distancia entre el discurso sobre evaluación y la práctica

Si bien las prácticas evaluativas de los docentes pueden requerir aún bastante desarrollo, lo más preocupante es la falta de coherencia entre su discurso, en cuanto a sus concepciones sobre evaluación, y sus prácticas (Ravela et al., 2014; Vinas-Forcade y Emery, 2015). Por ejemplo, consideran importante desarrollar en sus estudiantes el pensamiento crítico; sin embargo, las tareas de evaluación que diseñan suelen carecer de contexto y relevancia, y su resolución apela a habilidades cognitivas extremadamente simples (Ravela, 2009).

En la misma línea, algunos estudios latinoamericanos evidencian que mientras los docentes perciben sus prácticas evaluativas en el marco de lo formativo y cualitativo, los estudiantes declaran que las evaluaciones se centran en lo cuantitativo y lo sumativo (Torres & Cárdenas, 2010). Similarmente, en Chile, se observan tensiones entre los discursos y las prácticas asociadas a la evaluación en aula. Las prácticas evaluativas, que responden a lo que se ha mencionado como una cultura evaluativa centrada en la nota, donde se observa una fuerte asociación entre los conceptos de evaluación–prueba–calificación, coexisten simultáneamente con una narrativa sobre la evaluación como una oportunidad para valorar el aprendizaje de manera integral, de manera que este permita retroalimentar al estudiante y al docente.

Así, la cultura centrada en la nota coexiste con un discurso, por parte de docentes y jefes de UTP, en el cual aparece, como una preocupación explícita, el uso de la evaluación para la mejora de los aprendizajes y una visión crítica de la evaluación que se realiza actualmente, junto con una disposición a mejorar las formas de evaluar (Edecsa, 2016; PEC, 2017).

A pesar de esta preocupación por el uso formativo de las evaluaciones y la voluntad explícita para llevarlo a cabo, tanto jefes de UTP como docentes reportan una serie de problemas y obstáculos que les impiden desarrollar este enfoque en las evaluaciones. A continuación, se presentan los principales obstáculos identificados:

1. En primer lugar, los jefes de UTP perciben una incongruencia entre los mensajes del sistema, que dicen valorar una noción de calidad más amplia e integral, y la mantención de evaluaciones estandarizadas, asociadas principalmente a contenidos académicos, a partir de un único formato de evaluación (op. cit.) como fuente primordial de información sobre la calidad de los establecimientos al momento de tomar decisiones. En esta línea, se manifiesta un “conflicto de rol” en los docentes (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek y Rosenthal, 1964), es decir, una tensión entre sus valores o su ética personal y profesional, y lo que es percibido como presiones o requerimientos que irían en contra de dichos valores o dicha ética; por ejemplo, cuando se sienten obligados a realizar acciones que perciben como contrarias a sus visiones pedagógicas (PEC, 2017; Berryhill, Linney & Fromewick, 2009; Valli y Buese, 2007). En este sentido, muchos docentes consideran la necesidad de realizar ciertas prácticas curriculares y evaluativas, porque ello conllevaría mejores resultados en el Simce (Flórez, 2013; Falabella y Opazo, 2014).

Existe evidencia respecto de que uno de los efectos indeseados del Simce, que va de la mano con este tipo de conflictos de rol, es el estrechamiento curricular (es decir, dedican más tiempo a las áreas de las asignaturas medidas por el Simce, en desmedro de otras áreas del currículum) y la modificación de las prácticas de evaluación para hacerlas similares a estas pruebas (Manzi, 2015).

2. En segundo lugar, se percibe poco apoyo y escasa formación en el tema, lo cual obstaculiza la innovación y el desarrollo en materia de evaluación en aula (Edecsa, 2016).
3. En tercer lugar, se considera una limitante el poco tiempo no lectivo percibido por docentes, para desarrollar evaluaciones distintas a las pruebas escritas tradicionales (Edecsa, 2016). Los jefes de UTP coinciden en el problema de la falta de tiempo, considerando que el aumento de horas no lectivas para la mejora de las evaluaciones es una necesidad urgente.
4. En cuarto lugar, entre los docentes se percibe la falta de instancias establecidas y sistemáticas de reflexión e intercambio de buenas prácticas en relación con las evaluaciones, el análisis de los resultados de estas evaluaciones y su utilización para modificar los procesos de aprendizaje. De esta forma, los establecimientos no ofrecerían los espacios para sacar provecho de las evaluaciones, sino que incentivan, de esta forma, simplemente la evaluación como calificación (Edecsa, 2016).
5. Por último, otro obstáculo percibido se refiere a la extensión del currículum. Así, se refieren a la necesidad de “reducir” la cantidad de contenidos, puesto que ven que estos obligan al docente a privilegiar “pasar materia” por sobre profundizar (Edecsa, 2016), y hacer “vista gorda” a pesar de realizar buenos diagnósticos (PEC, 2017). Desde el punto de vista de los docentes, un currículum extenso tiende a restringir las posibilidades de utilizar diversidad de técnicas de evaluación, pues deben optar por la forma más rápida de evaluar para contar con más tiempo en el abordaje de contenidos. En este sentido, la prueba escrita se erige, nuevamente, como alternativa fácil de diseñar y rápida de corregir, en desmedro de trabajos prácticos u otros formatos que requieren más tiempo (Edecsa, 2016).

En síntesis, el diagnóstico respecto de las creencias y prácticas evaluativas en nuestro país evidencia que aquellas que se realizan al interior de los establecimientos están descentradas de lo pedagógico, y se utilizan primordialmente con un propósito certificativo (es decir, con una preocupación principal por calificar), más que con un propósito formativo, con foco en el monitoreo, retroalimentación de la enseñanza y el aprendizaje,

y toma de decisiones pedagógicas. La evaluación “para el aprendizaje” parece estar más establecida en el discurso que en procesos concretos y regulares de trabajo, y la importancia de las calificaciones es tal que, al parecer, muchas interacciones entre distintos actores del sistema escolar giran en torno a la calificación en sí misma, y no a la evaluación como proceso de conocimiento y toma de decisiones respecto del aprendizaje. Esta manera de comprender y practicar la evaluación la desliga de su propósito pedagógico central, como herramienta al servicio del aprendizaje y la enseñanza, y la convierte en un requisito administrativo para los profesionales de la educación, a la vez que se utiliza para otros fines –como el de control de conducta– en la interacción de docentes y estudiantes.

Por su parte, jefes de UTP, docentes y estudiantes mantienen una percepción crítica de la evaluación de aprendizajes que se realiza actualmente, y señalan que ello se debe principalmente a que las evaluaciones están demasiado centradas en contenidos y poco en habilidades; son demasiado homogéneas y no rescatan la diversidad de formas de aprender; las perciben como centradas en el resultado y no en el proceso; y su uso está demasiado ligado a la calificación y el establecimiento de comparaciones, en desmedro de su contribución al proceso de aprendizaje (Edecsa, 2016). Para los estudiantes, las evaluaciones se asocian a situaciones de estrés, incertidumbre, resignación, y muchas veces constituyen una instancia de exposición al fracaso; y para los docentes, significan una enorme carga laboral que suele demandar parte importante de su tiempo (elaboración de pruebas, correcciones, etc.) (Ravela, 2009), lo que desdibuja su uso pedagógico.

Así, un reto central que se desprende de lo anterior es la necesidad de movilizar entendimientos y usos de la evaluación que permitan acercarla cada vez más a su propósito fundamental de retroalimentar los aprendizajes y la enseñanza.

Avances y Desafíos para el Fortalecimiento de la Evaluación en aula

En la sección anterior se presentó evidencia sobre las prácticas de evaluación en aula que realizan los docentes en nuestro país, y las percepciones de docentes y jefes de UTP sobre ciertos elementos que identifican como obstáculos para que la evaluación cumpla verdaderamente una función pedagógica.

Gran parte de los obstaculizadores identificados se refieren a presiones y mensajes provenientes de un sistema de aseguramiento de la calidad cuya rendición de cuentas se percibe excesivamente centrada en los resultados obtenidos de pruebas escritas, por lo que la evaluación, incluso la de aula, en general se asocia fuertemente a este tipo de medición y uso. Dichos obstaculizadores podrán disminuir paulatinamente en la medida que la política pública y sus normativas vigentes se hagan cargo de subsanarlos. En esto, si bien ha habido algunos progresos en los últimos años, aún queda mucho camino por recorrer. A continuación, se presentan y fundamentan algunos de estos progresos y retos para el fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación en aula.

Actualización de la normativa sobre evaluación

A nivel de política educativa –a la luz del diagnóstico presentado– se hizo evidente la necesidad de actualizar la normativa vigente sobre evaluación, calificación y promoción, con el propósito de fomentar un mayor uso pedagógico de la evaluación en aula. Los avances que presenta la nueva normativa van, desde aspectos estructurales, como la generación de un solo cuerpo normativo para la educación regular, hasta la incorporación de aspectos propios de una evaluación en aula para la toma de decisiones pedagógica.

Las definiciones fundamentales a la base del nuevo decreto se enmarcan en un enfoque evaluativo con foco pedagógico, que encuadra las disposiciones y busca subsanar la desconexión de las normativas anteriores con el sentido y propósito fundamental de la evaluación, cual es el de fomentar la reflexión en torno al aprendizaje para tomar decisiones y promover prácticas de evaluación, calificación y promoción que vayan siempre en beneficio del desarrollo integral, la inclusión y la retención de los estudiantes. Con lo anterior se pretende evitar, en la medida de lo posible, las interpretaciones

erróneas o las prácticas indeseadas; a la vez, se busca contribuir a la reflexión sobre los propósitos de las prácticas que actualmente se llevan a cabo en los establecimientos, y aquellas que se promueven desde la nueva normativa.

El nuevo decreto promueve el uso formativo de las evaluaciones, vale decir, que toda evaluación que se realice al interior de los establecimientos educacionales (tanto por docentes como aquella definida por sostenedores, directivos o equipos técnicos) facilite el progreso del aprendizaje de todos los estudiantes, por medio de la retroalimentación hacia los docentes (que se concretiza en la reflexión y ajuste de las prácticas de enseñanza) y hacia los estudiantes, sobre sus procesos, progresos y logros de aprendizaje. Esto implica, entre otras cosas, que los reglamentos de evaluación incorporen disposiciones respecto de la manera en que se promoverá, en los estudiantes, el conocimiento y la comprensión de las formas y criterios con que serán evaluados, y también aquellas disposiciones que expliciten las estrategias que se utilizarán para potenciar la evaluación formativa.

Otro aspecto importante, que se agrega como parte del énfasis en el enfoque pedagógico de la nueva normativa, corresponde al concepto de evaluación diversificada, que amplía la noción de evaluación diferenciada, entendida como una evaluación “normal” para la mayoría, y una diferente para un cierto grupo que suele corresponder a estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales. La propuesta de evaluación diversificada, si bien reconoce la existencia de una base común, considera que toda aula acoge a una diversidad de estudiantes y, por lo tanto, también de niveles, ritmos y formas de aprendizaje, culturas, características, intereses, etc., que muy probablemente harán que esos estudiantes logren dichos aprendizajes siguiendo modos y caminos distintos. De esta forma, se busca transitar hacia un concepto más coherente con la política de inclusión y con lo expresado en el decreto N°83/2015, reconociendo las diferencias individuales de todos, y no solo centrándose en quienes están diagnosticados con NEE⁵ (Martínez, De los Hoyos y Frías, 2012; Masters, 2013). Los lineamientos para diversificar la evaluación, en orden a atender de mejor manera a la diversidad de estudiantes, deben, según el nuevo decreto, quedar plasmados en el reglamento de evaluación de los establecimientos.

⁵ Cabe mencionar que la diversificación no significa que los docentes deban realizar evaluaciones distintas para cada estudiante, pero sí que utilicen diversas formas de evaluar considerando sus distintas características, ritmos y formas de aprender, necesidades e intereses, evitando así posibles sesgos y problemas de accesibilidad.

La nueva normativa de evaluación busca, además, promover una mejor forma de hacer evaluación sumativa, precisando que las decisiones sobre las notas deben tomarse basándose en criterios pedagógicos y en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para evitar prácticas indeseadas, como, por ejemplo, definir el número de notas de acuerdo con el número de horas por asignatura. Con esto se pretende fomentar una mayor coherencia entre evaluación y objetivos de aprendizaje del currículum nacional, a la vez que se deja un espacio para que los docentes puedan remplazar o agregar calificaciones si identifican la necesidad de recoger nueva evidencia del aprendizaje de un estudiante o grupo. La nueva normativa también pretende generar espacios para que se puedan utilizar otros métodos, distintos del promedio simple, para llegar a las calificaciones finales anuales de cada asignatura o módulo, que permitan representar de mejor forma el aprendizaje logrado por los estudiantes y, así, brindarles a las calificaciones mayor significado para quienes las reciban y las usen.

En concordancia con lo anterior, el nuevo decreto se hace cargo de la actualización de los criterios de promoción y repitencia, pues la evidencia nacional e internacional sobre el tema muestra que, en general, la repitencia trae consecuencias negativas para los estudiantes, afectando su desarrollo socioemocional y rendimiento, y se asocia a la deserción escolar (Villalobos y Béjar, 2017⁶). Además, según Förster y Núñez (2017), existe una concepción de la repitencia como mecanismo de control de los estudiantes, develando un uso más autoritario que pedagógico. Por lo anterior, se define un proceso de análisis y toma de decisiones más comprensiva e integral en casos de posible repitencia, así como de acompañamiento a estudiantes en esta situación, para que dicha repitencia no sea ya un mecanismo automático sino una decisión más bien excepcional, que considere diversas variables y características específicas de cada caso en particular, y que resguarde su bienestar integral y su retención en el sistema escolar.

⁶ Revisión de literatura encargada por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Esta revisión fue conducida por investigadores del Centro de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CEPPE UC), y tuvo como objetivo realizar una sistematización de la literatura nacional e internacional que diera cuenta de las políticas y normativas de promoción y retención escolar y el impacto de estas en el aprendizaje de los estudiantes, y formular sugerencias y recomendaciones prácticas desde la literatura respecto a normativas de promoción y retención, mecanismos de implementación de las normativas y estrategias para su monitoreo, y estrategias efectivas para la promoción y retención escolar.

En síntesis, el nuevo decreto de Evaluación, Calificación y Promoción busca abrir nuevas posibilidades a los establecimientos, con respecto a prácticas instaladas en el sistema, promoviendo la reflexión sobre ellas y la toma de decisiones con mayor foco pedagógico. En este sentido, se opta por no imponer una sola forma de realizar los procesos evaluativos al interior de los establecimientos, sino que se resguarda la autonomía de estos para decidir en función de sus proyectos educativos, sobre la base del enfoque evaluativo que subyace. Cabe destacar que los recursos y las acciones que acompañarán la promulgación de esta normativa juegan un rol importante en proveer información y apoyo a los equipos de los establecimientos para la realización de estas reflexiones y para que puedan tomar decisiones en la línea de favorecer el aprendizaje.

En el entendido de que las normas pueden promover ciertas creencias y prácticas, pero no suelen ser suficientes en sí mismas para generar cambios profundos, emerge un desafío central: la necesidad de acompañar el proceso de apropiación crítica e implementación contextualizada del nuevo decreto de evaluación, calificación y promoción, por parte de los equipos de los establecimientos educacionales.

Para hacer frente a este desafío, el nuevo decreto conlleva una estrategia de apoyo a la implementación que, considerando distintas fases de los procesos de cambio educativo -iniciación, instalación e institucionalización- (Miles et al., 1987, en Fullan, 2007), define distintas acciones con ciertos énfasis, según el caso, y propone un modelo de trabajo que implica al complejo entramado de actores del sistema educacional. Estos actores, que influyen de diferentes formas sobre las comunidades escolares, incluyen desde profesionales de las distintas instituciones del Sistema de Aseguramiento, hasta fundaciones, centros de estudios, facultades de educación, y a las escuelas mismas, donde los directivos y docentes son actores clave. Entre las acciones que se desarrollarán se encuentran procesos de difusión, formación, articulación con actores e instituciones relevantes, generación de recursos de apoyo, y seguimiento a la implementación, para su monitoreo y ajuste.

Dado que el instrumento fundamental para contextualizar y poner en práctica la normativa es el reglamento de evaluación de cada establecimiento, su actualización se considera un vehículo de participación y reflexión de las comunidades escolares sobre la evaluación y su conexión con el aprendizaje,

por lo cual, ocupa un lugar cardinal en las orientaciones y los apoyos que se desplegarán hacia las escuelas y los liceos.

Formación inicial y desarrollo profesional docente

El diagnóstico presentado evidencia que la evaluación en aula es un desafío para la formación inicial docente y el desarrollo profesional en servicio. Respecto de lo primero, en el Estudio sobre Formación Inicial Docente en Evaluación Educacional, encargado por la Agencia de la Calidad de la Educación (2016), se evidenció que los contenidos y las prácticas formativas utilizadas en 14 programas de formación pedagógica no favorecen la comprensión de los procesos evaluativos como un elemento intrínseco del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los énfasis de la mayoría de las carreras respecto de la enseñanza de estrategias evaluativas se encuentran vinculados a la elaboración de instrumentos con finalidad sumativa. A esto se añade la falta de oportunidades para aprender estrategias de monitoreo del proceso de aprendizaje y de retroalimentación. De la misma manera, la mayoría de los programas no están formando capacidades para analizar los resultados de una evaluación, generar hipótesis y tomar decisiones a partir de la evidencia recogida. El foco, tal como lo indica el estudio, estaría centrado en el diseño de instrumentos (Agencia de la Calidad, 2016).

En concordancia con las conclusiones de este estudio (Agencia de la Calidad, 2016) se requerirá que las facultades incorporen las competencias evaluativas de sus egresados, dentro de un plan estratégico que contenga explícitamente en sus planes de estudio el enfoque de evaluación y enseñanza para el aprendizaje, en concordancia con las orientaciones curriculares y el Marco para la Buena Enseñanza (2008). Se espera, además, que los planes de estudio fortalezcan la articulación entre los cursos de Didáctica, Currículum, Evaluación y Práctica, mediante la transversalización de la evaluación como contenido en distintas asignaturas, y en las que se ofrezca diversas oportunidades para que los futuros docentes desarrollen estrategias para la evaluación, las que podrán aplicar especialmente en sus prácticas profesionales, diseñando e implementando evaluaciones en contextos reales.

Respecto del desarrollo profesional, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), como parte del esfuerzo

del Mineduc por progresar en esta línea, ha avanzado al facilitar el acceso a procesos de formación continua, mediante la disposición de programas gratuitos de capacitación en modalidades online, semipresenciales y presenciales. En los últimos años se han desarrollado específicamente cursos en el área de Evaluación, para apoyar el fortalecimiento de estas capacidades.

Sin embargo, los procesos de formación continua serán insuficientes para generar transformaciones en las prácticas evaluativas si no se desarrollan en un ambiente de acompañamiento y trabajo colaborativo que permitan su implementación en la escuela, desafiándola a generar espacios en los que los equipos docentes y directivos puedan reflexionar y actuar conjuntamente para innovar en el diseño de estrategias de evaluación más adecuadas y pertinentes a sus contextos (Krichesky & Murillo, 2011).

Visión y gestión del currículum para una evaluación con foco pedagógico

Para fomentar prácticas evaluativas con un foco pedagógico, no basta con abordar la evaluación de manera aislada, sino que se requiere la toma de conciencia acerca de la visión del currículum y de cómo este se aborda en el aula.

En este sentido, para centrar la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace necesario transitar desde una noción de currículum como una “camisa de fuerza” (Gysling, 2007) en la que cada contenido, tema o información debe ser “pasada” o “cubierta”, hacia una visión que lo conciba como una herramienta flexible y contextualizable, focalizada en el desarrollo de aprendizajes profundos. Para ello, es fundamental reconocer la importancia del juicio profesional docente a la hora de su planificación, implementación y evaluación.

Gestionar el currículum de forma flexible y contextualizada permite responder a las características, necesidades, intereses y motivaciones de grupos heterogéneos de estudiantes, sin perder de vista las expectativas y metas nacionales que se espera lograr para todos y todas. Para esto se requiere que las prácticas de evaluación permitan recoger y abordar la diversidad presente en las salas de clases. Esta forma de entender y gestionar el currículum permite, a su vez, generar sistemas de apoyo a los docentes, que vayan más allá del chequeo de cobertura centrado en el monitoreo del paso

de contenidos o temas específicos (que parece estar vinculado a la sensación de “carrera curricular” y falta de tiempo), dando mayor espacio a la necesaria reflexión sobre la evaluación y la consecuente toma de decisiones pedagógicas para abordar las necesidades que se van evidenciando durante los procesos de aprendizaje.

Si bien es probable que algunas comunidades escolares ya hayan construido formas de comprender y trabajar el currículum, coherentes con una visión flexible y contextualizable, centrada en el aprendizaje profundo de los estudiantes, continúa siendo un gran desafío para el país promover este tipo de visión y gestión curricular, para darle espacio y propiciar así prácticas evaluativas con un foco pedagógico.

Evaluación en aula en el contexto de un sistema de aseguramiento de altas consecuencias

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de nuestro país se basa principalmente en la implementación de mecanismos de control estandarizados, universales, definidos desde arriba hacia abajo, que buscan el logro de ciertos resultados mediante la entrega de incentivos o aplicación de sanciones. Dichos mecanismos estandarizados son básicamente la recogida de datos a gran escala, por medio de instrumentos que permiten resguardar la comparabilidad entre las distintas escuelas cuyo desempeño es analizado.

Aun cuando existe alguna evidencia sobre el impacto de este tipo de política pública en educación, en la mejora de los desempeños de los estudiantes en las pruebas estandarizadas que miden este logro (Carnoy y Loeb, 2002; Hannushek y Raymond, 2005, Burgess, Wilson y Worth, 2010; Figlio y Loeb, 2011), algunos investigadores consideran que tal evidencia no es concluyente (Koretz, 2008; Figlio y Loeb, 2011) y, por el contrario, enfatizan la amplia evidencia internacional, que indica que cuando esta rendición de cuentas está asociada a consecuencias significativas para los actores escolares, tales como sanciones o premios, se pueden observar diversos comportamientos estratégicos destinados a demostrar los resultados esperados, no todos ellos deseables (Darling-Hammond, 2004; Earl, 2005; Hannaway y Hamilton, 2008; Koretz, 2008; Faubert, 2009; Mintrop y Sunderman, 2009; Figlio y Loeb, 2011; Hout y Elliot, 2011; Morris, 2011; Ravitch, 2011; Masters, 2012).

Algunos de los comportamientos más frecuentemente observados apuntan a aspectos positivos, tales como definir un foco de atención para la comunidad escolar, reasignar recursos para el logro de las metas (Morris, 2011; Figlio y Loeb, 2011), entre otros. Sin embargo, algunos de esos comportamientos estratégicos representan fenómenos no intencionados ni deseables por la política pública, como el estrechamiento curricular o enseñar para la prueba, los que implican cambios en el quehacer de los profesionales de la educación que ilustran el control efectivo que puede ejercer un sistema educativo sobre la práctica curricular de quienes trabajan en él (Au, 2007; Koretz, 2008). A lo largo del tiempo se han ido implementando con mayor fuerza y frecuencia sistemas de este tipo en el mundo, y desde su origen fue posible recoger evidencias acerca de consecuencias no intencionadas en torno al control que ejercían sobre el desarrollo curricular en las salas de clase (Airasian, 1987; Madaus, 1988), como la intensificación del uso de preguntas de selección múltiple por parte de los profesionales de la educación (Smith, 1991).

En el contexto de una política de rendición de cuentas asociada a incentivos y sanciones, en la que se han evidenciado comportamientos indeseables para la implementación curricular integral, así como el reduccionismo de las prácticas evaluativas a formas similares al Simce (Manzi, 2015; Falabella y Opazo, 2014; Flórez, 2013), Chile enfrenta el desafío de resguardar el rol formativo de la evaluación cotidiana, que busca iluminar el camino del aprendizaje del estudiante y retroalimentar la planificación y las prácticas pedagógicas. En este desafío hay una tensión que, como país, es preciso reconocer y resolver, y que Au (2007) describió como lógicas que van en caminos distintos. Así, mientras la evaluación estandarizada pone el foco en la comparabilidad de los desempeños de las escuelas, la evaluación en aula supone que lo central es el rescate de la particularidad, la destreza de vislumbrar los procesos y progresos de aprendizaje de cada estudiante. Por tanto, las lógicas de la evaluación a gran escala y la evaluación en aula son diferentes entre sí, y si bien pueden llegar a ser complementarias, la presencia de consecuencias asociadas a los resultados, en el caso de la primera, instala una presión al interior de las escuelas y los liceos, que pone en riesgo su coexistencia y complementariedad.

El desafío para países como Chile, en consecuencia, está, por un lado, en involucrar activamente los distintos niveles del sistema educativo en la interpretación y manejo correcto de las regulaciones, en el contexto del

sistema de rendición de cuentas basado en resultados, puesto que las presiones y consecuencias pueden amplificarse cuando no existe una mediación de los actores de nivel intermedio (sostenedores, directivos) (Au, 2007). Por otra parte, el desafío está en resguardar el desarrollo de la evaluación en aula como una herramienta central en el trabajo profesional docente, para lo cual es preciso estimular la construcción de capacidades que permitan, a las comunidades profesionales, poner el foco en su propia evidencia del aprendizaje de los estudiantes, asunto que podría balancear positivamente un sistema de rendición de cuentas punitivo como el chileno (Darling-Hammond, 2004; Hannaway y Hamilton, 2008; Rosenkvist, 2010; Ravitch, 2011). Por ejemplo, apoyar el desarrollo de capacidades para observar clases y retroalimentar el desempeño, distinguir distintos tipos y fuentes de evidencia del aprendizaje, comprender las distinciones y posibles usos formativos y sumativos de la información recogida en el aula, desarrollar la capacidad de construir y usar preguntas abiertas, focalizadas en habilidades de orden superior, o el uso de medidas que permitan observar el progreso del aprendizaje a lo largo del tiempo, son acciones que pueden, desde la política pública, resguardar el rol formativo de la evaluación en aula (National Foundation for Educational Research, 2003; Firestone, Schorr and Monfils, 2004; National Foundation for Educational Research, 2009).

Investigación sobre evaluación en aula

Otro ámbito que se presenta como un gran desafío actual es la necesidad de contar con más y mejor evidencia sobre la evaluación que realizan los docentes al interior de las escuelas y los liceos. En este sentido, se estima necesario robustecer la línea investigativa en evaluación (actualmente existe poca evidencia nacional, y de distintos niveles de profundidad y calidad), para contar con información que permita caracterizar y monitorear de mejor forma lo que sucede en el país, y afinar así las decisiones de política pública y los programas o proyectos que pudieran diseñarse e implementarse para fortalecer el desarrollo profesional docente en esta área.

Reflexiones Finales

La concepción de la educación como un derecho social asigna al Estado un rol de garante de dicho derecho. El derecho a la educación implica que todos tengan acceso a una educación integral, inclusiva y equitativa, para lo cual se requiere, entonces, de comunidades escolares capaces de gestionar la diversidad de sus estudiantes ofreciendo a cada uno lo que necesita para lograr las metas nacionales de aprendizaje, con el fin de contar con una base cultural común, promover el desarrollo de sus proyectos de vida y participar activamente en la sociedad.

La evaluación es una herramienta central en el logro de estos objetivos, ya que permite al docente y a los estudiantes ir evidenciando el avance en las trayectorias de aprendizaje, reflexionar sobre ellas y ajustar los procesos pedagógicos según la información obtenida. Un proceso evaluativo adecuado permite conocer la diversidad existente en el aula de manera más precisa y obtener la información necesaria para tomar decisiones pedagógicas pertinentes a las diferentes necesidades que surgen durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, la práctica evaluativa que parece predominar está más bien restringida a ciertos formatos de evaluación y es utilizada principalmente con propósitos certificativos para cumplir requisitos administrativos; o, por otra parte, es usada muy frecuentemente como mecanismo de control de conducta. Esto contrasta fuertemente con narrativas y deseos por parte de los docentes, en el sentido de hacer una evaluación verdaderamente *para* el aprendizaje.

Como se ha visto, existen ya avances hacia un mayor uso pedagógico de la evaluación en aula, sin embargo, queda aún mucho camino por recorrer. Por ello, es crucial avanzar hacia el fortalecimiento de la evaluación en aula asegurando su inclusión en aquellos proyectos, programas y políticas públicas que propendan hacia la calidad y la equidad de la educación.

En síntesis, el fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación en aula es una tarea de largo aliento, que involucra no solo a los docentes en el aula, o a directivos y sostenedores de establecimientos educacionales, sino que requiere de un trabajo coordinado y articulado del sistema educacional en su

conjunto, involucrando también a quienes toman las decisiones y trabajan en política pública. El objetivo es fomentar un enfoque de la evaluación en función del aprendizaje y la enseñanza, capaz de coexistir con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, sin restarle calidad ni potencial pedagógico a la evaluación que realizan los docentes dentro del aula.

Por ende, una evaluación bien diseñada y bien usada, que guarde una estrecha y coherente relación con la enseñanza, es responsabilidad y trabajo de todos, pues ello permitirá apoyar y lograr los aprendizajes que requieren los estudiantes para ser ciudadanos activos, responsables y críticos en una sociedad cambiante y compleja en la que seguirán participando.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional*. Santiago, Chile. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Formacion_inicial_docente.pdf

Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Entrega de Resultados de Aprendizaje 2014 Síntesis e indicadores de desarrollo personal y social*. Santiago, Chile. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Presentacion_Entrega_Resultados_2014.pdf

Airasian, P. W. (1987). State mandated testing and educational reform: context and consequences. *American Journal of Education*, 95(3), pp. 393-412.

Au, W. WK. (2007). *Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of ine-quality*. Doctor of Philosophy, University of Wisconsin-Madison.

Ávalos, B. y Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and teacher Education*, 23, pp. 515-528.

Berryhill, J., Linney, J.A. y Fromewick, J. (2009). The Effects of Education Accountability on Teachers: Are Policies Too-Stress Provoking for Their Own Good? *International Journal of Education Policy and Leadership*, 4(5), pp. 1-14.

Black, P. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21. Recuperado de <http://pdk.sagepub.com/content/86/1/8.full.pdf>

Black, P. y Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. Recuperado de <https://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>

Burgess, D., Wilson, D. y Worth, J. (2010). *A natural experiment in school accountability: the impact of school performance information on pupil progress and sorting*, Centre for Market and Public Organisation (CMPO), Working Paper N°. 10/246.

Carnoy, M. y Loeb, S. (2002). Does External Accountability Affect Student Outcomes? A Cross-State Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), pp. 305-331.

Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En A. Camilloni et al. (comp.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós.

Darling-Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers Col-lege Record*, 106 (6), pp. 1047-1085.

Earl, L. (2005). *From accounting to accountability: harnessing data for school improvement* (pdf) Recuperado de http://research.acer.edu.au/research_conference_2005/8.

Edecsa (2016). *Percepciones, significados y necesidades sentidas en relación a la evaluación de aula en profesores, directivos y estudiantes de educación escolar de tres regiones del país*. Informe no publicado.

Falabella, A. y Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora: Una mirada desde la gestión educativa*. Informe Ejecutivo. Santiago de Chile: CIDE.

Faubert, V. (2009). School evaluation. *Current practices in OECD countries*. *OECD Education Working Papers*, N°. 42, OECD Publishing.

Figlio, D.N. y Loeb, S. (2011). School Accountability. In Eric A. Hanushek, Stephen Ma-chin, and Ludger Woessmann, editors: *Handbooks in Economic*, 3, The Netherlands: North Holland, pp. 383-421.

Firestone, W. A., Schorr, R. Y. y Monfils, L. F. (2004). *The Ambiguity of Teaching to the Test: Standards, Assessment, and Educational Reform*. New Jersey: Routledge.

Flórez, M. T. (2013). *Análisis crítico de la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce)* [Critical Analysis of the Validity of the System for the Measurement of Quality in Education]. Santiago de Chile: CNED.

Förster, C. E. y Núñez, C. (2017). *Estudio sobre reglamentos de evaluación internos de los establecimientos educacionales chilenos*. Informe no publicado.

Förster, C. E. y Núñez, C. (2018). ¿Cómo evalúan los aprendizajes los colegios chilenos? Un diagnóstico a partir de los reglamentos de evaluación. *CEPPE Policy Briefs*, 18, CEPPE UC.

Goubeaud, K. (2010). How is Science Learning Assessed at the Postsecondary Level? Assessment and Grading Practices in College Biology, Chemistry and Physics. *Journal of Science Education and Technology*, 19(3), pp. 237-245.

Gysling, J. (2007). Currículum nacional: Desafíos múltiples. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 335-350. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/issue/view/27>

Hannaway, J. y Hamilton, L. (2008). Performance-based Accountability Policies: Implications for School and Classroom Practices. *Washington Urban Institute and RAND Corporation*. [Online] Recuperado de <https://www.urban.org/sites/default/files/publication/33161/411779-Accountability-Policies.PDF>

Hanushek, E. y Reymond, M. (2005). Does School Accountability Lead to Improved Student Performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(2), pp. 297-327

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112.

Hout, M. y Elliott, S. (Eds.) (2011). *Incentives and Test-Based Accountability in Education*, National Research Council. The National Academies Press: Washington, DC.

Jensen, J., McDaniel, M., Woodard, S. y Kummer, T. (2014). Teaching to the Test... or Testing to Teach: Exams Requiring Higher Order Thinking Skills Encourage Greater Conceptual Understanding. *Journal Educational Psychology Review*, 26(2), pp. 307-329.

Kahn, R.L., Wolfe, D.M., Quinn, R.P., Snoek, J.D. y Rosenthal, R.A. (1964). *Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*. New York: Wiley.

Koretz, D. (2008). Test-Based Educational Accountability. Research Evidence and Implications. *Zeitschrift für Pädagogik* 54(6), pp. 777-790.

Madaus, G. F. (1988). The influence of testing on the curriculum. In L. N. Tanner (Ed.), *Critical issues in curriculum: eighty-seventh yearbook of the national society for the study of education* (pp. 83-121). Chicago: University of Chicago Press.

Manzi, J., Bogolasky, F., Gutiérrez, G., Grau, V. y Volante, P. (2015). Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del Simce por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados. *Estudios de Política Educativa*, 1(2), p. 146-172.

Masters, G. (2012). Measuring and rewarding school improvement. Recuperado de http://research.acer.edu.au/policy_analysis_misc/15

Ministerio de Educación (2014). *Fundamentos Estándares de Aprendizaje 2° medio*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2015). *Resultados Evaluación Docente 2015*. CPEIP: Autor. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/evaluacion-docente/>

Ministerio de Educación (2017a). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes: Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2017b). *Proceso de consulta en línea a Supervisores y Jefes técnicos Deprov. Reporte de Resultados*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile. Informe no publicado.

Mintrop, H. y Sunderman, G. L. (2009). Predictable Failure of Federal Sanctions-Driven Accountability for School Improvement – And Why We May Retain It Anyway. *Educational Researcher*, 38(5), pp. 353-364.

Morris, A. (2011). Student Standardised Testing: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review, *OECD Education Working Papers*, N° 65, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5kg3rp9qbnr6-en>

National Research Council (2003). *Assessment in support of instruction and learning: Bridg-ing the gap between large-scale and classroom assessment. Workshop report*. Committee on Assessment in Support of Instruction and Learning. Board on Testing and Assessment, Com-mittee on Science Education K-12, Mathematical Sciences Education Board. Center for Edu-cation. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The Na-tional Academies Press. Recuperado de http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=10802

National Foundation for Educational Research (2009). *New Inquiry into School Accountabil-ity: Submission to the Children, Schools and Families Select Committee*. Slough: NFER.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris, Francia: Autor. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/ceri/35661078.pdf>

PEC (2017). *Levantamiento de opiniones y sugerencias para la elaboración de una propuesta de actualización de la normativa de evaluación, calificación y promoción*. Estudio realizado por el Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC) de la Universidad de Chile. Informe no publicado.

Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>

Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: el problema de la evaluación de las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2, pp. 49-89. Montevideo, Uruguay: Universidad Católica del Uruguay. Recuperado de <http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/inicio/item/download/14.html>

Ravela, P., Leymoní, J., Viñas, J. y Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta educativa*, 41(1), pp. 20-45.

Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. *Evaluar para Aprender*. Barcelona, España: Graó.

Ravitch, D. (2011). Keynote address. Speech in AASA 2011, National Conference on Educa-tion. Denver, Colorado. EE.UU., 18 February 2011. Recuperado de https://www.aasa.org/uploadedFiles/NCE/The_Conference_Daily_Online/2011_Conference_Daily/2011_Conference_Daily_Day_3_February_18,_2011/DianeRavitchSpeech-NCE11-text-format.pdf.

Rosenkvist, M. A. (2010). *Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review*, OECD Education Working Papers, N° 54, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5km4htwzvbv30-en>.

Smith, M. L. (1991). Put to the test: the effects of external testing on teachers. *Educational Researcher*, 20(5), pp. 8-11.

Torres, M. y Cárdenas, E. (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005–2010). *Enunciación*, 15(1), pp. 141-156. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3661659.pdf>

Valli, L. y Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Association*, 44(3), 519-558.

Villalobos, C. y Béjares, C. (2017). Políticas de promoción y repitencia en Chile: recomendaciones desde una mirada comparada. *CEPPE Policy Brief*, 14, CEPPE UC.

Vinas-Forcade, J. y Emery, C. (2015). *Las consignas de pruebas escritas como herramienta de evaluación del desempeño docente*. Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional (pp. 1-8). Ciudad de México, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasd ia3/42Las_consignas.pdf

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington IN: Solution Tree Press.

Zanocco, G., Cuéllar, L. y Laberrerre, A. (2009). ¿Qué es y cómo opera la evaluación en el aula de Química, según docentes en ejercicio? entre el discurso y la práctica. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona.

Zúñiga, C. G. y Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educativa*, 53(1), 57-72. DOI: 10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.219.

CAPÍTULO 12

REPENSAR LA EVALUACIÓN A GRAN ESCALA EN FUNCIÓN DE UNA FORMACIÓN INTEGRAL: ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS SISTEMAS VIGENTES Y POSIBLES CAMINOS ALTERNATIVOS

Teresa Flórez P.

Departamento de Estudios Pedagógicos

Universidad de Chile

Revisión de una Tensión Histórica

La tensión entre las iniciativas de cambio curricular y pedagógico y los regímenes de evaluación de altas consecuencias, contrario a lo que se cree, tiene una larga historia en nuestro país. Pese a que la investigación comienza a nombrarlos con mayor fuerza desde los años ochenta, fenómenos como la enseñanza para la prueba o los efectos negativos de estas evaluaciones para la *enseñanza* y el aprendizaje, están documentados para el caso de Chile desde el siglo XIX. Ya en la década de 1870 encontramos a Abdón Cifuentes, político conservador, señalando que “en esta materia es un axioma que el dueño del examen es el dueño de la enseñanza” (Mellafe, Rebolledo y Cárdenas, 2001, p.94), dando cuenta del poder que la evaluación tenía, desde sus desarrollos tempranos, para mover a todo el sistema en una dirección particular.

Como se ilustrará a continuación, la evaluación de altas consecuencias en Chile ha estado históricamente más cercana de modelos mecanicistas y repetitivos de aprendizaje, lo que ha jugado en contra del avance de reformas orientadas hacia miradas pedagógicas más críticas, participativas, vinculadas con la realidad y el aprendizaje en uso, centradas en el estudiante y en su formación integral (Flórez, 2015). Junto con ello, la evaluación de altas consecuencias en nuestro país ha funcionado como una barrera social que ha contribuido a mantener los diversos circuitos del sistema educacional aislados entre sí y a distribuir a los individuos en un orden social preexistente (Flórez, 2015). Lo preocupante es constatar que la

disputa en este terreno se mantiene hasta el día de hoy, por lo que revisar esta relación en la actualidad resulta crucial, toda vez que se quiera trabajar por una mayor equidad y por una educación más emancipatoria y transformadora, y no meramente reproductora del orden social (Bourdieu y Passeron, 2003).

Un primer ejemplo de la tensión aquí abordada se encuentra en el intento que diversos políticos liberales y radicales, así como formadores de profesores y profesoras, realizan en la década de 1880 por importar el modelo alemán, especialmente desde las ideas de la pedagogía herbartiana (Alarcón, 2010). Ello en contraste con el modelo del catecismo impuesto durante la época colonial, aproximación didáctica que se basaba en una estructura de preguntas y respuestas que se debían aprender y repetir de memoria. José Abelardo Núñez (1883), intelectual liberal que viaja en esos años por encargo del gobierno a estudiar las tendencias internacionales en educación, sintetiza en el siguiente fragmento el contraste entre la pedagogía que predominaba en el sistema y aquella que se buscaba promover:

El gran error en que por mucho tiempo hemos estado, es el de nuestra idea de lo que constituye la verdadera educación del hombre. Nuestros esfuerzos se han dirigido constantemente, por no decir exclusivamente, a suministrar al niño cierto número de hechos y almacenar en su memoria las nociones que considerábamos necesario darle para ese fin. (...) Fijar la fecha histórica en la memoria del alumno; hacerle retener una fórmula matemática de manera que con cierta precisión mecánica pudiera aplicarla a la resolución de algún problema de aritmética; (...) tal era la idea antigua de la educación, idea que por desgracia subsiste aún en gran parte de este país. Pero considerar la mente humana como una fuerza viva, como un ser que piensa, raciocina, juzga; que posee en sí mismo todas las facultades posibles y necesarias, y que el supremo fin de lo que llamamos educación es desarrollar y disciplinar estas fuerzas internas, darles el poder de usarlas y de asimilar lo mejor, tal idea de educación es una novedad para muchas gentes, para muchos maestros. (1883, pp. 109-110) ¹.

¹ Para una mejor comprensión y legibilidad del capítulo, en algunas de las citas históricas se ha reemplazado la ortografía antigua por la actual.

Así, los intentos de reforma de la época se relacionaban con la necesidad de promover una pedagogía más centrada en la actividad del estudiante y en la relevancia práctica de los contenidos a trabajar; una pedagogía centrada en el pensar y en el aplicar este pensamiento a la realidad. Ello en contraposición con una aproximación más bien repetitiva y memorística, que Flórez Ochoa (1999) asocia a la metodología y la evaluación propias del modelo tradicionalista o academicista. No obstante, hubo un aspecto del que los reformistas no se ocuparon y que jugaría un rol relevante en la posibilidad de cambio. Los exámenes orales públicos, forma de evaluación predominante en la época, constituían instancias de evaluación de altas consecuencias, pues a ellos se asociaban promociones e incentivos para los profesores, y tenían incidencia en la promoción de los estudiantes (Flórez, 2015). El siguiente fragmento, correspondiente a un informe de 1896, escrito por Teresa Adametz, acerca de la supervisión de todas las escuelas de niñas en Santiago, ilustra la forma en que la evaluación permanecía en la lógica del catecismo colonial y funcionaba, así, como un obstáculo para el cambio en el enfoque con que se trabajaban las diversas áreas del currículum:

La religión se enseña, con poquísimas excepciones, de un modo mecánico, por ceñirse casi todos los maestros al antiguo programa. Nada que hable al corazón, que despierte y fomente sentimientos de fe, de confianza en Dios, de temor de él. Todo se dirige a la memoria, la cual se carga con palabras no comprendidas “para los exámenes”. El Antiguo Testamento se enseña con detalles que no tienen valor alguno: el Nuevo Testamento, cuyos capítulos ofrecen ejemplos de todas las virtudes características de la religión de Jesucristo, se trata relativamente poco y sin el espíritu sacerdotal que debe reinar en esta clase. El tono frío e indiferente, que tanto me ha chocado en la enseñanza en general, se hace sentir más en este ramo, en el cual (...) la maestra es la educadora de las alumnas. (Monsalve, 1998, p. 36).

La cita anterior da cuenta de la forma en que la enseñanza de esta y otras disciplinas se orienta principalmente a la rendición de exámenes, los que estarían orientados a una lógica mecanicista y repetitiva, en contraposición a la importancia de un aprendizaje que logre involucrar al estudiante y motivarlo hacia el aprendizaje.

El fracaso de este intento de cambio, así como la persistencia de la relación conflictiva entre la evaluación de altas consecuencias y una mirada pedagógica innovadora en relación con el currículum, se puede evidenciar en la documentación que rodea al movimiento docente de la década de 1920. Son, en este caso, los mismos docentes quienes, en uno de sus períodos más activos como cuerpo profesional y político, se interesan por atraer los principios de la que se conocía como Escuela Nueva, y que respondía a un movimiento internacional hacia una educación centrada en el desarrollo libre y natural de los estudiantes, con una formación que les hiciera sentido, y con una orientación experiencial y práctica (Lawn, 2008). Es este fenómeno el que lleva, por ejemplo, a que se invite a Chile al pedagogo suizo Adolfo Ferrière, quien en su informe de 1932 sobre esta visita señala:

Es cuanto a la segunda enseñanza, por lo que he podido juzgar, está todavía apartada de las innovaciones, aun de las prudentes. Es claro que mientras el examen basado en la recitación de memoria ocupe el primer plano no será posible que los profesores puedan sacar provecho de sus talentos personales, porque la obligación de acabar el programa monopoliza su entera atención. Eso es lo que tendrá que reformarse en su día. (Ferrière, 1932, p. 234).

Como se verá más adelante, los profesores chilenos siguen experimentando, actualmente, conflictos muy similares a lo que describe la cita, entre aquello que consideran relevante y la necesidad de 'pasar la materia' con tal de cubrir la totalidad de los contenidos curriculares, debido a que son estos los que se consideran finalmente en los exámenes de altas consecuencias. Es lo que en la literatura internacional actual se denomina conflicto de rol (Berryhill et al., 2009), que se refiere a la tensión entre la ética profesional y personal de los docentes, y aquello que se sienten forzados a realizar a partir de las presiones de la evaluación externa, que tiene una orientación diferente. Vemos, además, que dicha evaluación persiste en este período en un modelo orientado al ejercicio de la memoria y la repetición mecánica. La diferencia, sin embargo, está dada porque los profesores de la época sí comprendieron que esta tensión debía resolverse para poder llevar a cabo la transformación. Convocados, dada la fuerza de su movimiento, por el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo a crear una reforma educacional, los docentes desarrollaron el Decreto 7500, cuyo reglamento proponía:

Art. 68. Quedan suprimidos los exámenes en la escuela primaria y las promociones se harán anualmente, teniendo en cuenta los trabajos y la asistencia de los alumnos durante el período escolar; lo cual no excluye las presentaciones de alumnos que los profesores hagan para la demostración de la eficiencia de su labor. (Ferrière, 1932, p. 53).

Lamentablemente, a menos de un año de ser convocados, será el mismo gobierno autoritario de Ibáñez del Campo el que inicie el proceso conocido como la *contrarreforma*, expulsando a los docentes del diseño de la política e iniciando un proceso de persecución política por medio del Decreto 4669, asociado a un sistema de inspección escolar, dentro de cuyos aspectos a evaluar se penalizaba cualquier intento de adoctrinamiento o propaganda política por parte de los docentes.

Para ilustrar la forma en que las tensiones entre la mirada de la educación y la sociedad que se ha buscado promover a través de ciertas reformas, y aquella que se ha promovido por medio de la evaluación, es posible observar la forma en que el proyecto educacional del gobierno socialista de Salvador Allende criticaba directamente las implicaciones de estos sistemas para la formación de los estudiantes. Se señala en un documento de la Unidad Popular, como parte de las críticas del gobierno al sistema educacional imperante, lo siguiente:

Sistema individualista de valores en la educación: la escuela, la enseñanza básica, media y universitaria son un reflejo de la estructura social, política y económica del país a que pertenecen. Hasta ahora en la sociedad chilena, dominada por los valores capitalistas, han imperado mayoritariamente patrones de conducta como el egoísmo, el individualismo, la competencia, el afán de lucro. Y la escuela constituye un instrumento básico para reafirmarlos. Así, de hecho, la escuela ha contribuido al clima competitivo al estimular, mediante el sistema de notas, el rendimiento de cada alumno y no del grupo. El sistema educacional chileno no vincula al estudiante con la realidad del país, ni imprime una conciencia de la responsabilidad colectiva hacia la sociedad. (Gobierno de la Unidad Popular, 1973, p. 10).

En términos de los cambios a las lógicas pedagógicas de la época, el gobierno de la Unidad Popular (UP) volvía a instalar críticas de épocas anteriores a “la posición pasiva y receptiva” que debían mantener los estudiantes en el sistema predominante, y proponía nuevamente una orientación hacia “la aplicación de métodos que pongan énfasis en una participación activa y crítica de los estudiantes en su enseñanza” (Unidad Popular, 1969, pp. 29-30). En ese sentido, vuelven a manifestarse las tensiones entre los valores y la mirada de la sociedad que se promueve por medio de la evaluación, y aquellos que se busca propiciar para una educación más transformadora. La UP llega a proponer algunos lineamientos alternativos, en los que se sugería la instalación de la evaluación grupal en base a metas colectivas, en lugar de las lógicas individualistas y competitivas que habían predominado hasta la fecha. La respuesta que estas ideas generan, por ejemplo, por parte de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile, con el apoyo de académicos que estarían más tarde entre los principales creadores del proyecto educacional de la dictadura de Pinochet, es interesante, en términos de la forma en que prefiguran lo que serán las estrategias que predominarán en relación con la evaluación, una vez que se instale la lógica neoliberal y de mercado en el sistema educacional chileno. En su documento crítico *El control de las conciencias* (FEUC, 1973), señalan la siguiente contra-argumentación:

El proceso de evaluar, dentro del todo que configura el quehacer pedagógico, constituye uno de los más complejos y quizás más importantes. Nos encontramos con que la multitud de aspectos que ello implica dominar (pautas de calificación, referencias al grupo, objetividad, etc.), no están debidamente considerados, ni desde el punto de vista técnico-pedagógico, ni desde el punto de vista práctico en el informe de la ENU (...). Este sistema de evaluación significa destruir todo lo que ha avanzado la ciencia pedagógica al respecto. (...) Y lo que es más grave, se desconoce que la evaluación ha de ser preponderantemente del individuo. (1973, pp. 51-52).

Mientras la perspectiva de la UP era abiertamente política, esta respuesta da cuenta del ocultamiento del carácter ideológico de los modelos de evaluación que se promueven, presentándolos desde su carácter científico, técnico y objetivo, señalando que se trata de aspectos que la nueva propuesta pondría

en riesgo, para luego naturalizar que la evaluación debe ser una práctica eminentemente individual. Estos argumentos anticipan aquello que se desarrollará desde de los años ochenta hasta el día de hoy, donde la evaluación se ha revestido de un discurso de neutralidad, científicidad y objetividad que permite, entre otras cosas, hablar de la “calidad” como un concepto vacío y, a la vez, incuestionable, que ha llegado a convertirse paulatinamente en equivalente a resultados en pruebas externas estandarizadas.

En síntesis, la tensión entre determinadas miradas acerca de la pedagogía y el currículum, y las formas en que se ha tendido a evaluar a los estudiantes, ha sido relevante y permanente a lo largo de nuestra historia. En este sentido, lo que se experimenta hoy es una fase más de esta larga disputa acerca de lo que significa enseñar, aprender y, a fin de cuentas, educar, donde la evaluación de altas consecuencias ha funcionado como un importante mecanismo en términos de la dirección que han optado seguir los actores del sistema. De allí la relevancia de volver a revisar esta interacción entre currículum, pedagogía y evaluación, con el fin de sugerir nuevos lineamientos que den respuesta a las posibles contradicciones entre estos elementos.

Actuales Tensiones entre Currículum y Evaluación: Oportunidades y Limitaciones

Origen histórico y político de la evaluación curricular actual

En el contexto de la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet, desde 1980 se da curso a un proceso de modificaciones profundas al sistema educacional chileno. Según Acuña, Assaél, Contreras, & Peralta (2014), dichos cambios estaban orientados hacia la construcción de un sistema de mercado, que implicaba el desplazamiento desde la idea de Estado subsidiario hacia una gobernanza neoliberal, donde el Estado pasaba a ser un administrador del sistema. Los principios en los que se sustentaba esta transformación eran la competencia y la libre elección. La primera se sostuvo a través de la instalación de un sistema de voucher, en el cual los fondos para la educación subsidiada por el Estado quedaban asociados a la cantidad de estudiantes que cada escuela pudiera captar, lo que implicaba la generación de una lógica de

competencia por la matrícula entre establecimientos. El principio que justificaba este mecanismo se relacionaba con la idea de que sería la competencia, junto con los incentivos adecuados, la que llevaría a las escuelas a buscar mejorar la calidad de la educación ofrecida, bajo el supuesto de que esta tendencia a la mejora no surgiría espontáneamente en los establecimientos, que se limitaban a hacer el mínimo esfuerzo (Jofré, 1988). El segundo principio, la libre elección, descansaba sobre la idea de que las familias pasaban a ser las principales responsables de la educación de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país, estando llamadas, bajo este sistema de competencia, a elegir la mejor escuela para sus hijos. Para autores como Acuña et al. (2014) es este contexto el que motiva inicialmente la creación de un sistema de evaluación de los objetivos y contenidos del currículum:

Por lo mismo, es muy importante contar con instrumentos que permitan medir y comparar la calidad de la educación ofrecida por diferentes establecimientos. Para ello, en los ochenta, se construyó un Sistema de Medición de la Calidad de la Educación que persiste hasta la actualidad, denominado SIMCE. (2014, p. 49).-10

Así, se crea en 1988 el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que posteriormente se consolida legalmente en 1990, a partir de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), promulgada por el gobierno dictatorial de Pinochet días antes de finalizar su administración. Para diversos autores, este sistema de evaluación tiene sus antecedentes en la Prueba Nacional de los años sesenta y el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER) de principios de los años ochenta (Schieffelbein, 1998; Bravo, 2011). No obstante, se trata de la primera evaluación que se instala con el propósito de informar la demanda del sistema, en el contexto de un modelo de mercado en educación, en el que los padres, en tanto consumidores de una educación sometida a las leyes de la competencia, debían estar al tanto de la calidad de cada 'producto' ofrecido (Bellei, 2002). En otras palabras, es el primer sistema que realiza un control de calidad de la educación (Meckes y Carrasco, 2010), entendida como bien de consumo.

Se trata de una evaluación censal rendida inicialmente por todos los estudiantes de cuarto y octavo nivel de educación básica y, años después, por los de segundo año de educación media, en las áreas de Lenguaje y Matemática, además de Historia y

Ciencias Naturales para los grados de primaria, considerando solamente un nivel por año. Los instrumentos que componen el SIMCE contienen principalmente preguntas cerradas de selección múltiple, además de algunas preguntas de respuesta breve y abierta, orientadas a captar el logro de los objetivos y contenidos establecidos en el currículum. En términos de su diseño y administración, en sus primeros años el SIMCE es generado por un equipo de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por encargo del Ministerio de Educación (Mineduc), para pasar en la primera mitad de los años noventa a ser directamente diseñado y administrado por el Mineduc, a través del componente de evaluación de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), aunque por medio de licitaciones a organismos externos que se encargaban de parte de su diseño y administración. Desde 2012, con la creación de la Agencia de Calidad de la Educación, organismo que funciona de forma autónoma con respecto al Mineduc, es esta entidad la que se hace cargo del SIMCE, manteniendo la lógica de las licitaciones a instituciones externas.

Evolución de la evaluación curricular desde los años noventa hasta hoy

Para Bellei (2015), en la década de 1990 se transita desde una fase centrada en el desarrollo del mercado educacional, hacia una etapa en que, más que un cambio profundo del modelo instalado en dictadura, se busca un mayor equilibrio entre mercado y Estado, lo que el autor llama la “tercera vía” en educación. El eslogan de “calidad y equidad” se transforma en el eje de los cambios legales en educación, bajo el principio de que, una vez alcanzada la cobertura y el acceso mayoritario de los estudiantes al sistema educacional, la tarea debía enfocarse entonces en entregar una educación de buena calidad para todos. En términos curriculares, esto vino acompañado de reformas a los objetivos y contenidos mínimos para la educación básica y media, a partir de la promulgación de los Decretos 40 y 220, respectivamente, con sus diversas actualizaciones posteriores. Esta reforma promovía un currículum con una orientación pedagógica de tendencia constructivista, aunque todavía muy marcada por una lógica contenidista, donde las habilidades aparecían asociadas a una cantidad importante de contenidos conceptuales a trabajar.

En este contexto, los primeros años del SIMCE, una vez alcanzada la democracia, estuvieron marcados por una política compensatoria, que se orientaba a dar apoyo

a las escuelas de mayor vulnerabilidad y cuyos resultados fueran más bajos, con políticas como las de las 900 escuelas (Bellei, 2015). Ello genera que se sumen nuevos propósitos para el SIMCE, orientados al otorgamiento de apoyo en función de un sistema más equitativo, los que se superponen a su propósito original de informar el mercado educacional y el desarrollo de políticas. Desde estos lineamientos, se llega a señalar reiteradamente que los propósitos fundamentales del SIMCE tienen que ver con mejorar la calidad y la equidad de la educación en Chile.

La lógica del apoyo, sin embargo, comienza a verse crecientemente tensionada por la consolidación de la lógica de presión y rendición de cuentas, propia de los orígenes del SIMCE en el contexto de una educación de mercado. Pese a que se trataba de un requerimiento desde la LOCE, es solamente a partir de 1995 que se comienzan a publicar los resultados por escuela, con las consiguientes oleadas de discusión mediática, consolidándose así la lógica de competencia de su diseño inicial. Junto con la publicación, comienzan también a generarse crecientemente una serie de incentivos económicos para los docentes y las escuelas, en relación con los resultados obtenidos en esta prueba. Así, en la primera mitad de la década se instala la Subvención por Desempeño de Excelencia (SNED), que premia con un bono a los docentes de las escuelas con mejores resultados en el SIMCE. El año 2008, a partir de la Ley N° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), se agregan incentivos económicos para la escuela a través del desarrollo de planes de mejoramiento institucional. Con la promulgación de la Ley N° 20.370 General de Educación y la Ley N° 20.529 de Aseguramiento de la Calidad, se consolida un sistema en el cual el SIMCE, junto con otros indicadores de menor ponderación, se utiliza para clasificar a las escuelas en categorías de calidad, con consecuencias importantes para aquellas que obtengan bajos resultados de forma reiterada. Se configura, de esta manera, un escenario en el cual el SIMCE, como evaluación de los logros del currículum, pasa a transformarse crecientemente en un eje fundamental del sistema

² Este programa se desarrolló a inicios de los noventa, con foco en las escuelas de sectores más pobres, específicamente en el 10% de las escuelas con logros más bajos en SIMCE. Se constituyó como una política de discriminación positiva, con énfasis en las áreas de lenguaje y matemática, además de aspectos como la creatividad, el desarrollo personal y social. Hubo también trabajo con docentes, quienes recibieron capacitación en torno a la integración de los estudiantes y a la cooperación con la comunidad (Himmel, 1997).

educacional, dadas las múltiples consecuencias asociadas a sus resultados. A ello se agrega que, siguiendo la tendencia a la intensificación en el tiempo de las políticas neoliberales, desde 2006 cuarto de educación básica comienza a evaluarse todos los años, y luego de 2010 se incluyen las áreas de Inglés y Educación Física, al igual que los niveles de segundo y sexto de educación básica, generando así un escenario de sobre-evaluación, en que en 2015 se llegó a un total de quince pruebas en los establecimientos chilenos. Este número disminuye el año 2016, como respuesta a las demandas de diversos académicos y organizaciones sociales (Comisión SIMCE, 2015), aunque sin mayores modificaciones a las políticas que hacen del SIMCE una evaluación de altas consecuencias. Este contexto, como se verá más adelante, resulta relevante para comprender las tensiones que se generan hoy entre esta evaluación de altas consecuencias y el currículum.

Una tercera línea de cambios asociados a los propósitos del SIMCE se relaciona con intentos por motivar un uso más pedagógico de sus resultados, que permitiera a las escuelas reflexionar sobre ellos y utilizarlos para la mejora (Comisión SIMCE, 2003). A partir del trabajo de una comisión de expertos que se reúne para revisar y mejorar el SIMCE el año 2003, se propone la generación de estándares orientados a conectar los resultados de las pruebas con niveles de logro más descriptivos. Así, desde el año 2006 las escuelas reciben no solamente los puntajes de las pruebas, sino también una descripción general del desempeño alcanzado por sus estudiantes, dando cuenta de los porcentajes de estudiantes que se ubican en cada nivel.

Valores y oportunidades que se asocian históricamente al SIMCE

A lo largo de la trayectoria de la política de SIMCE, diversos autores han valorado distintos aspectos de este sistema de evaluación. Un primer aporte que se ha señalado repetidamente, y muchas veces como una forma de defender su persistencia frente a las críticas, es que ha *permitido destacar las desigualdades del sistema educacional chileno*, motivando cambios en la orientación de la política educacional en este sentido. Así lo indica, por ejemplo, el Informe de la Comisión SIMCE 2014 (Comisión SIMCE, 2015), que destaca las múltiples investigaciones en las que los resultados de esta

evaluación se han utilizado para dar cuenta del impacto de determinadas políticas, agregando a ello que:

Además, ha permitido visibilizar temas tales como problemas de inequidad en los logros de aprendizaje y brechas de género en determinadas asignaturas, como también identificar fortalezas y debilidades en el sistema escolar y factores que inciden en los resultados de aprendizaje. (2015, p. 39).

Desde esta perspectiva, el alto uso de estos resultados por diversos investigadores legitimaría de alguna manera su valor y existencia, al proveer de un indicador acerca del grado de aprendizaje de los estudiantes, contra el cual se puede medir la efectividad de ciertos programas y detectar inequidades de diverso tipo. Revelar estas desigualdades, asimismo, permitiría asignar los apoyos y recursos correspondientes a aquellas escuelas que más lo necesiten (Himmel, 1997).

Un segundo aspecto, derivado del anterior, tiene que ver con *la valoración de la transparencia y el carácter público de los resultados, en un sistema de rendición de cuentas*:

Contar con información pública, sistemática y periódica sobre el logro de estos aprendizajes y sobre la equidad alcanzada en el país respecto de ellos también ha resultado clave para que a nivel de políticas públicas se plantee como meta el desafío de reducir las brechas en el desarrollo de estas competencias. (Comisión SIMCE, 2015, p. 35-36).

Para autores como Bravo (2011), entre los propósitos del SIMCE es importante mantener la idea de “promover la rendición de cuentas de los docentes, directivos y sostenedores; y el involucramiento de los padres y apoderados, comunicándoles los resultados de las evaluaciones” (p. 201). Al integrarse recientemente a un sistema de aseguramiento de la calidad, se entiende como fundamental también incorporar de manera más clara “Sistemas de rendición de cuentas, de reconocimientos y de sanciones relacionadas con el logro de los estándares y con el cumplimiento de la normativa”, para el nivel de la escuela (Vanni & Bravo, 2010, p. 187). Así, la necesidad de publicar los resultados del

SIMCE, y de mantener e incrementar sus consecuencias, se sostiene sobre argumentos de transparencia y responsabilización por los resultados hacia las escuelas, las familias y el Estado.

En directa relación con el punto anterior, un tercer aspecto que es valorado por algunos autores como positivo en relación con el SIMCE es su capacidad de *generar que las comunidades escolares se centren en los resultados del aprendizaje y experimenten una urgencia por la mejora*. Así indica, por ejemplo, el informe de la Comisión SIMCE 2014:

La presencia de un cierto nivel de presión por mejorar logros en estos aprendizajes básicos puede resultar favorable cuando se acompaña de mecanismos de apoyo efectivos. Se sabe que los sistemas educativos y las escuelas están débilmente articulados y sobrecargados de iniciativas fragmentadas. En este contexto, hay mucho espacio para la inercia y para esfuerzos dispersos. Imprimir un sentido de urgencia por mejorar los niveles de aprendizaje en áreas que resultan básicas favorece que los establecimientos escolares focalicen sus esfuerzos en forma sostenida. (2015, p. 35).

Se considera, por lo tanto, que cierto nivel de presión asociado a las políticas de rendición de cuentas puede ser positivo, pues concentra el trabajo de las escuelas en mejorar los aprendizajes de sus estudiantes en las áreas evaluadas por el SIMCE. Se asume que, sin esta presión, las escuelas no tenderían naturalmente a trabajar en función de estos logros, dada su desarticulación.

Finalmente, un último aspecto que es destacado como positivo por varios autores es la *calidad técnica y la credibilidad del SIMCE*, en términos de un prestigio que legitimaría su continuidad. Se reconoce que este sistema de evaluación ha sido sometido a revisiones que han redundado en su mejora, como, por ejemplo, el cambio que se realizó a partir de la década de 2000, en términos de asegurar la comparabilidad de los resultados en el tiempo, aspecto que antes de ese período no resultaba posible (Bravo, 2011), o esfuerzos hacia la mejora de la calidad de las preguntas diseñadas (Eyzaguirre y Fontaine, 1999). Se insiste, además, en diversos artículos y en los informes de las Comisiones 2003 y 2014, en caracterizar al SIMCE como un sistema técnicamente sólido (Meckes y Carrasco,

2010; Comisión SIMCE, 2003; Comisión SIMCE, 2015), aun cuando estas afirmaciones no suelen venir acompañadas de respaldo en evidencia. A ello hay que agregar que es solamente desde el año 2014 que la Agencia de Calidad publica informes técnicos sobre las aplicaciones del SIMCE.

En síntesis, entre los aspectos que se han valorado positivamente del SIMCE, está su capacidad de destacar desigualdades, su contribución a la investigación y la evaluación de políticas, la forma en que motiva la transparencia y la responsabilización, así como un foco en la mejora de los aprendizajes, además de su calidad técnica y alta credibilidad. Como se verá a continuación, sin embargo, existen también múltiples detractores de este sistema de evaluación, entre los que se cuentan académicos, organizaciones sociales y actores de la comunidad escolar. La evidencia de investigación que se ha levantado desde estas voces pone en tensión los aspectos que se suelen destacar positivamente del SIMCE, y de ellos se deriva la necesidad de un cambio mucho más profundo que los realizados hasta ahora en conexión con esta política.

Críticas y evidencia acerca de las limitaciones del SIMCE

Dada la larga trayectoria del SIMCE en Chile, llama la atención que los estudios críticos en torno a este sistema hayan sido históricamente escasos. No obstante, en los últimos años la evidencia de investigación en este sentido ha sido acumulativa y creciente, y alude principalmente a tres líneas: críticas de carácter técnico, diagnóstico del bajo uso que se hace de sus resultados en las escuelas y consecuencias negativas derivadas de las políticas de rendición de cuentas asociadas a la prueba. A continuación, se desarrolla cada uno de estos aspectos, con énfasis en la forma en que esta evidencia da cuenta de posibles tensiones entre el currículum y su evaluación a través del SIMCE.

1. Críticas de carácter técnico

Los cuestionamientos que más tempranamente surgieron en conexión con el SIMCE se relacionaron con aspectos de su calidad técnica. A fines de los años noventa hay una primera oleada de críticas al SIMCE, principalmente centradas en la comparabilidad de datos a través del tiempo, puesto que hasta

ese entonces la prueba respondía a la Teoría Clásica de Medición, que desde 1998 se modificó hacia la Teoría de Respuesta al Ítem. Este cambio implicó poder realizar con mayor precisión comparaciones de resultados en el tiempo (Meckes, 2003), las cuales no se consideran, por lo tanto, válidas para los resultados anteriores a ese año. Permitió, además, distinguir claramente entre el efecto de la dificultad de las pruebas sobre los resultados y el nivel de aprendizaje demostrado por los evaluados, además de incorporar estudios de posible sesgo en las preguntas, principalmente asociados a diferencias en contextos rurales y urbanos, y de género (Meckes, 2003). Hay, sin embargo, un aspecto no resuelto en términos de la comparabilidad de resultados en el tiempo: los mismos actores a cargo de la construcción del SIMCE reconocen que no es posible, en las condiciones actuales, atribuir un aumento en los puntajes de una escuela a una mejora en los aprendizajes, puesto que, al ser grupos diferentes, pueden existir múltiples factores del grupo que estén incidiendo en los resultados (Flórez, 2013). Ello llevó en algún momento a sugerir que el aumento de la frecuencia de las pruebas podía solucionar este problema, ya que permitiría evaluar a un mismo grupo en el tiempo, a través de medidas de valor agregado (Bravo, 2011). No obstante, dadas las críticas a las consecuencias del SIMCE, las cuales se abordan más adelante, desde 2016 se decide volver a un número menor de pruebas por año.

Durante la misma época, existe un estudio centrado en la validez del SIMCE en sus dimensiones de contenido y de constructo (Eyzaguirre & Fontaine, 1999). Aprovechando la publicación de ejemplos de preguntas del SIMCE, inédita hasta ese momento, esta investigación realiza un análisis detallado de los instrumentos antiguos y de transición. En términos generales, hay críticas a la calidad de algunas preguntas, a la baja cobertura y al desequilibrio en las habilidades y contenidos del currículum que eran evaluados, y al bajo nivel de dificultad de los instrumentos. Se señala en este estudio que las pruebas de nueva generación mejoran varios de estos aspectos, pero se destacan nuevos problemas emergentes; por ejemplo, cierta desalineación entre las preguntas y los objetivos que se declara evaluar a través de ellas, las dificultades de corrección de las preguntas abiertas y pruebas que se desequilibran hacia lo complejo, entre otros. Cabe señalar que este estudio se sitúa explícitamente a favor de una cultura de rendición de cuentas, aspecto que quizás lleva a sus autoras a ignorar otras dimensiones relevantes de la validez, como las consecuencias de las pruebas. (AERA, APA, NCME, 2014).

A partir de 2012 surge una nueva oleada de críticas de carácter técnico, aunque desde una visión más amplia y actualizada de la validez, aspecto fundamental en la determinación de la calidad de un sistema de evaluación (AERA, APA, NCME, 2014). Ortiz (2012), por ejemplo, analiza el tema desde una discusión de la literatura disponible, a partir de lo cual concluye que el SIMCE no ha cumplido con dos de sus propósitos centrales: “orientar la demanda por buenas escuelas” y fomentar “que los docentes tomen mejores decisiones pedagógicas” (2012, p. 357). Según el autor, el primer propósito solamente se cumple dependiendo de la capacidad de pago de los padres y se basa en una asociación errónea entre la dependencia del establecimiento y la calidad de la educación impartida, que además tiene como consecuencia adversa un daño a la imagen de los establecimientos municipales, al estigmatizarlos injustamente como escuelas de mala calidad. Ello, además, pone en tensión la valoración positiva que se señalaba en la sección anterior, acerca de la forma en que el SIMCE destaca las inequidades. Ello porque, junto con hacerlas visibles, contribuiría al mismo tiempo a profundizarlas, al estigmatizar por sus bajos puntajes a las escuelas que atienden a los estudiantes más vulnerables, aun cuando la investigación ha señalado repetidamente que ello se vincula no con la calidad de la escuela, sino con el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes, factor sin el cual las escuelas municipales son, de hecho, más eficientes (Donoso y Hawes, 2002). Si bien hay intentos en la política del SIMCE por motivar comparaciones solamente entre establecimientos de tipo similar, el uso de una misma escala de puntaje para todos lleva inevitablemente a generar la imagen de las escuelas municipales como las más deficitarias o las ‘perdedoras’ dentro de este sistema de competencia por el mercado educacional. Sobre el segundo propósito, Ortiz (2012) concluye que ha existido un escaso uso de los resultados por parte de los docentes. Ambas conclusiones tienen implicancias para la validez, pues el SIMCE no solo estaría incumpliendo, sino que, además, estaría yendo en contra de sus propósitos.

Flórez (2013), por su parte, actualiza la discusión sobre validez en SIMCE, abordando las diversas dimensiones del concepto, además de sus propósitos y de las interpretaciones que se realizan de sus resultados. De esta investigación emergen múltiples cuestionamientos a la validez de este sistema de evaluación, entre ellos: multiplicidad de propósitos; propósitos en tensión; problemas de construcción de las preguntas, similares a los señalados

por Eyzaguirre y Fontaine (1999); confiabilidad de la corrección de preguntas abiertas; poca transparencia en los procedimientos de elaboración; interpretaciones oficiales no válidas de los resultados; constructos poco claros; constructos sub-representados; consecuencias negativas para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas.

Algunos de estos hallazgos son confirmados por un tercer estudio de carácter técnico realizado por el Consejo Australiano de Investigación en Educación (ACER, 2013), encargado por la Agencia de Calidad a este organismo. Dicho informe realiza una evaluación positiva general de las pruebas y señala que la Agencia lleva a cabo su trabajo con profesionalismo. Al mismo tiempo, sin embargo, ACER da cuenta de una serie de aspectos que podrían mejorarse en el SIMCE, entre ellos: la necesidad de incorporar ítems más innovadores, y de considerar una ampliación de las habilidades y contenidos evaluados, que se encuentran limitados a aquello que se puede cubrir por medio de una prueba de lápiz y papel (ACER, 2013). Indica también que hay diversos ámbitos de mayor complejidad del currículum, tales como razonamiento matemático, lectura reflexiva, pensamiento científico o conocimiento histórico aplicado y en contexto, que no estarían siendo cubiertos de manera suficiente en la actual evaluación. A ello se agrega que en pruebas específicas hay problemas asociados a la baja dificultad de los ítems, a la superposición de preguntas que tienden a evaluar los mismos contenidos y habilidades, junto con la cobertura insuficiente de algunas áreas del currículum.

Pese a los diversos esfuerzos que se han realizado históricamente para mejorar la calidad técnica del SIMCE, hay problemas persistentes que ponen en tensión la valoración positiva de este aspecto que se destacaba en la sección anterior de este capítulo. Es particularmente relevante observar la forma en que estas limitaciones generan tensiones en la relación entre currículum y evaluación. Ello porque lo que parece estar siendo evaluado finalmente es una versión bastante más reducida y simplificada de lo que se propone en los objetivos nacionales, centrándose en preguntas y tareas más bien rutinarias, y que dejan fuera las metas ligadas a los sentidos del aprendizaje del currículum para la vida de los estudiantes. Si a ello se agregan, como se verá más adelante, las consecuencias del SIMCE, el escenario es todavía más complejo. Las políticas de rendición de cuentas llevan a que las escuelas orienten su trabajo a lo que esta prueba define operacionalmente como currículum, y no a

sus sentidos fundamentales en términos más amplios. La evaluación termina, así, reemplazando al currículum.

2. Bajo uso de los resultados por parte de las escuelas

Las primeras oleadas de críticas al SIMCE, a principios de los años noventa, también se relacionaron con evaluar su capacidad de mejorar la educación en comparación con lo que se invertía en las pruebas, donde uno de los diagnósticos tenía que ver con el uso insuficiente de la información proveniente de estas pruebas (Schiefelbein, 1998).

Existen estudios recientes que abordan de manera sistemática el uso que los actores de las comunidades educativas realizan de los resultados del SIMCE. Por ejemplo, las investigaciones del CIDE (CIDE 2007, 2008a, 2008b; Sepúlveda, 2008) indagaron en torno a este tema a partir de las jornadas de reflexión en los establecimientos, organizadas por el Mineduc, para favorecer el análisis de los resultados de la prueba y el establecimiento de compromisos en base a ello. Estos estudios concluyen que se hace uso de los resultados en estas jornadas y que lo que más se valora son las interpretaciones apoyadas en los Niveles de Logro introducidos en 2006, más que las comparaciones ofrecidas en los informes. No obstante, según estos autores, hay un bajo uso de esta información como base para el establecimiento de metas, compromisos y acciones a futuro, y un exceso de responsabilización de los estudiantes, lo que impide asumir una mirada crítica que permita modificar las prácticas pedagógicas. Es importante, sin embargo, observar que estos estudios dan por hecho que el SIMCE es capaz de entregar información relevante para los usuarios, atribuyendo así las causas del bajo uso de ésta a una actitud “anti-SIMCE” por parte de los profesores y profesoras.

Otra investigación en esta línea es la de Taut, Cortés, Sebastian & Preiss (2009), que concluye que tanto profesores como padres presentan problemas para recordar e interpretar correctamente información básica de los informes de resultados. Junto con ello, observan que en todos los establecimientos existe preparación para la prueba, que la mayoría de los docentes considera injusto e inadecuado juzgar a una escuela o a un docente en base a los resultados del SIMCE y que los apoderados que sí tienen acceso a los resultados de la prueba no los valoran mayormente como base para tomar decisiones de elección de escuela.

La Comisión SIMCE 2014 coincide con este diagnóstico, y lo atribuye a la necesidad de generar en los docentes y directivos competencias para la mejor interpretación y uso de los resultados:

Como parte de lo anterior, es fundamental proveer las condiciones y fortalecer, por medio de la formación inicial y continua, las competencias de docentes y directivos para la evaluación de aprendizajes y para hacer uso de la información que entregan las mediciones externas, tanto nacionales como internacionales (Comisión SIMCE, 2015, p. 2).

Un aspecto que faltaría considerar en este análisis, sin embargo, es la calidad y cantidad de información que se proporciona, en conexión con los propósitos del SIMCE. Algo se indica al respecto en el informe de la Comisión SIMCE 2003:

Dada la metodología usada hasta ahora para la comparación de resultados a lo largo de los años, es necesario velar por la confidencialidad de las preguntas, lo que impide dar a conocer toda la prueba a los docentes para su análisis y consecuente beneficio pedagógico. En este caso, el propósito de monitorear tendencias a lo largo del tiempo y el de entregar herramientas para el mejoramiento pedagógico están en tensión.

(...) Aplicaciones censales como el SIMCE usualmente entregan información a nivel de cursos o escuelas, pero pierden riqueza de la información que es posible reportar por áreas específicas de cada asignatura (2003, pp. 42-43).

Sistemas como los de Uruguay o Dinamarca, como se verá más adelante, asumieron las dificultades de mantener un propósito formativo y de rendición de cuentas en un mismo sistema de evaluación, y optaron por un propósito netamente formativo, lo que les permite dar información mucho más detallada a los docentes acerca de los resultados de las evaluaciones nacionales, ya que no tienen riesgos asociados a la confidencialidad. En ese sentido, sería necesario equilibrar los juicios acerca de la responsabilidad de las comunidades escolares por el bajo uso

de los resultados, con un análisis crítico acerca del grado y la calidad, así como la pertinencia, de la información que entrega el SIMCE para la mejora de los procesos al interior de las escuelas.

3. Consecuencias negativas de la evaluación

Existe investigación creciente en los últimos años que ha levantado evidencia en torno a las formas en que el SIMCE impacta negativamente el trabajo de las escuelas. Así, por ejemplo, hay diversos trabajos que han estudiado los diferentes dispositivos de rendición de cuentas que tienen al SIMCE como un instrumento central (Acuña et al., 2014; Corvalán y Román, 2012; Opazo, Frites y López, 2012; Raczynski, Muñoz, Weinstein, y Pascual, 2013; Valenzuela, Villarroel y Villalobos, 2013; Carrasco, 2013; Falabella, 2014a, 2014b). Estos estudios indican que la obtención permanente de bajos resultados por las escuelas, con el componente de exposición pública que esto implica en Chile, no ha mostrado inducir procesos de mejora sustantiva en las escuelas (Corvalán y Román, 2012) y, junto con ello, genera identidades institucionales asociadas al fracaso y a la baja valoración del esfuerzo realizado en contextos complejos (Falabella, 2014a). Además, se identifica la existencia de estrategias utilizadas para aumentar los puntajes que, implícita o explícitamente, habrían excluido o seleccionado a una parte del alumnado (Hsieh y Urquiola, 2003; Mena y Corbalán, 2009).

Las políticas de rendición de cuentas asociadas a la prueba SIMCE también tienen impactos y efectos en la gestión institucional. Algunas investigaciones que han abordado los procesos de interpretación y traducción de estas políticas a nivel de escuela, las han descrito como un dispositivo de vigilancia que enseña a cumplir y a presionar a otros para el cumplimiento de la tarea (Acuña, Assaél, Contreras, & Peralta, 2014; Assaél, Acuña, y Contreras, 2015; Sisto, 2011). Ello a partir de lógicas que tienden a hacer visible y a responsabilizar a los individuos por su propio 'fracaso'. Para Falabella (2014b), ello da lugar a la escuela performativa, esto es, a una cultura donde los diversos actores, principalmente administradores y equipo docente, compiten entre sí, para sostener una imagen de éxito frente a criterios que son externos a la escuela. Así, las prácticas a las que induce la rendición de cuentas podrían poner en tensión los proyectos educativos de largo plazo, a partir de metas a corto plazo orientadas a la obtención de buenos resultados en pruebas externas (Falabella, 2007).

El ya mencionado estudio de Flórez (2013) sobre la validez, en relación con la dimensión consecuencial, presenta la perspectiva de los docentes acerca de SIMCE, quienes lo sienten como un medio de presión que distorsiona sus prácticas y genera efectos perversos en el sistema, afectando finalmente el tipo y la calidad de aprendizaje de los estudiantes. Entre los efectos que se distinguen en esta investigación está la enseñanza para la prueba, la reducción del currículum, el agobio docente, las emociones negativas, el conflicto de identidad o de rol docente, incentivos inadecuados para docentes y estudiantes, y el sobre-entrenamiento, entre otros. Junto con ello, destaca la percepción compartida acerca de la forma en que el SIMCE va en contra del sentido que los docentes dan a la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas del currículum, homogeneiza realidades muy diferentes en un único estándar y termina transformándose en el eje del proyecto educativo del establecimiento.

Estos resultados son consistentes con evidencias de tipo cuantitativo, como la Encuesta CIDE 2012, que recogió datos de 190 directores y directoras y 822 docentes de una muestra representativa de los establecimientos del país. En la Tabla 1 se sintetizan algunos de los resultados relevantes de este estudio. Varios de estos aspectos tienen directa relevancia en términos de la relación entre currículum y evaluación.

Tabla 1
 Respuestas “De acuerdo” + “Muy de acuerdo” a preguntas sobre los principales efectos del Simce y con respecto a diversas afirmaciones acerca de la prueba (adaptado de CIDE, 2012)

	Docentes	Directivos
PREGUNTAS SOBRE ACUERDO O DESACUERDO CON AFIRMACIONES		
El SIMCE genera una mayor mecanización del proceso de enseñanza aprendizaje y empobrece la educación.	58,6%	43,9%
Se le da una importancia exagerada al SIMCE, los establecimientos podemos evaluar nuestro trabajo y el avance de nuestros estudiantes por nosotros mismos.	70,9%	65,9%
El SIMCE, al comparar establecimientos muy distintos en cuanto a las características socioeconómicas y culturales de sus estudiantes, desconoce el esfuerzo que se hace en los sectores con más dificultad.	88,1%	87,2%
PREGUNTAS SOBRE LOS EFECTOS DEL SIMCE		
Aumento del estrés y la ansiedad de profesores frente a la presión por los resultados académicos.	73,5%	45,35%
Menos tiempo para el desarrollo de experiencias lúdicas y reflexivas para los estudiantes.	56,1%	30,5%
Focalización en las asignaturas medidas por el SIMCE	67,8%	55,3%

Fuente: Adaptado de CIDE, 2012.

En primer lugar, los resultados dan cuenta de la concentración del trabajo de las escuelas en algunas asignaturas en desmedro de otras. Junto con ello, las afirmaciones en torno a la mecanización de la enseñanza y el aprendizaje y el menor desarrollo de experiencias lúdicas y reflexivas nos recuerdan las tensiones históricas que se revisaban al inicio de este capítulo, entre la dirección que se propone en términos pedagógicos y curriculares (hoy bajo el rótulo de “mirada socio-constructivista”) y aquella que proponen los sistemas de evaluación de altas consecuencias (hoy todavía instalados desde

una lógica predominantemente conductista). Esta última, como en períodos anteriores, es la que finalmente siguen los actores del sistema, dado que tienen mucho que ganar o perder en conexión con los resultados, y de allí también el aumento de la ansiedad y el estrés al que se alude en los resultados de la encuesta. Junto con ello, la encuesta revela también la existencia de una demanda por una mayor confianza y autonomía con respecto a la capacidad de las escuelas de evaluar su propio trabajo y a sus estudiantes. Finalmente, se observa, otra vez, una percepción compartida acerca del exceso de homogeneización de realidades diversas que genera este sistema de evaluación.

Encuestas más recientes, como el estudio en curso “Efectos asociados al dispositivo SIMCE”, realizado por la organización Escuelas para la Justicia Social, que se aplicó de forma virtual a 156 docentes, corroboran estos resultados. Entre los resultados preliminares de esta encuesta, por ejemplo, se señala que un 81% de los docentes ha realizado prácticas específicas de preparación del SIMCE, concentrándose este trabajo en los niveles medidos por la prueba (Escuelas para la Justicia Social, 2017).

Cuando se reconocen estas consecuencias, resulta complejo seguir sosteniendo lo positivo de la transparencia por medio de la publicación de resultados y de las políticas de incentivos y sanciones asociadas a la rendición de cuentas, ya que el efecto de esta *cultura de la auditoría* (Lingard & Sellar, 2013) parece estar distorsionando profundamente la naturaleza y el sentido del trabajo que realizan las escuelas. Junto con ello, estos hallazgos deberían motivar una actitud prudente y analítica por parte de los investigadores que quieran utilizar los resultados de esta prueba, ya que detrás de ellos podría no haber necesariamente un buen aprendizaje, sino un exceso de entrenamiento o presión e incentivos inadecuados, en desmedro de experiencias educativas más significativas. Asimismo, esta evidencia hace pensar de manera más compleja en lo que la “urgencia por la mejora”, que se destaca como positiva en relación con el SIMCE, realmente significa, en términos de cómo se busca llegar a dicha mejora y si es eso lo que realmente queremos generar en función de una educación de calidad.

De acuerdo al análisis anterior, resulta fundamental realizar un replanteamiento profundo de la evaluación del currículum nacional, sobre todo si se quiere superar lo que parece ser una tensión histórica de larga data.

A modo de síntesis, para abordar los actuales problemas, deberían considerarse principios como los siguientes, orientados a una nueva evaluación:

1. Con atención a la diversidad y al contexto.
2. Que permita efectivamente mejorar el aprendizaje, no resultados.
3. Que valore el juicio evaluativo de los docentes.
4. Que se construya con participación del nivel local y de escuela.
5. Que logre dar valor y visibilizar el trabajo que se realiza en las escuelas municipales, especialmente en los contextos de mayor vulnerabilidad.
6. Que dé cuenta de procesos de aprendizaje y de avances en él y no solamente del grado de cercanía o lejanía de un estándar nacional.
7. Que entregue una retroalimentación real y permita monitorear progresión en el aprendizaje.
8. Que ofrezca mayor variedad y complejidad de tareas, en función de una mejor representación de las habilidades centrales de cada disciplina.
9. Que cumpla con los actuales estándares de validez, según la teoría.

Claves para un Nuevo Sistema de Evaluación: Principios e Iniciativas Existentes

Las problemáticas levantadas en torno al SIMCE como evaluación del currículum no son exclusivas de nuestro sistema. Existe preocupación entre los investigadores a nivel internacional, con evidencia de larga data, en torno a los efectos y consecuencias de estas pruebas (Shepard, 1992; Darling-Hammond y Rustique-Forrester, 2005; Berryhill, Linney, y Fromewick, 2009; Baird, Hopfenbeck, Ahmed, Elwood, Paget y Usher, N., 2014), a las tensiones que generan en la posibilidades de implementar enfoques de evaluación más innovadores en el aula (Gipps, McCallum, Hargreaves & Pickering, 2005; Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam, 2010; Hayward y Spencer, 2010), y a la forma en que responden principalmente a formas de control a distancia (Grek, 2008 y 2009; Ozga, Grek y Lawn, 2009) propias de modelos neoliberales de gobierno. La mirada desde la que se sostienen actualmente estos sistemas se caracteriza como una tendencia hacia la “economización de la educación” (Lingard y Rawolle, 2011), que hoy también se expande a nivel global por medio de lo que Dale (2000) denomina una Agenda Globalmente Estructurada. Por su parte, los actores de las comunidades educativas también han levantado diversas iniciativas de

resistencia y crítica a este tipo de pruebas, en diversos contextos, algunas de las cuales han sido sistematizadas en publicaciones académicas (ver por ejemplo Lipman, 2017 para el caso de Chicago en EE.UU.; General Teaching Council for England, 2004 para el caso de la evaluación del Key Stage 1 en Inglaterra; e Inzunza, Salinas y Campos, 2017 para el caso del SIMCE en Chile).

En este sentido, resulta natural que hoy nos encontremos en la búsqueda de un cambio a estos sistemas, de manera que logren responder a las transformaciones paradigmáticas que vienen sucediendo en pedagogía, currículum y evaluación durante las últimas décadas. A continuación, se señalan brevemente algunos ejemplos que podrían dar luces acerca de la dirección que, en términos concretos, podría tomar la política de evaluación curricular en Chile en los próximos años. Tomando las críticas y los principios señalados en la sección anterior, los ejemplos buscan ilustrar principalmente tres dimensiones de cambio: propósitos y función de la evaluación, participación y administración, innovación y calidad de las tareas de evaluación.

Propósitos y funciones

Desde el reconocimiento de la dificultad de reconciliar un propósito formativo con uno de rendición de cuentas, existen contextos en los que se ha optado por diseñar sistemas de evaluación a gran escala con un propósito exclusivamente formativo. Es el caso de Dinamarca que, además de haber prohibido por ley la publicación de resultados, optó por una evaluación de bajas consecuencias con un propósito eminentemente pedagógico. Se trata de tests obligatorios, completamente controlados por los docentes, quienes inscriben a sus cursos en un registro en línea y dan la prueba en un período determinado del año, y cuyos resultados se comparten con los actores para los cuales esta información es relevante Wandall (2009).

Portugal, por su parte, se encuentra implementando un sistema de evaluación nacional de bajas consecuencias con propósito formativo, el que se administra de forma centralizada, pero que no tiene puntajes ni rótulos asociados, sino que devuelve a las escuelas solamente retroalimentación específica en base a los resultados obtenidos (Simoes y Pereira, 2017).

A nivel latinoamericano, destaca el caso de Uruguay que, aprovechando un plan de universalización del uso de computadoras en el aula, desarrolló un sistema nacional de evaluación con una finalidad exclusivamente formativa, que retroalimenta la práctica docente a través de un reporte inmediato de resultados a los docentes, que incluye acceso a los ítems, a las respuestas dadas por los estudiantes y a un análisis didáctico de cada pregunta. La Dirección de Investigación Evaluación y Estadística (DIEE), además, se preocupa por recoger las percepciones de los docentes acerca de este sistema, quienes han manifestado una visión positiva acerca de él y en su mayoría informan haber empleado los resultados y la retroalimentación para orientar su enseñanza (Luaces, 2010).

Participación y administración

Una de las problemáticas en términos del grado de uso que los actores de las comunidades escolares hacen de los resultados, parece ser la distancia que perciben entre las políticas y su experiencia de práctica, especialmente al no ser considerados en el diseño, la administración ni la generación de información asociada al SIMCE.

En este ámbito, existen varias experiencias interesantes a nivel internacional. En Finlandia, por ejemplo, no existen evaluaciones externas con fines de clasificación o categorización de estudiantes y escuelas. Las evaluaciones que existen de este tipo son muestrales y están orientadas a la toma de decisiones de política curricular y educacional en general. Así, la evaluación curricular nacional se construye desde el nivel local, sobre la base de criterios generales y amplios entregados en el currículum, que permiten a los profesores monitorear y retroalimentar el trabajo de los estudiantes (PREAL, 2009). En el caso de Suecia la lógica es similar: los exámenes nacionales que existen se elaboran por medio de un trabajo conjunto entre universidades y escuelas, y los docentes “sopesan la información de estos exámenes, sus propias evaluaciones y el trabajo en el aula para asignar una calificación que refleje bien cómo los estudiantes han alcanzado los objetivos del programa de estudios”, dándose tiempo, además, para que puedan calibrar sus juicios, aumentando así la confiabilidad y validez de la evaluación (PREAL, 2009).

Cabe señalar que, para poder implementar estos sistemas, resulta fundamental equilibrar la idea de rendición de cuentas con el principio de la confianza, bastante extendido hacia los docentes en los países escandinavos (Hopfenbeck, Flórez y Tolo, 2015), pero poco comprendido por contextos en los que prima la desprofesionalización del docente y la desconfianza hacia su labor.

En los países en que se trabaja de esta manera, además, se privilegia un currículum no sobrecargado y centrado en contenidos, sino más bien un currículum breve, comprensible, amplio, que apunte a lo central y que permita, así, una apropiación por parte de los docentes (PREAL, 2009). En este sentido, la sugerencia de la Comisión SIMCE 2014 de dar mayor valor a la evaluación de aula que realizan los profesores, resulta destacable (Comisión SIMCE, 2015), pero podría ir acompañada de cambios en los niveles de confianza y participación de los profesores y profesoras en el diseño y construcción de resultados de la evaluación nacional.

En el contexto latinoamericano, una iniciativa interesante en este sentido es el proyecto de Medición Independiente de Aprendizajes (MIA), que replica iniciativas implementadas anteriormente en India y en otros países de Asia y África. Se trata de evaluaciones administradas por los ciudadanos de una comunidad, que miden aprendizajes básicos y que complementan la información entregada por las evaluaciones gubernamentales. A través del fomento de la participación ciudadana en todo el proceso de evaluación se busca hacer más comprensibles y pertinentes los resultados para las comunidades, quienes son las que toman finalmente las decisiones en base a los resultados (Hevia y Vergara-Lope, 2016).

Innovación y calidad de las tareas de evaluación

Si se quiere implementar adecuadamente un currículum de naturaleza socio-constructivista, orientado al desarrollo integral de los estudiantes y a habilidades de mayor complejidad, no parece coherente continuar, como ha sido históricamente, con sistemas de evaluación de altas consecuencias en los que predominan tareas orientadas a la mecanización y la automatización de los aprendizajes. Así, el predominio de preguntas de selección múltiple en las pruebas nacionales, en las que el conocimiento se reduce a la búsqueda de una respuesta correcta predefinida, no parece estar llevándonos en la

dirección correcta. De inquietudes similares surgen diversas búsquedas a nivel internacional en los últimos años, que apuntan al desarrollo de actividades de evaluación de mayor autenticidad, más desafiantes y que el aprendizaje y la enseñanza en la dirección que se espera desde las intenciones del currículum.

En Hong Kong, por ejemplo, se decidió en los últimos años cambiar el Certificado de Exámenes de Educación, altamente centralizado, a una “evaluación basada en la escuela, de carácter formativo, que espera que los alumnos analicen situaciones y resuelvan problemas” (PREAL, 2009, p.4). Se trata de evaluaciones con referente criterial, con tareas y preguntas abiertas centradas en el desempeño, que incluyen nuevas tareas de expresión oral y auditiva y de integración de habilidades. De esta manera, se espera responder adecuadamente a un currículum centrado en el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la autogestión y la colaboración (PREAL, 2009). En términos de participación, es importante destacar que, al igual que en los casos señalados anteriormente, los profesores participan en el diseño y construcción de resultados de esta evaluación.

El caso de Queensland, en Australia, también es interesante en este sentido. Siendo también una evaluación a gran escala con base en la escuela, cada establecimiento adapta a su contexto un currículum manejable y centrado en conceptos y habilidades fundamentales. Los profesores van reuniendo materiales generados por sus estudiantes en relación con estas expectativas y los concentran en un portafolio, que luego califican según una escala de cinco puntos, calificaciones que posteriormente se calibran en paneles de profesores a nivel regional (PREAL, 2009).

Otro ejemplo lo constituye la iniciativa Smarter Balanced Assessments [Evaluaciones Inteligentemente Balanceadas], en EE.UU., constituida por un consorcio de educadores, investigadores, grupos comunitarios y encargados de política de varios Estados, que se reunieron a raíz de la nueva exigencia –inédita en ese país– de un set de estándares comunes a nivel nacional, para poder responder a ella de una forma que les hiciera sentido. Con este fin, se enfocaron en el desarrollo de aprendizaje profundo y de habilidades complejas, a través de tareas variadas y novedosas, que modelaran aprendizajes de calidad en el aula. Buscaron, así, articular la evaluación formativa con la evaluación sumativa y de rendición de cuentas. Para ello,

desarrollaron un banco de ítems al que los docentes pueden acceder durante el año, para obtener información que les permita monitorear y diagnosticar el aprendizaje de los estudiantes, siempre desde tareas significativas y desafiantes.

Los profesores y profesoras, además, tienen acceso a recursos de formación y herramientas que apoyan el desarrollo de la evaluación formativa en el aula. Las instancias sumativas se efectúan a fin de año en el formato de un test adaptativo digital³. Tanto las evaluaciones formativas como sumativas presentan tareas de evaluación de desempeño, en una variedad de formatos innovadores y orientados al desarrollo de habilidades complejas. Se evita, así, generar efectos como la reducción del currículum y la enseñanza hacia la preparación de preguntas poco desafiantes (Herman y Linn, 2013). En este punto, para el caso chileno, se puede valorar que la Agencia de Calidad se encuentre promoviendo, a nivel de escuela, prácticas propias de la Evaluación para el Aprendizaje, pero si la lógica del SIMCE sigue estando centrada en tareas rutinarias y preguntas que tienden a la mecanización del aprendizaje, dadas sus altas consecuencias, el trabajo de las escuelas no cambiará en un sentido positivo. Al menos no ha sido así históricamente.

Conclusiones, Recomendaciones y Proyecciones para el caso Chileno

Sin duda, resulta valorable que cada cierto tiempo se conformen comisiones centradas en procesos de revisión y mejora de los sistemas de evaluación existentes, como se hizo con el SIMCE los años 2003 y 2014. En ambas comisiones, sin embargo, ha faltado una discusión más profunda en torno al modelo educacional en cuyo seno fue creado el SIMCE, y al cual responde en muchos sentidos hasta hoy, pese a que es este cambio de modelo al que finalmente han estado aspirando los movimientos sociales de los últimos años. La publicación de resultados, así como las lógicas de incentivos y sanciones, contribuyen a exacerbar la lógica neoliberal y de mercado que se encuentra en los orígenes de este sistema de evaluación y, además,

³ Los tests adaptativos corresponden a pruebas que no se estructuran de acuerdo a un conjunto fijo de ítems, sino que funcionan por medio de combinaciones flexibles de ítems, que se van generando en la medida en que las primeras preguntas respondidas van dando cuenta del nivel demostrado por el estudiante, según lo cual se le presentan nuevos ítems de acuerdo a su nivel de habilidad. El formato digital facilita el trabajar los ítems de esta manera, y por ello se suele hablar de tests adaptativos por computadora.

distorsionan el trabajo con el currículum, así como los proyectos de cada escuela. De esta manera, si existe una intención genuina por lograr que el sistema nacional de evaluación del currículum constituya un apoyo y contribuya a la mejora en función de una educación transformadora, integral y centrada en aprendizajes relevantes y significativos, es importante efectuar un replanteamiento profundo de las bases y lógicas del actual sistema, para crear uno nuevo.

Este nuevo sistema debería, primero, ser más democrático y participativo, incluyendo a los actores de las comunidades educativas tanto en la definición contextualizada de lo que significa una “buena educación”, como en el diseño, administración y levantamiento de información de la evaluación. Ello garantizaría un mayor y mejor uso de los resultados, al ser un sistema pertinente, coherente con los valores y principios de los actores de la escuela. Se requiere, para ello, desarrollar una mayor confianza en los docentes y en su capacidad de construir interpretaciones válidas acerca del aprendizaje de sus estudiantes, con los consiguientes procesos de calibración entre pares. En ese sentido, las alianzas que se pudieran generar entre universidades y escuelas en función de la construcción de estas capacidades podrían ser relevantes.

Junto con lo anterior, resulta fundamental reconsiderar los propósitos y funciones del actual sistema, explorando la posibilidad de desarrollar un sistema de naturaleza formativa, como ya se realiza en diversos contextos. Ello contribuiría a bajar los niveles de presión que actualmente genera el SIMCE y pondría un énfasis genuino en el aprendizaje y su mejora, más que en el incremento de puntajes para un resultado. Junto con ello, sería posible entregar a las escuelas (y generar con ellas) información valiosa, que permitiera hacer seguimiento y retroalimentación de sus estudiantes. Así también, se generaría un discurso coherente en términos de la evaluación que se quiere promover a nivel de aula y aquella que se utiliza a gran escala.

Finalmente, es importante recordar que un sistema de evaluación de buena calidad es aquel que, entre otras cosas, logra captar adecuadamente aquello que dice evaluar. En este sentido, el actual sistema de evaluación no parece capturar adecuadamente el currículum, ni en términos de cobertura ni de sus propósitos formativos. Para ello, sería central repensar las características y naturaleza de los instrumentos actualmente en uso, en función de un sistema de evaluación con mayor base en la escuela, más ajustado a los contextos, con

consideración de la diversidad a través de escenarios variados y que propusiera tareas más auténticas y desafiantes, en las cuales los propósitos del currículo se vieran reflejados. Se suele señalar que este tipo de evaluaciones resulta más costoso económicamente, pero frente a ello es importante considerar lo costoso que está siendo el actual sistema para la calidad de los aprendizajes que se están generando, debido a las consecuencias que el SIMCE trae para las escuelas. La actual discusión en torno a los cambios curriculares por venir constituye una buena oportunidad para considerar también una reformulación profunda de los sistemas de evaluación existentes. Solamente con esta voluntad se podrá superar la tensión histórica (y política) entre lo que queremos desarrollar y las formas en que decidimos evaluarlo.

Referencias

ACER (2013). *Evaluación de los procesos y productos relacionados con la producción de instrumentos, operaciones de campo y manejo de datos de las pruebas nacionales SIMCE*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.

Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P. y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), pp. 46-55. Recuperado de [10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13ISSU1-FULLTEXT-363](http://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13ISSU1-FULLTEXT-363)

AERA, APA, NCME (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington: AERA.

Assaél, J., Acuña, F. y Contreras, F. (2015). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. *Estudios Pedagógicos*. 40(2), pp. 7-26. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>

Baird, J.A., Hopfenbeck, T., Ahmed, A., Elwood, J., Paget, C. y Usher, N. (2014). *Predictability in the Irish Leaving Certificate Examination (Working Paper 1)*. Oxford: Oxford University Centre for Educational Assessment.

Bellei, C. (2002). *Apuntes para debatir el aporte del SIMCE al mejoramiento de la educación chilena*. Documento no publicado.

Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM.

Berryhill, J., Linney, J.A. y Fromewick, J. (2009). The Effects of Education Accountability on Teachers: Are Policies Too-Stress Provoking for Their Own Good? *International Journal of Education Policy and Leadership*, 4(5), pp. 1-14. Recuperado de <https://doi.org/10.22230/ijep.2009v4n5a99>

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2010) *Assessment for Learning, Putting it into practice*. London: Open University Press.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Mexico: Siglo XXI Editores.

Bravo, J. (2011). SIMCE: pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación. *Estudios Públicos*, 123, pp. 189-211.

Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15, pp. 4-10.

CIDE (2007). *Informe Final "Estudio Exploratorio Entrega de Resultados SIMCE con Niveles de Logro a Establecimientos Educativos Durante el año 2007"*. Santiago: Publicación CIDE, Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado.

CIDE (2008a). Informe cualitativo estudio "Evaluación de la jornada de análisis de resultados SIMCE 2007". Santiago: Publicación CIDE, Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado.

CIDE (2008b). *Informe cuantitativo estudio "Evaluación de la jornada de análisis de resultados SIMCE 2007"*. Santiago: Publicación CIDE, Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado.

CIDE (2012). *IX Encuesta a actores del sistema educativo 2012*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de http://www.cide.cl/documentos/Informe_IX_Encuesta_CIDE_2012.pdf

Comisión SIMCE (2003). *Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad*. Santiago: Ministerio de Educación.

Comisión SIMCE (2015). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE*. Santiago: Ministerio de Educación.

Corvalán, J. y Román, M. (2012). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno. *Revista uruguaya de ciencia política*, 21(1), pp. 43-64.

Darling-Hammond, L. y Rustique-Forrester, E. (2005). The consequences of student testing for teaching and teacher quality. En J Herman & E Haertel (eds.). *The Uses and Misuses of Data in Accountability Testing: the 104th yearbook of the National Society for the Study of Education, part II*. Malden, MA: Blackwell, pp. 289-319.

Donoso & Hawes (2002). Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas: a propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. *Educação e Pesquisa*, 28(2), pp. 25-39. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000200003>

Escuelas para la Justicia Social (2017). *Malas prácticas motivadas por el SIMCE: resultados de encuesta a docentes I*. Recuperado de <http://www.escuelasparalajusticiasocial.net/malas-practicas-motivadas-por-el-simce-resultados-de-encuesta-a-docentes-i/>

Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (1999). ¿Qué mide realmente el SIMCE? *Estudios Públicos*, 75, pp. 107-161.

Falabella, A. (2007). Descentralización en educación: relaciones de amor-odio con el Estado. *Docencia*, 31, pp. 12-21.

Falabella, A. (2014a). Do national test scores and quality labels trigger school self-assessment and accountability? A critical analysis in the Chilean context. *British Journal of Sociology of Education*, 37, pp. 743-760. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.976698>

Falabella, A. (2014b). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70), pp. 1-25. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>

Ferrière, A. (1932). *La Educación Nueva en Chile (1928-1930)*. Madrid. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-9363.html>

FEUC (1973). *ENU: El control de las conciencias* (informe crítico preparado por FEUC). Santiago. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-81406.html>

Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. McGraw-Hill, Bogotá, 1999.

Flórez, T. (2013). *Análisis crítico de la validez del SIMCE*. Santiago: Consejo Nacional de Educación.

Flórez, T. (2015). Systems, ideologies and history: a three-dimensional absence in the study of assessment reform processes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), pp. 3-26. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.943153>

General Teaching Council for England (2004). Overview of current assessment policy and research developments. En *Perspectives on Pupil Assessment*. Paper presentado en la conferencia del *General Teaching Council*, Londres, 29 de noviembre.

Gipps, C., McCallum, B., Hargreaves, E. y Pickering, A. (2005) From TA to Assessment for Learning: the impact of assessment policy on teachers' assessment practice. Paper presentado en la conferencia anual de la British Educational Research Association, University of Glamorgan, pp. 14-17 de septiembre.

Gobierno de la Unidad Popular (1969). *Programa Básico de Gobierno de la Unidad Popular*. Santiago. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-7738.html>

Gobierno de la Unidad Popular (1973). *La crisis educacional*. Santiago: Quimantú. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-9372.html>

Grek, S. (2008). From symbols to numbers: the shifting technologies of education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 7(2), pp. 208-218. Recuperado de <https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.2.208>

Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), pp. 23-37. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>

Hayward, L. & Spencer, E. (2010) The Complexities of Change: Formative Assessment in Scotland. *Curriculum Journal*, 21(2), pp. 161-177. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09585176.2010.480827>

Herman, J. y Linn, R. (2013). *On the Road to Assessing Deeper Learning: The Status of Smarter Balanced and PARCC Assessment Consortia*. CRESST/University of California.

Hevia, F. y Vergara-Lope, S. (2016). Evaluaciones educativas realizadas por ciudadanos en México: validación de la Medición Independiente de Aprendizajes. *Innovación Educativa*, 16(70), pp. 85-110.

Himmel, E. (1997). Impacto social de los sistemas de evaluación del rendimiento escolar: el caso de Chile. En Álvarez, B. y Ruiz-Casares, M. (Ed.), *Evaluación y Reforma Educativa: Opciones de Política*. Santiago: PREAL.

Hopfenbeck, T., Flórez, T. y Tolo, A. (2015). Balancing tensions in educational policy reforms: large-scale implementation of Assessment for Learning in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), pp.44-60. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.996524>

Hsieh, C. T. y Urquiola, M. (2003). *When schools compete, how do they compete? An assessment of Chile's Nationwide school voucher program*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.

Inzunza, J., Salinas, I. y Campos, J. (2017). Pathways, limits and lessons of the Stop the SIMCE Campaign in Chile. *Revista Intercambio*, 9(7), pp. 23-27.

Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: La experiencia chilena. *Estudios Públicos*, 32, pp. 193-237.

Lawn, M. (ed.) (2008). *An Atlantic Crossing? The Work of the International Examination Inquiry, its Researchers, Methods and Influence*. Oxford: Symposium.

Lingard, B. & Rawolle, S. (2011). New scalar politics: implications for education policy. *Comparative Education*, 47(4), pp. 489-502. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.555941>

Lingard, B. y Sellar, S. (2013). 'Catalyst data': perverse systemic effects of audit and accountability in Australian schooling. *Journal of Education Policy*, 28(5), pp. 634-656. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.758815>

- Lipman, P. (2017). The Landscape of Education “Reform” in Chicago: Neoliberalism Meets a Grassroots Movement. *Education Policy Analysis Archives*, 25(54), pp. 1-27. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2660>
- Luaces, O. (2010). “Hacia un Sistema de evaluación de aprendizajes en línea”. Presentación de la Dirección de Investigación Evaluación y Estadística (DIEE), Uruguay.
- Meckes, L. (2003). Simce, desarrollo y desafíos actuales. *Pensamiento Educativo*, 33, pp. 160-178.
- Meckes, L. y Carrasco, R. (2010). Two decades of SIMCE: an overview of the National Assessment System in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 17(2), pp. 233- 248. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09695941003696214>
- Mellafe, R., Rebolledo, A. y Cárdenas, M. (2001). *Historia de la Universidad de Chile*. Santiago: Universidad de Chile.
- Mena, P. y Corbalán, F. (2009). *Selección escolar: ¿Cuadra el círculo?* Paper presentado en “Selección de Alumnos: ¿Problema o Virtud de Nuestro Sistema Escolar?”, Santiago, 5 de Noviembre de 2009.
- Monsalve, M. (comp.) (1998). Práctica pedagógica. En: “... I el silencio comenzó a reinar”: documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920. Santiago de Chile: DIBAM, Centro de Investigaciones Barros Arana: Universidad Católica Blas Cañas, Vol. IX. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-74384.html>
- Núñez, J. A. (1883). *Estudios sobre educación moderna. Organización de las Escuelas Normales. Informe presentado al Señor Ministro de Instrucción Pública de Chile*. Santiago. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-8875.html>
- Opazo, A., Frites, C. y López, L. (2012). Subsidio escolar a la población vulnerable (SEP): Implementación e impacto en escuelas rurales en Chile. *Jornal de Políticas Educacionais*, 11, pp. 72-84. Recuperado de 10.5380/jpe.v6i11.31210

Ortiz, I. (2012). En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios pedagógicos*, 38(2), pp. 355-373. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200022>

Ozga, J., Grek, S. y Lawn, M. (2009). The New Production of Governing Knowledge. *Soziale Welt*, 4, pp. 353-371.

PREAL (2009). Tendencias en la evaluación del logro escolar: la experiencia de cinco países con alto rendimiento educativo. *Serie Mejores Prácticas*, 11(31), pp. 1-4.

Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. y Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), pp. 164-193.

Schiefelbein, E. (1998). Análisis del SIMCE y sugerencias para mejorar su impacto en la calidad. En *La realidad en cifras*. Santiago: FLACSO, pp. 241-280.

Sepúlveda, L. (2008). *El aporte del SIMCE a la discusión al interior de la escuela*. Santiago: Publicación CIDE, Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado.

Shepard, L. (1992). *Will national tests improve student learning?* CSE Technical report 342, CRESST, University of Colorado, Boulder.

Simoës, P. y Pereira, S. (2017). Low stakes national external assessment in Portugal: a singular case among European school systems. Paper presentado en la 43ª Conferencia Anual de la International Association for Educational Assessment (IAEA), 2-6 octubre.

Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31, pp. 178-192.

Taut, S., Cortés, F., Sebastian, C. y Preiss, D. (2009). Evaluating school and parent reports of the national student achievement testing system (SIMCE) in Chile: Access, comprehension, and use. *Evaluation and Program Planning*, 32, pp. 129-137. Recuperado de [10.1016/j.evalprogplan.2008.10.004](http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2008.10.004).

Valenzuela, J. P., Villarroel, G. y Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo*, 50(2), pp. 113-131. Recuperado de 10.7764/PEL.50.2.2013.7

Vanni, X. y Bravo, J. (2010). En búsqueda de una educación de calidad para todos: El sistema nacional de aseguramiento de la calidad. En Martinic, S. & Elacqua, G. (eds.) *Fin de Ciclo: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO, pp. 183-205.

Wandall, J. (2009). *National Tests in Denmark – CAT as a Pedagogic Tool*. Danish National School Agency.

CAPÍTULO 13

NUEVO SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EXTERNA DE APRENDIZAJES: ORIENTACIÓN Y APORTES PARA LA MEJORA ESCOLAR

Carlos Henríquez C.

Secretario Ejecutivo
Agencia de Calidad de la Educación

Carolina Flores C.

División de Estudios
Agencia de Calidad de la Educación

Juan Bravo M.

División de Evaluación de Logros de Aprendizajes
Agencia de Calidad de la Educación

Introducción

La Agencia de Calidad de la Educación, institución que forma parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, en conjunto con el Ministerio de Educación (Mineduc), la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación (CNED), tiene dentro de sus funciones evaluar, informar y orientar al sistema escolar para aportar al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. En este marco, desde la Agencia se concibe la evaluación como una herramienta al servicio del mejoramiento de los aprendizajes integrales de los estudiantes definidos en el currículum y constituye un medio, no un fin, que busca aportar a la mejora escolar.

La evaluación es un concepto amplio que, en algunos casos, genera ciertas resistencias en determinados ámbitos del quehacer educacional, por diferentes motivos. Sin embargo, la evaluación interna, que se realiza en los establecimientos educacionales, y la externa, que se promueve desde la política educativa, son relevantes en cuanto permiten contar con antecedentes

sobre cómo se está avanzando en relación con las metas y objetivos preestablecidos, para focalizar apoyos y realizar ajustes, tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en el diseño y la implementación de la política educativa, orientados a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y su experiencia escolar.

Desde una perspectiva técnica, la evaluación externa cumple la función de determinar si los estudiantes han alcanzado los aprendizajes que se han establecido en el Currículum Nacional, a la que se agrega la de determinar si este sistema está proveyendo a los estudiantes oportunidades necesarias para lograr dichos aprendizajes. No obstante, la evaluación externa no solo se realiza desde este enfoque, sino también como parte de un proceso comprensivo y de mejoramiento escolar (Muskin, 2015).

Durante los últimos años, la Agencia ha impulsado un proceso de resignificación de la evaluación, enfatizando que el sentido último de esta es servir como un puente entre la enseñanza y el aprendizaje, de modo que contribuya al mejoramiento educativo. Para avanzar en esta dirección, la Agencia definió como uno de sus objetivos estratégicos transitar hacia un sistema integral de evaluaciones de resultados educativos más amplio, comprensivo, que entregue más y mejor información para la toma de decisiones pedagógicas y de gestión a los equipos directivos, docentes de las escuelas y liceos, y que contribuya a mejorar la calidad de la educación en todos los establecimientos del país. En este sentido, la Agencia busca promover una evaluación centrada en la orientación y la mejora escolar, más allá de la responsabilización y rendición de cuentas que contempla como usos la normativa vigente.

En el esfuerzo por resignificar la evaluación y convertirla en una herramienta que sea de utilidad para los procesos de mejora escolar, el Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación han desarrollado diversas iniciativas orientadas a revisar el sistema nacional de evaluación, optimizándolo para favorecer el uso pedagógico de sus resultados y así poder avanzar hacia una mayor calidad y equidad de la educación. Estas iniciativas han sido implementadas en el marco de la Reforma Educacional impulsada por el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, considerando el marco legal que rige el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

Dentro de estas iniciativas destacan la revisión del Simce, llevada a cabo por un Equipo de Tarea convocado por el Ministerio de Educación¹, que derivó en una disminución de la carga evaluativa y un nuevo Plan de Evaluaciones para el período 2016-2020. Otra iniciativa ha sido la entrega de información con foco pedagógico y diversificada para promover el uso de resultados y la toma de decisiones orientadas a la mejora escolar de los distintos actores. Y, por último, una tercera iniciativa es la generación de un nuevo Sistema de Evaluación de Aprendizajes, que incorpora nuevos componentes y que reconoce distintos propósitos y usos asociados a cada uno de ellos.

En este capítulo se presenta, brevemente, la tradición de la evaluación externa en Chile, se profundiza en los cambios y avances que ha experimentado su principal instrumento de evaluación, Simce, durante los últimos años y se exponen los esfuerzos realizados para ir más allá de esta herramienta mediante el desarrollo de un nuevo Sistema de Evaluación de Aprendizajes. Finalmente, se plantean los principales desafíos y proyecciones para los próximos años.

Tradición de la Evaluación Externa de Aprendizajes en el Sistema Escolar Chileno

La tradición de evaluaciones externas en el sistema escolar chileno data del siglo pasado y comenzó en la década del sesenta; se retomó en la década del ochenta con el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER) y, posteriormente, con la creación del Sistema de Evaluación de Calidad de la Educación (SECE) entre los años 1985 y 1986.

El actual sistema de evaluación tiene su origen en el año 1988, bajo el nombre de Sistema de Medición de Calidad de la Educación (Simce), el que se consolida a partir de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, de

¹ El Equipo de Tarea estuvo conformado por un grupo de expertos convocado por la Subsecretaría de Educación, Valentina Quiroga, el cual estuvo presidido por Lorena Meckes y compuesto por Paulina Bustos, Alejandro Carrasco, Rafael Carrasco, Bárbara Eyzaguirre, Juan Eduardo García-Huidobro, Jorge Manzi, Mariano Rosenzvaig, Guillermo Scherping, Ernesto Treviño, Xavier Vanni y María José Zañartu. Este equipo trabajó entre 2014 y 2015, y sus conclusiones se encuentran en el informe Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile: informe Equipo de Tarea para la revisión del Simce, disponible en <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>

marzo de 1990 (Bravo, 2011). Con esa normativa se establece que el Ministerio de Educación implementará evaluaciones anuales en los niveles de educación básica y media, referidas a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos, es decir, al marco curricular vigente al término de cada ciclo escolar. Cabe destacar que esta definición fue fundamental, porque vinculó las evaluaciones al Currículo Nacional, transformándolas en una herramienta de política educativa para promover la implementación y apropiación curricular.

A partir de 1998, el Simce ha experimentado procesos de mejora asociados al modelo de medición (pasando de la teoría clásica a la teoría de respuesta al ítem, IRT), a nuevos formatos de preguntas, a la alineación con el currículo y al reporte de resultados, incorporando Estándares de Aprendizaje y reportes por ejes curriculares. Además, el Simce ha sido objeto de procesos de revisión externos llevados a cabo por la Comisión Simce de 2003 y por el Equipo de Tarea de 2014, a los que se suman evaluaciones externas, como las realizadas por el Educational Testing Service (ETS) en 2009 y el Australian Council for Educational Research (ACER) en 2013.

Junto con lo anterior, el Simce pasó a formar parte de una nueva institucionalidad en el marco de la Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009) y la Ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Ley N° 20.529, 2011). Esta última dio origen a la Agencia de Calidad de la Educación. Esta nueva institución se encarga de evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes, los Otros Indicadores de Calidad Educativa (dentro de los cuales se encuentran los Indicadores de Desarrollo Personal y Social – IDPS) y de realizar visitas de evaluación y orientación a los establecimientos educacionales, entre otras funciones. De acuerdo a la normativa vigente, el Sistema de Evaluación de Logros de Aprendizajes debe *verificar el grado de cumplimiento de los objetivos generales a través de la medición de estándares de aprendizajes referidos a las Bases Curriculares nacionales de educación básica y media* (LGE, 2009).

El Simce es uno de los sistemas nacionales de evaluación de aprendizajes pioneros en América Latina y El Caribe, y es reconocido internacionalmente por distintos organismos y países; tal es el caso del Banco Mundial, la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE, 2013), el Banco Interamericano de Desarrollo y el Laboratorio Latinoamericano de la Unesco (LLECE).

Durante sus casi tres décadas de desarrollo, este sistema de evaluación de aprendizajes ha experimentado avances y mejoras, sin embargo, no ha estado exento de controversias. Los principales cuestionamientos que han surgido apuntan a que el Simce promovería una visión restringida de la calidad educativa, un supuesto exceso de evaluaciones externas y un uso limitado de la información reportada por el sistema para el mejoramiento escolar. A continuación, se profundiza en los avances logrados en los últimos años a partir de estos cuestionamientos.

Hacia una Evaluación más amplia y Comprensiva de Calidad Educativa: Formación y Desarrollo Integral de los Estudiantes

Un sistema de evaluación de aprendizajes observa solo una parte del fenómeno educativo, ya que no es posible evaluar todos los elementos del currículum en mediciones a gran escala. Así, todos los sistemas de evaluación externa miden solo una parte del currículum escolar y de los resultados del proceso educativo. Por otra parte, es importante mencionar que en evaluación educativa coexisten procesos de evaluación internos y externos a los establecimientos, cuyos resultados son complementarios.

El sistema de evaluación externa del sistema escolar chileno ha buscado evaluar más comprehensivamente los procesos educativos y sus resultados, y ha presentado importantes avances en este aspecto. En efecto, desde 2014, el sistema de evaluación escolar chileno cuenta con una evaluación de calidad más amplia, ya que no solo considera los aprendizajes académicos de los estudiantes medidos a través de las pruebas Simce, sino que también incorpora aspectos de su formación y desarrollo no académico, los que fueron acordados en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad como relevantes para su formación integral, y que se plasman en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social².

Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social evaluados en el contexto de la Ley N° 20.529 (2011) han dado la señal al sistema escolar de que la calidad

² Disponibles en http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-33859_recurso_93.pdf Otros Indicadores de Calidad Educativa, Ministerio de Educación, 2013.

de la educación es un concepto amplio. En particular, la Agencia evalúa anualmente lo que los establecimientos realizan en temas de Participación y formación ciudadana, Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar y Hábitos de vida saludable. Además, incorpora otros resultados educativos, como Asistencia escolar, Retención escolar, y la tasa de Titulación en técnico-profesional y un indicador de Equidad de género del establecimiento. Todos estos indicadores tienen por objeto evaluar a los establecimientos en sus esfuerzos por generar un contexto propicio para el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Para destacar la importancia de estos indicadores asociados al desarrollo integral de los estudiantes y de entregar información que permita orientar el trabajo al interior de las comunidades escolares, desde los resultados de la evaluación de 2014 la Agencia de Calidad de la Educación reporta a los establecimientos dichos resultados. Desde 2015 el reporte integra los resultados de los IDPS y los de los aprendizajes académicos tradicionalmente evaluados en las pruebas Simce. Esta información integrada, que presenta una mirada más amplia de la calidad educativa, se entrega tanto a los establecimientos educacionales como a apoderados, sostenedores, autoridades regionales, nacionales y a la comunidad en general.

En este sentido, cabe mencionar que el sistema escolar chileno se ha posicionado como referente en América Latina y El Caribe tanto en la evaluación de aprendizajes académicos como en aspectos referidos al desarrollo personal y social de los estudiantes. Un antecedente relevante para este logro es la rigurosa participación del país en estudios y mediciones internacionales como PISA, TIMSS, ICCS, ICILS, PIRLS y ERCE. La aplicación de estos estudios ha tenido impacto en los avances metodológicos de las pruebas Simce y de los Cuestionarios de contexto con los cuales se evalúan parte de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social. Chile participa junto con otros tres países en el Comité Estratégico para el Desarrollo de Cuestionarios de PISA. De esta manera, el sistema chileno de evaluación influye directamente en los contenidos que serán evaluados en más de setenta países y aporta a la discusión sobre la medición de la calidad de la educación en aspectos que van más allá de los aprendizajes académicos.

En el contexto de la prueba PISA, Chile incorporó en el Plan de Evaluaciones ciertos dominios innovadores acordados en conjunto con los países que

participan en la prueba. Estos corresponden a aspectos no académicos del desarrollo de los estudiantes, como la percepción subjetiva de los mismos respecto de su bienestar, alfabetización financiera y capacidades para resolver problemas en equipo. En el futuro, se prevé agregar habilidades para la inserción laboral de los estudiantes, como las de pensamiento crítico en estudiantes de quince años.

Dada la evaluación de los IDPS y que algunos de estos indicadores son medidos a través de instrumentos generados por la Agencia, se han realizado importantes esfuerzos para asegurar la validez y la confiabilidad de estas mediciones. Durante los últimos años, Chile ha sometido al juicio de expertos nacionales e internacionales la evaluación que realiza de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social. Es así que se ha contado con el trabajo de al menos una decena de expertos y académicos nacionales, quienes han aportado a dar una mayor validez conceptual a la evaluación de estos indicadores. Desde una mirada internacional, destaca la realización de una minuciosa evaluación de los cuestionarios y cada una de sus preguntas por parte de Educational Testing Service (ETS), institución líder a nivel mundial en evaluación educacional. Por otra parte, el American College Testing (ACT) realizó un análisis de la operacionalización y del reporte de los indicadores, y concluyó que existe una estrecha relación entre lo que el sistema nacional está evaluando y lo que se valora a nivel internacional para evaluar el desarrollo integral de los estudiantes.

Hacia un Sistema que Aporte a las Decisiones Pedagógicas y no Sobrecargue a los Establecimientos

En sus inicios, la evaluación Simce consideró la aplicación de las pruebas en un grado cada año (4° Básico, 8° Básico o 2° Medio) y, posteriormente, en dos (4° Básico todos los años y 8° Básico y 2° Medio en forma alternada). Sin embargo, las nuevas definiciones en materia de normativa educacional –la Ley General de Educación y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad– mandataron la elaboración de un Plan de Evaluaciones de Aprendizajes de a lo menos cinco años de duración que fuese evaluado y aprobado por el Consejo Nacional de Educación.

Así, en 2011 el Ministerio de Educación realizó una propuesta de Plan de Evaluaciones al CNED en la que aproximadamente se duplicaba la cantidad

de pruebas por aplicar anualmente en los establecimientos educacionales. Esta propuesta fue aprobada por el Consejo y estuvo vigente hasta el año 2015. Este plan presentó una carga evaluativa inédita hasta ese momento en el sistema escolar chileno y no estuvo exento de críticas por parte de distintos actores educacionales, tanto del mundo experto como de las propias comunidades escolares, por la sobrecarga evaluativa que implicaba (que alcanzó a 18 pruebas en un año calendario) y por la aparición de prácticas como el sobreentrenamiento de los estudiantes para las pruebas, entre otras. En respuesta al debate generado, en 2014 el Ministerio de Educación convocó a expertos y actores del sistema escolar a trabajar en un Equipo de Tarea para revisar el Simce.

El Equipo de Tarea tuvo como objetivo revisar el Sistema de Evaluación de Aprendizajes para generar un diagnóstico con recomendaciones de mejora asociadas. Dentro de estas se recomendó lo siguiente:

Reducir la frecuencia e intensidad actual de las mediciones externas al número menor de ellas que sea necesario, tiene el propósito de disminuir la presión externa y dejar espacio para evaluaciones que apliquen y analicen los equipos de profesores al interior de los establecimientos escolares, balanceando de mejor modo la cantidad de información entregada con las capacidades de los establecimientos escolares para hacer uso de ellas. (Mineduc, 2014, p. 85).

A partir de las conclusiones del Equipo de Tarea, específicamente las relacionadas con mantener pruebas censales en los establecimientos educacionales, pero reduciendo significativamente su cantidad, y complementar las evaluaciones censales con muestrales, el Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad elaboraron el Plan de Evaluaciones para el período 2016-2020, el que fue evaluado y aprobado por el CNED³.

Este nuevo Plan de Evaluaciones redujo a la mitad la cantidad de evaluaciones censales anuales, incorporó evaluaciones muestrales en áreas relevantes para la formación de los estudiantes, como Formación ciudadana,

³ Acuerdo N° 021/2016 del Consejo Nacional de Educación, disponible en https://www.cned.cl/sites/default/files/acuerdos/Res_2016_070.pdf

y competencias genéricas de los estudiantes de la diferenciación técnico-profesional; y además estableció una nueva modalidad de evaluación en reemplazo de la prueba censal de Lectura en 2° Básico.

Asimismo, este Plan permite contar con información necesaria para monitorear los avances del sistema educativo y retroalimentar el trabajo de los establecimientos educacionales para avanzar en calidad, reduciendo la presión asociada a las evaluaciones externas.

Hacia un Sistema que Entregue Información con Foco Pedagógico y Evidencia para la toma de Decisiones

Para profundizar en el aporte del sistema de evaluación y en el uso de los resultados en los procesos de mejora escolar, se realizó un proceso de revisión del tipo de información obtenida y reportada, así como de las orientaciones asociadas y los medios de difusión de los mismos.

En este marco, desde 2014 la Agencia de Calidad de la Educación ha impulsado un conjunto de mejoras en la generación de resultados educativos con foco en su uso pedagógico y en los mecanismos de información a los distintos actores que intervienen en el proceso educativo, con el objetivo de proveer evidencia para la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

A la fecha, se han implementado las siguientes iniciativas orientadas a entregar más y mejor información:

1. Reportar resultados con foco pedagógico: reporte por eje curricular, ejemplos de preguntas de las pruebas y errores frecuentes de los estudiantes en ellas, lo que se suma al reporte de estándares de aprendizajes.
2. Reportar resultados con un mayor nivel de desagregación: resultados según género por establecimiento.
3. Generar nuevos reportes a sostenedores y autoridades regionales, dispositivos y vías de información para los distintos actores y niveles del sistema escolar.

En primer lugar, y para responder a una demanda histórica de los directivos y docentes de los establecimientos de contar con un mayor detalle de los resultados de las evaluaciones, la Agencia se propuso avanzar en esa dirección con un reporte por eje curricular. De esta manera, los reportes, además de contar con resultados según puntaje promedio y estándares de aprendizaje, entregan resultados por eje curricular para todas las asignaturas y niveles evaluados anualmente.

El reporte de resultados según eje curricular busca contribuir con más y mejor información para el uso pedagógico de los equipos directivos y docentes; y favorecer la articulación entre evaluación, currículum y estrategias de enseñanza. Estos resultados permiten observar cómo se distribuyen los resultados de acuerdo a los ejes curriculares, de manera que se puedan identificar aquellos en que se alcanzan mejores logros de aprendizajes y aquellos que requieren una mayor atención⁴.

Adicionalmente, y para promover un mayor uso pedagógico de los insumos y resultados de las evaluaciones, se continuó la tradición del sistema de publicar ejemplos de preguntas de las pruebas Simce, profundizando en su análisis, asociando las preguntas a su nivel de dificultad y realizando comentarios sobre las posibilidades de respuesta. Lo anterior busca contribuir al análisis de los docentes sobre sus evaluaciones de aula y aportar con diferentes maneras de evaluar las habilidades y conocimientos del Currículum Nacional. En 2017 se realizó un reporte de errores frecuentes de los estudiantes de 2° Medio en las pruebas Simce de Matemática, el que entregó información específica y orientaciones sobre los errores comunes de los estudiantes, para complementar el diagnóstico que realizan los docentes y directivos.

Sumado a lo anterior, y continuando con los esfuerzos por entregar resultados con un mayor nivel de desagregación para su uso por parte de las comunidades escolares, a partir de los resultados de las evaluaciones de 2016 se reportan resultados por género a los establecimientos. Esta información busca aportar a la reflexión sobre la equidad de género en materia de calidad educativa, al análisis de las prácticas docentes para avanzar en equidad y para impulsar la toma de decisiones que favorezcan el logro de mayores resultados de aprendizajes para mujeres y hombres.

⁴ Por ejemplo, en el caso de 4° básico, en Matemática se reportan los ejes curriculares de números y operaciones, patrones y álgebra, geometría, medición, y datos y probabilidades; y en el caso de Lectura, de localizar, interpretar, y relacionar y reflexionar.

Por otra parte, y considerando que la participación de todos los actores del sistema escolar es relevante para avanzar en el desafío de mejorar la calidad y equidad de la educación, la Agencia ha elaborado nuevos reportes de resultados, dispositivos y vías de información. Con el objetivo de entregar resultados específicos para cada actor del sistema (además de los reportes tradicionales a los equipos directivos y docentes, a padres y apoderados, a las autoridades nacionales y la comunidad en general), se generaron informes para sostenedores y autoridades regionales.

De esta manera, a partir de los resultados del Simce 2014 se elabora un informe específico para autoridades regionales (Secretarías Regionales y Departamentos Provinciales de Educación) que contiene información sobre los resultados a nivel regional y comunal para el trabajo de diagnóstico, análisis y toma de decisiones de la gestión territorial. Desde la entrega de resultados de 2015 se entrega un informe específico para los sostenedores de establecimientos educacionales que incluye los resultados generales de la administración, el detalle de los resultados de los establecimientos a su cargo y orientaciones para el uso de estos resultados. Por último, a partir de 2018 se entregará un reporte de resultados a los Servicios Locales de Educación Pública que inician sus funciones.

De forma complementaria a la entrega de información a los equipos directivos, desde el Simce 2014 se entrega una presentación digital descargable de resultados para directores y equipo directivo, que busca favorecer el trabajo de análisis compartido de la información con el equipo directivo, docente y la comunidad escolar en general. También desde 2014 se ha continuado y profundizado el desarrollo de Talleres de orientación de análisis de resultados en el sitio web de la Agencia, en un formato de presentación que define objetivos de trabajo y propone actividades y tiempos asociados para su desarrollo. Además, para efectos de diversificar los medios de difusión de los resultados a la comunidad en general y tener un mayor alcance, desde 2015 se transmiten las entregas de resultados nacionales que se realizan en conferencias de prensa vía streaming y se publican los videos de registro en el sitio web de la Agencia.

Sobre la base de la función de orientación de la Agencia, y en el entendido de que los resultados de la evaluación solo pueden aportar a los procesos de mejora escolar al ser trabajados y utilizados por los establecimientos, de forma

complementaria a los resultados internos generados en las unidades educativas la Agencia ha focalizado parte de sus esfuerzos en promover los usos de estos resultados y orientar su utilización para la toma de decisiones y generación de acciones destinadas al mejoramiento escolar.

Con el objetivo de promover un mayor uso de los resultados, se han desplegado variadas iniciativas que favorecen la creación de espacios de reflexión y apropiación de la información por parte de los establecimientos. Dentro de estas destacan el desarrollo de jornadas de trabajo territorial con miembros del equipo directivo y docente de los establecimientos, la incorporación de orientación para el análisis y uso de datos en los informes de resultados y la elaboración de una guía metodológica para el uso de datos.

Evaluación más allá del Simce: Nuevo Sistema Nacional de Evaluación Externa de Aprendizajes

Tal como se ha descrito anteriormente, sin duda existen importantes avances y mejoras en el sistema de evaluación, particularmente referidas a su principal instrumento: el Simce y su correspondiente entrega de resultados. No obstante, aún quedan desafíos pendientes, los que se desprenden no solamente de las limitaciones que tiene este instrumento, dada su naturaleza y propósitos, sino también de las nuevas necesidades que demandan los distintos actores y de los cambios que experimenta el sistema educativo en su conjunto.

Dentro de los desafíos pendientes destacan las dificultades de los docentes para utilizar la información como una herramienta pedagógica. Tal como señala Ortiz (2012), ha existido un severo desbalance en el aprovechamiento de los datos generados desde el sistema por parte de los docentes, desbalance que puede mejorar en la medida que la información entregada tenga un mayor foco pedagógico. Los estudios de usabilidad realizados por la Agencia muestran la necesidad de los docentes de contar con información sobre las áreas específicas del currículum, los contenidos y las habilidades en las que se presentan las dificultades, así como de acceder a información por cada estudiante, para así garantizar los apoyos necesarios. A lo anterior se agrega la necesidad de contar con esta información de manera más oportuna para tomar decisiones durante el año escolar y después de que este haya finalizado. Por último, también surge la necesidad de contar con herramientas de carácter

más formativo, que no estén asociadas con la rendición de cuentas sino con la mejora de los aprendizajes.

A estas demandas se suman los cambios en los lineamientos de la política pública, que ha puesto el énfasis en la necesidad de equilibrar los mecanismos de responsabilización con los de apoyo y mejoramiento, por una parte, y la importancia de fortalecer las capacidades de las propias escuelas para poder gestionar desde el nivel local respuestas más pertinentes, por otra. Al respecto, y en particular en el ámbito de la evaluación, el Equipo de Tarea Simce concluyó que

En Chile se advierte un claro desequilibrio entre el desarrollo y expansión de la evaluación y fiscalización de las escuelas, por una parte, y la debilidad de los mecanismos de mejoramiento para lograr los resultados esperados, por otra. Las políticas para asegurar la calidad deben enfatizar mucho más decididamente las estrategias de apoyo, la generación de condiciones para el desarrollo de capacidades profesionales en establecimientos educacionales, y no descansar solo en la evaluación y responsabilización de las escuelas y de los sostenedores. (Mineduc, 2014, p. 1).






Los desafíos señalados por la comunidad educativa y a nivel de política pública no son exclusivos de Chile. En el informe *Synergies for Better Learning de la OCDE (2013)*, en el que se comparan las experiencias y políticas públicas en evaluación de 28 países, se concluye que uno de los desafíos comunes para los sistemas educativos es alcanzar un equilibrio entre los propósitos formativos y sumativos de los sistemas de evaluación.

Este desafío no es posible abordarlo mediante una sola evaluación, porque, a pesar de las mejoras y avances realizados en el caso del Simce, este es un instrumento que sirve a determinados propósitos y, por lo tanto, presenta limitaciones a la hora de utilizarse con otros objetivos. Así, esto exige ir más allá de esta herramienta y avanzar en el desarrollo de un marco de evaluación amplio y comprensivo, con foco en los aprendizajes, que incluya una variedad de enfoques, propósitos e instrumentos evaluativos (Perie, Marion, Gong y Wurtzel, 2007).

Tal como lo ilustra la figura anterior, el nuevo sistema mantiene y mejora la evaluación sumativa, principalmente dando un mayor foco pedagógico a la información de las pruebas Simce. Estas evaluaciones son de carácter obligatorio y de aplicación externa; evalúan lo que los estudiantes han aprendido al finalizar un ciclo de enseñanza de acuerdo al currículum nacional y entregan resultados a nivel nacional, regional, por establecimiento y por curso. La información generada por este componente es fundamental para el desarrollo de la política pública y para que las escuelas puedan verificar sus resultados de aprendizaje en relación con referentes nacionales.

A continuación, se resumen sus principales características:

Figura 2
Evaluaciones Sumativas censales Simce

 ¿Qué propósito tiene?	Evaluar el aprendizaje de los estudiantes en diferentes asignaturas y grados del Currículum Nacional, con el objetivo de contribuir al proceso de la calidad y la equidad de la educación.
 ¿Cuándo se aplica?	Al finalizar el proceso escolar, anual o bienalmente.
 ¿Quién lo aplica?	Evaluación realizada por la Agencia y en condiciones estandarizadas.
 ¿Qué información entrega?	Resultados de logros de aprendizaje a nivel nacional, de escuela, por curso. Tendencias de resultados por establecimiento, grupo socioeconómico, género y región geográfica. Comparaciones de resultados entre escuelas con características similares.
 ¿Qué usos tiene y para quién?	Monitorear resultados por escuela (sostenedores, directores, padres y apoderados y público en general). Monitorear los resultados del sistema escolar y sus principales desagregados (política pública y público en general). Comparar los resultados entre escuelas con características similares (política pública, sostenedores, directores, padres y apoderados, público en general). Retroalimentar las prácticas de gestión educativa (sostenedores, directores y docentes). Focalización de recursos y apoyo (política pública y sostenedores).

Fuente: Elaboración propia Agencia de Calidad de la Educación.

Dentro de este componente también se encuentran los estudios muestrales e internacionales, que permiten monitorear aprendizajes clave para el desarrollo del país. Los primeros de ellos corresponden a evaluaciones estandarizadas, diseñadas y aplicadas con procedimientos similares a las pruebas Simce, pero que se aplican a una muestra de estudiantes representativa de la población para monitorear los logros de aprendizaje. Según el nuevo Plan de Evaluaciones 2016-2020, estas evaluaciones muestrales son: Lectura 2° Básico, Educación Física y Salud 8° Básico, Formación Ciudadana 8° Básico, Inglés 3° Medio y competencias genéricas en educación media técnico-profesional (EMTP) en 4° Medio⁶. La periodicidad que se propone para las pruebas muestrales es bienal, trienal o cuatrienal, dependiendo de la asignatura y del tiempo que se considere suficiente para implementar cambios y ver resultados.

Las evaluaciones internacionales, por su parte, corresponden a pruebas estandarizadas, aplicadas a una muestra representativa del país. El principal objetivo es monitorear la tendencia y los cambios en el tiempo de los resultados en las diferentes materias y contar con resultados en un contexto comparado. Adicionalmente, estos estudios se acompañan de cuestionarios que entregan información sobre factores asociados a los resultados, lo que permite indagar en la relación que existe entre los resultados obtenidos y las políticas educativas, las prácticas de gestión escolar, las prácticas pedagógicas y ciertas prácticas en el hogar. De acuerdo a las características de cada evaluación, estas se aplican cada tres a cinco años. Chile ha participado sistemáticamente desde el año 2000 en ERCE, ICCS, ICILS, PIRLS, PISA y TIMSS.

Junto a este primer elemento de evaluaciones sumativas, la Agencia incorporó un nuevo componente, de acuerdo al Plan de Evaluaciones: evaluación progresiva. Esta evaluación que desarrolla la Agencia en coordinación con el Ministerio de Educación ha sido puesta a disposición de las escuelas para su uso voluntario e interno. A diferencia del Simce, la evaluación progresiva permite medir los avances de los estudiantes en distintos momentos del año escolar mediante la utilización de tres pruebas: la de diagnóstico, aplicada a inicios de año, que permite evaluar cómo llegan los estudiantes para enfrentar los desafíos de aprendizaje de cada asignatura evaluada ese año escolar; la de monitoreo, aplicada a mitad de año, que permite conocer cómo avanzan los

⁶ La prueba de Lectura 2° Básico se aplica en 2017 y 2019, la de Educación Física y Salud 8° Básico en 2018, la de Formación Ciudadana 8° Básico en 2017, la de Inglés 3° Medio en 2017 y 2020, y la de competencias genéricas en educación media técnico-profesional (EMTP) en 4° Medio, en 2020.






estudiantes hacia el logro de los aprendizajes esperados para ese año; y la de trayectoria, que permite evaluar cuál fue el progreso en el aprendizaje de los estudiantes y el logro de las metas propuestas ese año escolar.

Una característica de la evaluación progresiva es que entrega los reportes de resultados de manera inmediata y privada a los establecimientos a través de su plataforma en línea y con distinto nivel de detalle y desagregación de los resultados. Los reportes incluyen resultados según estándares de aprendizaje, cuando estos están disponibles, según habilidad, ejes curriculares y/o temas, a nivel de curso y de estudiante. Así, esta evaluación permite a los establecimientos acceder a información para generar acciones pedagógicas que respondan de mejor manera a lo que los estudiantes necesitan durante el transcurso del año escolar. Cabe destacar que la información provista también permite generar un diálogo con los padres y apoderados de los estudiantes, para que ellos se involucren, desde el hogar, apoyando las estrategias impulsadas por cada establecimiento.

Junto con las pruebas y resultados, la evaluación progresiva también entrega orientaciones pedagógicas elaboradas en coordinación con el Ministerio de Educación, que buscan guiar a los docentes en su proceso de planificación de clases y de generación de acciones de mejora, de modo de orientar la toma de decisiones al momento de revisar y retroalimentar el proceso de enseñanza.

A continuación se resumen sus principales características:

Figura 3
Evaluación Progresiva

 ¿Qué propósito tiene?	Evaluar el progreso de los estudiantes en aprendizajes claves para su desarrollo.
 ¿Cuándo se aplica?	Inicio, mitad y final de año.
 ¿Quién lo aplica?	Los profesores de cada escuela manera voluntaria.
 ¿Qué información entrega?	Información a nivel de estudiante y de curso. Progresos obtenidos por cada alumno a lo largo del año.
 ¿Qué usos tiene y para quién?	Reflexionar para la toma de decisiones de mejora (docentes y directivos). Monitorear estrategias de mejora (docentes y directivos). Identificar grupos que requieren apoyos especiales (docentes y directivos).






Fuente: Elaboración propia Agencia de Calidad de la Educación.

Finalmente, el nuevo sistema promueve el fortalecimiento de un tercer componente, evaluación formativa, la que practican cotidianamente los profesores en conjunto con sus estudiantes. Este componente incluye una serie de recursos y orientaciones puestos a disposición de los establecimientos para potenciar su desarrollo, como la definición y monitoreo de metas de aprendizaje, la retroalimentación, la evaluación entre pares y la autoevaluación (Heritage, 2010). El componente evaluación formativa nutre las orientaciones que se entregan a las escuelas desde los otros componentes del sistema, de modo que estas apoyen de mejor manera el trabajo con la información reportada. Promover esta evaluación desde la orientación y los otros componentes del sistema representa un esfuerzo por vincular la evaluación externa con la evaluación interna.

Para entregar orientación asociada a evaluación formativa, la Agencia puso a disposición de la comunidad en general una serie de herramientas y recursos, disponibles en la página web www.evaluacionformativa.cl

A continuación, se resumen sus principales características:

Figura 4
Evaluación Formativa

 ¿Qué propósito tiene?	Orientar el proceso de enseñanza – aprendizaje.
 ¿Cuándo se aplica?	Constantemente, clase a clase.
 ¿Quién lo aplica?	Docentes y estudiantes.
 ¿Qué información entrega?	Información respecto al estado actual de los aprendizajes en relación a la meta de aprendizaje.
 ¿Qué usos tiene y para quién?	Conocer el estado actual y pasos a seguir en el proceso de aprendizaje (docentes y estudiantes). Entregar retroalimentación (docentes y estudiantes). Reflexionar sobre la práctica docente (docentes).

Fuente: Elaboración propia Agencia de Calidad de la Educación.

Con estos tres componentes se configura un sistema de evaluación más equilibrado, que mejora la información entregada al sistema escolar en cantidad, calidad, nivel de desagregación, frecuencia y temporalidad; y, al mismo tiempo, fomenta la participación de la escuela en la gestión de sus procesos de evaluación, en particular, y en sus procesos pedagógicos, en general. La articulación de estos tres componentes permite el desarrollo de procesos de mejoramiento, tanto a nivel de sistema como a nivel de escuela. Por ejemplo, a través de las evaluaciones sumativas es posible identificar cuáles son los desafíos comunes a nivel país y los aprendizajes que se deben fortalecer de manera prioritaria. A su vez, esta información orienta al segundo componente de evaluación progresiva, de modo de poner a disposición de las escuelas herramientas de evaluación internas que permitan conocer en mayor detalle lo que ocurre con esos aprendizajes prioritarios, monitorear los avances y tomar decisiones oportunas que se traduzcan en un verdadero progreso de los estudiantes. Finalmente, evaluación formativa complementa los dos primeros componentes, permitiendo el desarrollo de mejores orientaciones que permitan a los profesores establecer metas de aprendizaje, recolectar evidencia de logros de aprendizaje y retroalimentar a sus estudiantes, a partir de los resultados.

Para tener un sistema balanceado y que entregue posibilidades en el espectro amplio de decisiones, el sistema debe contar con diferentes componentes y vincularlos, con el fin de no quedarse en lo sumativo y hacer sinergia con la labor pedagógica y cotidiana. Los tres componentes del nuevo Sistema Nacional de Evaluaciones entregan diferentes niveles de evidencia del aprendizaje de los estudiantes: desde lo que están aprendiendo clase a clase (evaluación formativa), sobre un período de tiempo durante el año (evaluación progresiva) hasta lo aprendido en varios años escolares (evaluación sumativa). En su conjunto, estos componentes articulados proveen evidencia e indicadores de cómo los estudiantes van aprendiendo mientras el aprendizaje va ocurriendo, lo que es fundamental para tomar decisiones pedagógicas y movilizar los aprendizajes (Heritage, 2010). Al alero de anterior, es central avanzar en el desarrollo de los tres componentes y su vinculación para un mayor aporte a la escuela.

Para que esta articulación sea posible es fundamental mantener el alineamiento curricular de los instrumentos y herramientas entregadas a los establecimientos, pues ello permite generar una vinculación entre los componentes, así como con la práctica pedagógica cotidiana de los docentes y directivos.

A nivel de escuela, la articulación de estos tres componentes también fortalece los procesos de mejoramiento. Por ejemplo, a través de la evaluación progresiva las escuelas cuentan con diagnósticos internos que permiten definir metas de aprendizaje adecuadas a sus estudiantes y desde ahí activar procesos de evaluación formativa, orientados a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. A su vez, estos avances pueden ser evaluados y redefinidos utilizando, también, evaluación progresiva y al finalizar el proceso, de manera más amplia, constatarlos en evaluación sumativa.

Avances y Desafíos del Nuevo Sistema de Evaluación Externa de Aprendizajes

A continuación, se presentan los avances referidos a los nuevos componentes del sistema, dado que las mejoras al componente sumativo fueron presentadas previamente.

La evaluación progresiva se aplicó por primera vez en 2016 en el área de Comprensión de Lectura en 2° Básico, dada la relevancia del desarrollo de esta habilidad durante los primeros años de escolaridad. Ese año se publicó la prueba que se aplicó a mitad y a fin de año, y en 2017 se pusieron a disposición de las escuelas pruebas en los tres momentos del año escolar. A un año de su implementación, esta evaluación cuenta con un alto porcentaje de establecimientos inscritos, alcanzando a más de 5241 escuelas, lo que representa más del 60 % de los establecimientos con 2° Básico del país, con una cobertura de alrededor del 80% de los estudiantes de este curso.

El estudio de implementación de su primer año, realizado por una entidad externa a la Agencia⁷, mostró resultados relativos a la valoración y usos del componente. Dentro de los aspectos valorados por directores y profesores destaca, en primer lugar, que, a diferencia de las evaluaciones nacionales estandarizadas, la evaluación progresiva permite adecuar la evaluación externa al contexto institucional y contar con un recurso adicional que no requiere inversión de parte de los establecimientos.

⁷ El Informe completo se encuentra disponible en www.agenciaeducacion.cl

Por otra parte, los establecimientos valoran positivamente que los resultados sean generados de forma inmediata. Dicha valoración está asociada a los procesos de retroalimentación que permite la inmediatez, y también a la definición de remediales que pueden adoptar los docentes para lograr un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

Dado el diseño progresivo del componente de evaluación, se destaca que permite el seguimiento del aprendizaje de los niños, reconociendo que el aprendizaje es una construcción en el tiempo y no una situación específica. Del mismo modo, y de forma transversal, los actores educativos valoran que el informe entregue resultados no solo a nivel de curso, sino también a nivel individual, pues eso permite identificar quiénes son los estudiantes que han obtenido bajos resultados en comparación con el curso, y así poder focalizar el reforzamiento en ellos para que logren los aprendizajes esperados.

En relación con los usos que se da a los resultados de la evaluación progresiva, este estudio muestra que son utilizados principalmente para la reflexión pedagógica, en términos de definir formas de trabajo y monitorear permanentemente el proceso de aprendizaje. Además, señala que recibir un reporte de resultados por establecimiento “obliga” a generar instancias de intercambio y/o reflexión de docentes y equipos técnicos, posibilitando una revisión interna de la situación de los estudiantes y de la enseñanza que se está promoviendo.

Finalmente, y en relación con la vinculación de esta evaluación con el currículum, el 92,7% de los docentes encuestados reconoce que la prueba se ajusta a las Bases Curriculares para 2° Básico y valora la incorporación de habilidades en la evaluación, lo cual se concibe como un cambio de paradigma para enfrentar el aprendizaje y los logros educativos. La evaluación de habilidades es señalada como una de las más desafiantes para los docentes, y, en ese sentido, la prueba en sí misma es una herramienta que les entrega “modelos” para el diseño de sus propias evaluaciones de los objetivos de aprendizaje.

Sobre las dificultades y aspectos por mejorar, el estudio destaca algunos elementos que estarían obstaculizando su implementación dado que la comprensión de este nuevo componente se realiza desde la mirada sumativa

de la evaluación. Al comienzo de la aplicación, las escuelas se aproximaron de manera similar al proceso de evaluación del Simce, y solo una vez que el proceso se desarrolló de manera completa les fue posible ver sus diferentes propósitos y conceptualizarlo como algo distinto y complementario.

Otros desafíos detectados se relacionan con: (a) la incorporación de estrategias para mejorar los aprendizajes en los reportes de resultados, con la finalidad de una mayor orientación pedagógica; (b) la necesidad de facilitar la aplicación de la prueba en computador a aquellas escuelas que tienen interés por este formato pero presentan dificultades técnicas para ello; (c) la generación de condiciones necesarias para uso de los docentes por parte de los equipos directivos, asignando tiempos y espacio para la reflexión, el análisis de los datos y la revisión de las orientaciones que pueden guiar las decisiones pedagógicas de los docentes.

En relación con la promoción de la evaluación formativa, un estudio realizado por una consultora externa a la Agencia muestra que las escuelas valoran y conocen este enfoque de evaluación, no obstante, no es utilizado sistemáticamente, pues predomina una cultura de evaluación sumativa. Los profesores que accedieron a los recursos y orientaciones para el componente de evaluación formativa valoraron positivamente la entrega de estrategias concretas para evaluar formativamente, en particular para activar procesos de levantamiento de información durante la clase. Sin embargo, no se observa aún un conocimiento y manejo profundo de habilidades pedagógicas que permitan desarrollar otros procesos clave para la evaluación formativa, como son el establecimiento de criterios de logro y procesos de retroalimentación. El principal desafío para los siguientes años es poder vincular a los otros componentes orientaciones relacionadas con estos procesos; por ejemplo, el desarrollo de criterios de logro para áreas que requieran ser trabajadas, retroalimentación a partir de errores frecuentes y, sobre todo, el involucramiento de los propios estudiantes en el monitoreo y reflexión sobre sus aprendizajes. De esta manera, avanzar en el proceso que implica la apropiación del componente evaluación formativa permitirá contar con un trabajo cotidiano en las salas de clases que resguarde, de manera efectiva, el logro de los aprendizajes esperados y que movilice a todos los estudiantes hacia un aprendizaje de calidad.

Sobre la base de la revisión de los avances y desafíos de los nuevos componentes del sistema, es posible concluir que la visión ampliada del sistema de evaluación demanda cada vez un mayor liderazgo pedagógico del equipo directivo y, a su vez, promueve una mayor profesionalización de los docentes en su labor diaria. Estas herramientas evaluativas, que buscan balancear el sistema, solo tienen sentido en la medida en que los establecimientos educacionales sean capaces de tomar decisiones y definir acciones de manera oportuna al interior de las salas de clases. Estas acciones dependen de un cambio de enfoque educativo donde las comunidades escolares adhieran a la idea de que la evaluación tiene sentido en la medida en que potencia el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Próximos Pasos y Proyecciones del Nuevo Sistema de Evaluación Externa de Aprendizajes

El desarrollo y fortalecimiento de este nuevo sistema de evaluación de aprendizajes trae consigo desafíos para la Agencia, en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, como también para el sistema educativo en general. Dentro de los desafíos del componente evaluación sumativa, destaca el seguir potenciando el uso de estos datos en la gestión de los establecimientos y a nivel pedagógico. En relación con lo anterior, es fundamental seguir avanzando en el foco pedagógico que se da a la entrega de resultados, dada la valoración que tiene esto por parte de las escuelas. Dentro de este componente también es relevante la implementación de dos nuevos estudios muestrales: la prueba de Formación Ciudadana y la prueba de Competencias genéricas de la educación técnico-profesional, las que permitirán contar con información sobre dos áreas clave para el desarrollo del país y de la ciudadanía, sobre las que, hasta el momento, no se cuenta con información exhaustiva.

En el componente evaluación progresiva es necesario consolidar la participación de las escuelas en la prueba de lectura y expandir esta evaluación hacia otros niveles, asignaturas y/u otros constructos. Para 2018 se definió poner a disposición de los establecimientos esta herramienta para monitorear avances en Matemática 7° Básico, puesto que esta asignatura se ha convertido también en un área prioritaria para el país. Tal como lo muestran las evaluaciones Simce, en 6° básico uno de cada tres estudiantes (32,5%) tiene

niveles de aprendizaje insuficientes en Matemática, mientras que esa cifra se eleva a cuatro de cada diez estudiantes en 8° básico (39%). Los resultados del estudio de errores comunes realizado en las pruebas Simce de Matemática 2° Medio muestran errores asociados a la falta de comprensión de estructuras conceptuales (comprensión y uso de definiciones, propiedades y representaciones simbólicas, y relaciones entre conceptos), a la dificultad para representar situaciones usando el lenguaje matemático y a la interpretación en contexto de las soluciones obtenidas en la resolución de problemas. Por otra parte, los resultados en PISA y TIMSS ubican a Chile por debajo del promedio de cada instrumento de evaluación y con una mayor proporción de estudiantes con niveles de aprendizaje inferiores a los de países con similar PIB per cápita. En el caso de TIMSS, en 8° Básico uno de cada tres estudiantes no alcanza el puntaje mínimo de la prueba, y en el caso de PISA el 49% de los estudiantes en Chile se ubica debajo del Nivel 2, lo que muestra las dificultades que estos tienen para comprender la función de la matemática en la vida cotidiana y en problemas que requieran este tipo de conocimientos.

Considerando lo anterior, 7° Básico se convierte en un grado clave, en el que es posible identificar y trabajar en la superación de los errores más relevantes para aprendizajes posteriores. A partir de marzo, las escuelas que voluntariamente quieran participar podrán inscribirse en la plataforma de evaluación progresiva y aplicar la prueba de diagnóstico, cuyos resultados les indicarán en qué medida los estudiantes ya manejan los aprendizajes que establece el currículo hasta 6° Básico, y si se encuentran o no preparados para avanzar con los aprendizajes esperados para el siguiente curso. Con esta información los profesores podrán determinar qué estudiantes requieren una nivelación o apoyos especiales en las temáticas centrales del currículo. A mitad de año podrán realizar la prueba de monitoreo, que tiene como objetivo evaluar los aprendizajes curriculares que deberían estar logrados a finales de 7° básico, para identificar aquellos ya alcanzados a mitad de año; y, finalmente, al cerrar el año podrán utilizar la prueba de trayectoria, para evaluar el progreso en los aprendizajes curriculares con respecto a la prueba de monitoreo.

Para concluir, dentro del componente formativo se sistematizarán los aprendizajes del trabajo con las escuelas, de modo de incorporar las estrategias y recursos como parte de las orientaciones que se entregarán desde evaluación sumativa y evaluación progresiva.

Reflexiones Finales

La evaluación es un elemento esencial para la mejora de los aprendizajes y del sistema educativo en su conjunto, ya que permite conocer si los estudiantes logran los aprendizajes establecidos en el currículum y generar acciones para garantizar su logro. No obstante, el fortalecimiento del rol de la evaluación en los procesos de mejoramiento escolar exige un proceso constante de revisión y mejoras, y también requiere abrir la reflexión para incorporar nuevos elementos que vayan más allá de lo que históricamente se ha utilizado.

Durante los últimos años se han realizado mejoras al sistema de evaluación con el objetivo de fortalecer su aporte pedagógico, muchas de las cuales responden a requerimientos que han realizado las propias comunidades educativas, la comunidad académica y la opinión pública en general. La revisión realizada en este capítulo aborda las tres líneas en las que han existido mayores avances. En primer lugar, el enfoque evaluativo con una mirada más amplia de calidad, que se materializa en la entrega de información a los establecimientos de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, en conjunto con sus resultados Simce. En segundo lugar, la disminución de la cantidad de evaluaciones censales para contrarrestar la presión que esto había generado en las escuelas, y así dejar espacios para el desarrollo de la evaluación interna y de nuevas herramientas puestas a disposición de los establecimientos. En tercer lugar, los avances en la información que se entrega a las comunidades desde un foco más pedagógico, principalmente a través del reporte por eje curricular y de documentos de orientación, como los errores frecuentes de los estudiantes, y la generación de nuevos reportes de resultados destinados a distintos actores del sistema escolar.

Junto a estos avances, los que han sido posibles a partir del trabajo coordinado con distintos actores e instituciones educativas, es importante destacar que por primera vez en muchos años se han introducido nuevos elementos en el sistema de evaluación que por casi tres décadas solo consideró pruebas Simce, y que han sido detallados en este capítulo en la descripción del nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. Esto resulta fundamental, pues a partir del reconocimiento de que una herramienta de evaluación no puede cumplir con todos los propósitos y demandas del sistema y sus actores, y en base a los lineamientos del Plan de Evaluaciones 2016-2020, se ha

puesto a disposición de los establecimientos un nuevo dispositivo: evaluación progresiva, complementado con la promoción de la evaluación formativa. La incorporación de estos nuevos componentes releva, además, la importancia y el convencimiento desde la política pública de que es necesario avanzar hacia un sistema donde los propósitos de responsabilización, por un lado, y de orientación y apoyo, por el otro, tengan un mayor equilibrio.

Si bien la experiencia de trabajo con las escuelas con estos nuevos componentes es inicial y se encuentra en desarrollo, ha planteado nuevos desafíos y ha dejado importantes aprendizajes. Se observa la importancia y necesidad de resignificar la evaluación, pasando desde una mirada muy ligada a lo sumativo y a la rendición de cuentas a entender la evaluación como una herramienta al servicio de la mejora escolar. Esto es, sin duda, un proceso que requiere tiempo y que se realiza en distintos niveles. En el primer año de implementación de la evaluación progresiva se realizó un importante trabajo de difusión en los establecimientos de todo el país para explicar los propósitos y particularidades de esta evaluación, ya que tanto directores como docentes tendían a relacionarla con el Simce. Desde esta óptica, la oportunidad de conocer con anterioridad las pruebas, trabajarlas con los estudiantes, hacer las adecuaciones que sean necesarias, contar con reportes de resultados por estudiante y realizar un análisis interno son elementos valorados por la comunidad educativa, ya que requieren de orientación permanente para potenciar su uso y aporte al mejoramiento escolar.

Abordar el desafío de la resignificación de la evaluación es fundamental si se quiere avanzar en fortalecer su relación con el aprendizaje. Para esto no es suficiente el trabajo que realiza la Agencia ni los instrumentos evaluativos utilizados, además se deben transformar prácticas y creencias que se encuentran enraizadas en la tradición evaluativa. Avanzar en esta dirección requiere de un trabajo coordinado del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) para que, desde sus diferentes aristas y líneas de trabajo, se promueva un cambio en la cultura evaluativa y una apropiación de las nuevas herramientas al servicio del mejoramiento de los aprendizajes.

Relacionado con lo anterior, es necesario mantener la coordinación entre los mecanismos de evaluación y el apoyo a los establecimientos. Si bien desde la Agencia se realiza un esfuerzo por orientar a las escuelas, es fundamental profundizar el apoyo concreto a las unidades escolares, en particular a

aquellas que presentan más dificultades y necesidad de mejorar. Responder a esto supone seguir avanzando en el trabajo articulado de las instituciones del SAC, para así llegar a los establecimientos con mensajes y herramientas articuladas que faciliten su apropiación y el logro de mejores resultados de aprendizajes.

De esta manera, es relevante impulsar la articulación de la evaluación externa con la evaluación que realizan los profesores cotidianamente en el aula, de manera que puedan conectar el análisis de resultados con las estrategias de enseñanza, con la definición de metas de aprendizaje y con la retroalimentación a los estudiantes.

Por último, y en relación con la evaluación comprensiva de la calidad de la educación, el sistema de evaluación y la política educativa enfrentan el gran desafío de identificar aquellos aspectos clave que deben desarrollar los estudiantes. En efecto, el sistema actual, si bien ha avanzado en la adopción de una mirada más integral de la educación, actualmente no evalúa habilidades socioemocionales y del siglo XXI, en el entendido de que en el contexto del sistema actual de responsabilización con consecuencias lo que se debe evaluar es la acción de los establecimientos y no los resultados de estas acciones, que pueden depender de otros aspectos que están más allá del control de los establecimientos.

No obstante, avanzar hacia un sistema sólido de evaluación integral de la calidad de la educación, conduce, posiblemente, hacia la instalación de nuevas áreas de evaluación, las cuales deben ser cuidadosamente escogidas, ya que el solo hecho de evaluarlas tiene un efecto potencial en el quehacer de las escuelas. Por otro lado, es importante que una vez que estas áreas hayan sido seleccionadas, el sistema asegure la instalación de capacidades en docentes y directivos para avanzar en su logro, pues la sola evaluación no hará que estas áreas mejoren en el tiempo sin una adecuada intervención de los educadores.

Referencias

Bravo, J. (2011). SIMCE: pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación. *Estudios Públicos*, 123, pp. 189-211.

Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ley N° 20370. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 02 de julio, 2010.

Ley N°20529, *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 27 de agosto, 2011.

Ministerio de Educación de Chile. (2003). *Comisión para el Desarrollo y Uso del SIMCE. Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad*. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2014). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE*. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Propuesta de Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales 2016-2010*. Santiago de Chile: Autor.

Muskin, J. (2015). *Student Learning Assessment and the Curriculum: Issues and Implications for Policy, Design and Implementation*. In-Progress Reflections No.1 on Current and Critical Issues in the Curriculum and Learning. Geneva: UNESCO, IBE.

OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing.

Ortiz, I. (2012). En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), pp. 355-373.

Perie, M., Marion S., Gong, B. y Wurtzel, J. (2007). *The Role of Interim Assessments in a Comprehensive Assessment System: A Policy Brief*. Washington, DC: Aspen Institute.

POLÍTICAS PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

REFLEXIONES Y PROPUESTAS

Este libro reúne algunas de las mentes más agudas en esta área, no solo en la región, sino también a nivel global; y, asimismo, muestra las huellas del camino que ha seguido Chile en la transformación de su sistema educacional. El currículum se aborda desde un amplio rango de perspectivas, que abarcan lo global, nacional, local y los distintos niveles educativos; y trata principios claves que deben sustentar una reflexión seria acerca del currículum, lo que incluye currículum y sociedad, equidad, inclusión, justicia en y a través del currículum, enseñanza, aprendizaje y evaluación del currículum.

Mmantsetsa Marope (Ph.D)

Directora, International Bureau of Education (IBE),
UNESCO