



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa

Pertinencia, reproducción y oportunidad:

Currículum chileno y equidad

Tesis para optar al grado de magister en Educación mención Currículum y Comunidad educativa

Director de Tesis:

Manuel Silva Aguila

Candidato:

Javier Insunza Mora

2011

e-mail: msilvaag@uchile.cl andrea.rojas@facso.cl / lromero@uchile.cl
Fonos 978.78.79 / 978.77.35 Fax 97879.51 Casilla 10.115 Correo Central
Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045 * Ñuñoa * Cod. Postal 685 033 1 * Santiago *
CHILE

Índice

Agradecimientos

I.- Introducción.....	7
1.- Presentación de la investigación.	
2.- La investigación como ejercicio de análisis: Puntualidades sobre el problema de investigación.	
3.- Estructura de la investigación:	
3.1.- Problema.	
3.2.- Objetivos de la investigación.	
3.2.1.- Objetivos generales.	
3.2.2.- Objetivos específicos.	
II.- Perspectiva metodológica.....	23
1.- Tipo de estudio.	
2.- Muestra.	
3.- Metodología.	
4.- Criterios de credibilidad.	
5.- Análisis de datos.	
III.- Marco teórico.....	31
1.- Algunos elementos para comprender el sentido de la investigación: Sentido y concepto de currículum.	
2.- Pertinencia curricular: Conceptualización básica e inicial.	
2.1.- Currículum y pertinencia: Aprendizaje y entorno.	
2.2.- Conocimiento escolar: Disciplina, habilidades y competencias.	
2.3.- Currículum escolar: Reproducción, resistencia y diversificación.	
2.3.1.- Equidad curricular: Reproducción, resistencia y compensación desde la escuela.	
2.3.2.- La sociología del conocimiento: La escuela entre la reproducción y la resistencia.	
2.3.3.- Equidad, desigualdad, oportunidades y teorías que abordan el problema.	
2.3.3.1.- Limitaciones y posibilidades de la escuela: Capital cultural incorporado.	
2.3.3.2.- Dispositivo pedagógico: La trascendencia de la forma.	
2.3.3.3.- Resistencia desde la escuela: Desigualdades y posibilidades de la escuela.	

3.- Igualdad de oportunidades: Currículo, escuela y entorno. El problema del universalismo y la diversidad.

4.- Currículum chileno: Estado actual y espacios para el análisis de su pertinencia

IV.- Perspectiva, intención y estructura del análisis cualitativa del discurso curricular..... 67

Análisis de datos: El discurso curricular y la constitución de un modelo de análisis para la pertinencia curricular.

Primera etapa del análisis: Categorías que nos permiten constituir la existencia de una experiencia de aprendizaje sugerida y validada por el currículo hacia los sujetos.

- Área 1: Conocimiento escolar..... 72

1.- Experiencia escolar.

1.1.-Aprendizajes previos como un constructo que emerge en vinculación con los ambientes pedagógico – escolar.

1.2.- Formas de enseñar y espacio escolar.

2.- Rol docente en la configuración de la experiencia de aprendizaje –escuela.

2.1.- Docentes y decisiones curriculares en la configuración de la experiencia escolar:

2.2.- Configuración del interés y generación de condiciones para la reflexión.

3.- Recursos disponibles: Configuración del currículo apoyado a nivel de escuela.

3.1.- Recursos escolares: Centro de recursos y bibliotecas.

3.1.2.- Tecnología.

4.- Tiempo histórico: Perspectiva histórica de la experiencia como construcción de una perspectiva disciplinar del contenido.

4.1. - El tiempo pasado como una vivencia “cercana”.

4.1.1.- Ponerse en el lugar de los que vivieron en el pasado: Empatizar con el pasado.

4.1.2.- Actividad del pasado en el presente.

4.1.3.- Vínculos con el presente.

4.1.4.- Presente en construcción.

4.2.- El pasado como un tiempo estático: “Pasado – pasado” o “Pasado en sí mismo”.	
4.3.- Historia del tiempo presente: El Tiempo Presente como Tiempo Pasado.	
- Área 2: Entorno sociocultural.....	110
5.- Entorno sociocultural “cercano”: Espacios de configuración la experiencia de los sujetos más allá de la escuela.	
5.1.- Entorno social.	
5.1.1.-Organizaciones sociales en el entorno cercano.	
5.2.- La familia como núcleo y respaldo del desarrollo comunitario.	
5.3.- Entorno político como quehacer institucional y participativo.	
5.3.1.- Hitos, espacios e instituciones.	
5.3.2.- Derechos.	
5.4.- Actividades económicas.	
5.4.1.- Tecnología.	
5.5.- Entorno cultural.	
5.5.1: Cultura: Presencia étnica y espacios de interculturalidad.	
- Educación.	
5.6.- Elementos religiosos del entorno sugerido.	
5.7.- Memoria.	
- Área 3: Significatividad y relevancia.....	128
6.- Identidad colectiva.	
6.1.- Pertenencia al género humano.	
6.1.1.- Pertenencia a occidente.	
6.2.- Identidad regional: Pertenencia a Latinoamérica.	
6.3.- Identidad nacional.	
6.4.- Identidad local.	

7.- Valoraciones sugeridas del mundo experimentado.

8.- Construcción de aprendizajes a partir de los intereses o gustos de los sujetos.

8.1.- Interés como búsqueda complementaria.

8.2.- Interés como selección individual: Libertad y diversidad desde los sujetos.

V.- Cuantificación de la variable “entorno sociocultural”..... 143

1.- Definición de las dimensiones, variables asociadas y comportamiento de éstas.

1.1.- Conectividad a servicios tecnológicos de comunicación y cultura.

1.2.- Realidad económica.

1.3.- Nivel educacional.

1.4.- Características de la vivienda.

1.5.- Formas de participación social.

1.6.- Tipos de trabajo.

2.- Construcción del “Índice de riqueza del entorno sociocultural de aprendizaje”.

VI.- Análisis estructural del discurso curricular como corpus de datos. Niveles y formas de en las que se expresa la pertinencia del currículum de acuerdo a relación entre categorías..... 164

1. - Modelo de relación de categorías y constitución de áreas especificado.

2. - Pertinencia curricular de la experiencia de aprendizaje sugerida por el currículum.

2.1.- Calificación cruzada de la pertinencia curricular a partir de la significatividad y relevancia sugerida por el currículum y el rol de la escuela sus actores y el conocimiento.

2.2.- Calificación cruzada de la pertinencia curricular a partir del rol de la escuela sus actores y el conocimiento y el “índice de riqueza del entorno sociocultural de aprendizaje”.

2.3.- Calificación cruzada de la pertinencia curricular a partir del índice de “índice de riqueza del entorno sociocultural de aprendizaje” y de la significatividad y relevancia sugerida por el currículum.

3.- Pertinencia del currículum: Formas, dimensiones, niveles.

3.1.- Currículum pertinente y relevante.

3.2.- Currículum no pertinente.

3.3.- Currículum pertinente por alto nivel de capital.

3.4.- Currículum frustrante (falsamente pertinente).

VII.- Conclusiones..... 183

VIII.- Bibliografía..... 202

IX.- Anexo 1:

Descripción de elementos centrales encuesta CASEN 2009..... **205**

Agradecimientos

Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a todos aquellos que de distintas maneras han contribuido al desarrollo de la presente investigación.

En este contexto, agradezco a CONICYT por apostar al desarrollo de mi formación académica y profesional otorgándome la Beca Nacional de Magister el año 2010. Este apoyo fue fundamental para el desarrollo de mi proceso formativo.

Agradezco al personal, académico y no académico, del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile por su constante apoyo y disposición. De forma especial le doy las gracias al profesor Manuel Silva por confiar, en diferentes contextos, en mis criterios y capacidades. Cada uno de los desafíos que me ha presentado han sido claves en mi formación personal y académica.

No puedo dejar de mencionar el gran respaldo que siempre ha sido mi familia y mis amigos, a quienes agradezco de manera profunda y sincera su paciencia, apoyo y compañía.

I.- Introducción

1.- Presentación de la investigación

El proceso de reforma curricular desarrollado en Chile a finales de la década de los `90, generó un fuerte cambio sobre la matriz curricular nacional. Esta situación, a nivel discursivo, situó el aprendizaje como eje del proceso de enseñanza, asumiendo la experiencia del alumno el centro del discurso oficial.

Los cambios que ha experimentado el currículo nacional a partir del año 1996 en relación a las temáticas vinculadas al sentido del proceso de enseñanza - aprendizaje¹, emergieron esencialmente desde dos matrices de acción. La primera, a nivel de los objetivos macro del sistema escolar, a saber, la necesidad de responder a las exigencias que emanan desde el ejercicio de la libertad de enseñanza. Y la segunda, desarrollada a partir de la entrega de garantías para el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, de modo que el sistema escolar fuese capaz de habilitar al alumno para continuar sus estudios en el sistema de Educación Superior, como para su incorporación al mundo del trabajo (MINEDUC,1998).

Esta segunda matriz de cambio, más vincula al nivel “interno” del currículum escolar, se sustentó en la necesidad de actualizar el currículum en función de los cambios “acelerados” que viven la sociedad y el conocimiento, de modo de ofrecer a los alumnos y alumnas unos saberes, unas habilidades y unas actitudes, relevantes para su vida en tanto personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico del país. Al mismo tiempo, dentro de esta línea, la modificación buscó avanzar en el mejoramiento de la calidad y en la equidad de las oportunidades educativas (MINEDUC: 1998), como mencionábamos en los objetivos macro.

A partir de lo recién señalado, es posible concluir que este mismo proceso, a nivel de diseño curricular, se ha asumido en función de tres ejes esenciales: La consolidación de la estandarización de los aprendizajes –en base a un modelo de pedagogía por objetivos-; la relevancia de la experiencia escolar en el desarrollo del aprendizaje; y la pretensión de mayor flexibilidad curricular en la implementación del currículo.

¹ Las discusiones relacionadas con la emergencia del concepto de competencia han tenido interesantes vetas de desarrollo en torno al cuestionamiento del binomio enseñanza – aprendizaje. La producción académica de Victor Molina profundiza en esta línea de análisis.

Dentro de este marco podemos destacar que el eje que ha sido definido con mayor puntualidad corresponde al sentido de la relevancia de la experiencia escolar para el desarrollo de aprendizajes, la que desde el currículum es descrita como la importancia que deben tener los contenidos, habilidades y competencias a desarrollar como una herramienta para desenvolverse en el mundo, a partir de -y colocando como centro- la comprensión y el “desarrollo de habilidades de pensamiento fundamentales para el desenvolvimiento como sujetos autónomos y creativos, y formándose en valores indispensables para un sano desarrollo personal y social.” (Cox, 2005:213).

A su vez, y como posible complemento a la orientación recién planteada, los documentos oficiales definen la flexibilidad curricular desde la necesidad de otorgar mayores libertades curriculares a las unidades escolares con el propósito de adecuar los elementos comunes y transversales del currículum nacional a sus realidades escolares específicas (Cox, 2005:213-214).

El eje vinculado a la constitución de un currículum definido a través de estándares puede ser caracterizado a partir de las lecturas críticas que se han hecho al proceso de reforma, especialmente a los ejes relacionados con los mecanismos de evaluación de los aprendizajes desarrollados por el currículum nacional (SIMCE-PSU). Sin embargo, el diseño por objetivos predefinidos, desde una matriz tradicional, es claramente la estructura asumida por el modelo curricular chileno, la definición por medio de OFT y CMO, señaladas en el decreto 220 de 1998, va en esa dirección. Menciono este hecho a pesar de las modificaciones relacionadas con la introducción de “ejes transversales” a la enseñanza (OFT).

La clarificación de estos ejes y de las dimensiones del análisis, tienen que ver con la decantación de un proceso de definición e instalación de una nueva estructura curricular al interior del sistema escolar nacional. Si bien este proceso se ha desarrollado en función de la programación establecida por el MINEDUC, existe consenso en reconocer la existencia de debilidades a nivel de la difusión y la implementación de la reforma curricular. A continuación, profundizaré en este hecho debido a que el reconocimiento de este diagnóstico, nos permite comprender el contexto en donde se inserta la problemática que abordará esta investigación.

Como anuncia Jacqueline Gysling, el año 2005, existe un “consenso relativo”² - al interior de los estudios del currículum en Chile- en torno a que los procesos de definición de las intencionalidades de la Reforma eran un proceso concluido y depurado, situación que permitía afirmar que el diseño de la reforma, en tanto proceso, podía darse por cerrado. Es decir, el año 2005, al interior del debate curricular, ya existía total claridad sobre cuáles eran las grandes matrices del currículum nacional, las que se sustentaban en la generación de una educación de nuevo tipo, a saber: “Objetivos ambiciosos orientados a que los estudiantes comprendan lo que se les enseña, el logro de competencias de pensamiento de orden superior, el desarrollo de habilidades prácticas en diversos dominios, y la formación en actitudes de cuidado personal y respeto de los otros; por otra parte, el desarrollo de un currículo que posea contenidos actuales, pertinentes para entender mejor la realidad natural, social y simbólica, y relevantes para desenvolverse en la sociedad; y, en una tercera dimensión, un currículum con una organización pedagógica que buscarse ofrecer a través de actividades motivantes y desafiantes, la realización del currículo que asegurase los diversos aprendizajes que fomentaba” (Cox, 2005:250).

De hecho, la claridad expresada en las definiciones básicas de los fines y estructuras de la reforma – dando cuenta de la existencia de opiniones frente al hecho de que la implementación del proceso de reforma, se encontraba aún en una fase inicial (Cox, 2005:250)- derivó en una decidida búsqueda por parte de la autoridad ministerial por concentrar sus esfuerzos en los procesos de desarrollo y concreción curricular. La implementación curricular asumía un rol protagónico en las políticas educativas del Ministerio, al mismo tiempo que desde los movimientos sociales y sectores más críticos de la academia nacional, reconocían sus diferencias con el modelo curricular propuesto por la reforma. Un ejemplo de esta situación fue el cuestionamiento de la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC) que se configuró como uno de los puntos centrales en el petitorio de los estudiantes secundarios en las movilizaciones del año 2006 en Chile³.

La consolidación de este nuevo eje de desarrollo de las políticas curriculares nacionales, se expresa en una decidida búsqueda por un mayor “control” ejercido por

² El sentido relativo del consenso tiene que ver con la emergencia de una línea de investigación que critica de manera profunda el desarrollo del modelo educativo chileno a partir del desarrollo y la implementación de la reforma curricular chilena.

³ Para profundizar en este punto es recomendable revisar el texto de Opech y la Mancomunal de Pensamiento crítico titulado “Alternativas y propuestas para la (auto)educación” editado por editorial Quimantú, en donde se puede apreciar la profundidad y contundencia de la crítica de los movimientos sociales al sistema educacional chileno.

el MINEDUC sobre los procesos de implementación que se han desarrollado en los últimos años. Esta situación se ve reflejada en la generación de dispositivos curriculares como los mapas de progreso y la relevancia que ha asumido la edición y distribución de textos escolares⁴. Ambos procesos son muestra de cómo el diseño se ha intentado llevar a la práctica bajo un mayor control ministerial.

De este modo, a partir de una revisión cronológica, el punto de síntesis de este proceso se sitúa en el desarrollo de los “Ajustes Curriculares”, como expresión de la necesidad de modificar determinados elementos del diseño que otorguen mayor claridad en los procesos de implementación curricular. De hecho, la fundamentación de los “Ajustes Curriculares” se sustentan en: “Las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares que se derivan de cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad, y del propósito de ofrecer a alumnos y alumnas unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes, relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país.” (MINEDUC, 2009: 2).

Evaluación de los énfasis e intencionalidades de la reforma

Como podemos evidenciar, la intencionalidad del “currículum escrito” en su diseño, coloca el centro en la relevancia para la vida de los procesos de enseñanza aprendizaje, de modo que lo trascendente para el desarrollo de los alumnos, se sintetiza en la posibilidad de generar acciones pedagógicas orientadas al trabajo desde los alumnos y alumnas, a partir de sus realidades expresadas en conocimientos y experiencias previas (MINEDUC, 2009:4). Dentro de este proceso, la intencionalidad del diseño prioriza el desarrollo de habilidades en los aprendices, de modo que incluso el “desarrollo de habilidades” puede llegar a ser contenido-independientes de modo que estas puedan ser aplicables a una variedad de situaciones (Eisner y Vallance, 1973:6).

Bajo este contexto, la intención curricular descrita, demuestra una búsqueda por asumir la tarea de “interceder” entre “medio” e “individuo”, a través de la generación de condiciones que hagan posible la modificación de las estructuras

⁴ Según cifras oficiales del MINEDUC (ver: http://portal.textosescolares.cl/website/index1.php?id_contenido=411) el año 2010 se entregaron cerca de 15.000.000 de textos escolares en todo el país consolidando el aumento progresivo y significativo de esta cifra a partir del año 1999.

cognitivas en función del desarrollo de aprendizajes. Para el caso de los procesos escolares, las intenciones curriculares expuestas en la reforma buscan que la pedagogía asuma un rol facilitador en la construcción cognitiva interna desde el manejo de los factores externos al sujeto (Rodrigo y Arnay, 1997).

En síntesis, a nivel de diseño curricular, podemos señalar que la reforma curricular se propuso transitar en dos planos, a nivel de las “macro” estructuras, bajo el rol que le compete al sistema escolar en la estructura social, y a nivel de las “meso” estructuras, en tanto el rol que le compete al currículum a nivel del sentido, la forma y el origen de los contenidos y conocimientos a ser aprendidos. La dimensión macro se desglosa a partir de la relación entre la “libertad” y el desarrollo de la “equidad”; a su vez la dimensión “meso”, se define a partir de la generación de habilidades aplicables en diferentes contextos, aprehensibles, cada una de estas, por todos los sujetos bajo el principio de igualdad de oportunidades. En consecuencia, la concepción curricular presentada se posicionó desde el desarrollo de vínculos directos entre equidad y conocimiento, en tanto se conceptualiza el éxito del proceso escolar (niveles de calidad), por medio de la inserción equitativa en el mundo del trabajo o en el sistema de educación superior, a partir de la generación de un aprendizaje apropiado del contenido de la enseñanza.

De este modo, las evaluaciones y las críticas a este proceso, se han distribuido en función de dos grandes “áreas” que se desarrollan a partir del entendimiento de la existencia de distancias entre intención y acción educativa; entre fines curriculares definidos y acciones asociadas a éstos. La primera tendencia, que fue descrita anteriormente, existe a partir del consenso en torno a que los procesos de difusión e implementación curricular, asociados al proceso de reforma, no han expresado de manera fiel la intencionalidad de ésta. La segunda área, ha desarrollado su análisis a partir de una crítica profunda al sentido del sistema educativo y su desarrollo. A partir de este análisis, directamente asociado a los procesos de movilización social que se han dado en Chile en los últimos 5 años⁵, han surgido propuestas que proponen la reconstrucción de las bases del sistema educativo nacional.

Si bien esta segunda línea de análisis, es identificable al interior del debate, no ha generado gran producción académica, por lo que es difícil definirla con claridad,

⁵ Situamos como punto de inicio las movilizaciones 2006, en tanto lograron construir una crítica global-sistémica, y a su vez, se puede apreciar desde el mundo social y académico la génesis de la constitución de propuestas de cambio al sistema educativo nacional.

más bien podemos señalar que a partir de la crítica inicial a los procesos de implementación-difusión y concreción curricular, han decantado lecturas disidentes que permiten proponer la redefinición de las bases del sistema educativo. De este modo, podríamos señalar que la base de las críticas al proceso de reforma curricular chileno, se fundamenta a partir de la idea que los procesos de ejecución e implementación curricular demuestran “distancias” entre la intención y la concreción. De hecho, en términos específicos, se observan “distancias” entre la intención pre-escrita de forma explícita en el diseño, el desarrollo y la difusión curricular, y los aprendizajes de los alumnos, definido desde Glatthorn como “currículum aprendido” (2009).

Las problemáticas asociadas a la relación tripartita: Diseño-Implementación-Currículum aprendido; se sintetizan en la existencia de distancias entre la intención de aprendizaje y los aprendizajes de los alumnos. Este fenómeno, se configura como parte central de un diagnóstico compartido y visibilizado a partir del movimiento estudiantil del año 2006. Esta situación de crisis del sistema escolar ha sido descrita por distintos actores del mundo de la educación. De hecho las distintas investigaciones que han abordado el tema coinciden en más de un punto en relación al problema planteado, y a pesar de destacarse el consenso generado en torno al fuerte impacto modernizador de la reforma y los niveles de coberturas logrados (Cox: 2005), existe un gran acuerdo en torno a lo que se ha denominado el problema de “la equidad y la calidad” de la educación chilena, colocando un fuerte énfasis en la necesidad de procurar avances y modificaciones que permitan colocar en el centro de la reforma los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Esta crisis se entiende como un proceso complejo. Las desigualdades que se expresan por medio de los resultados de las pruebas estandarizadas -SIMCE y PSU-, las que actúan como herramientas que evidencian y a la vez reproducen las desigualdades sociales (Contreras: 2007). Esta inequidad que sustenta el sistema educativo, explica la imposibilidad que éste posee de abrir oportunidades de desarrollo, incumpliendo su promesa de base: actuar de manera compensatoria en la superación de las desigualdades sociales. En síntesis, hoy en el sistema educativo, el 69% de los alumnos de los sectores de menor ingreso, según datos extraídos de la encuesta CASEN (2006), estudian en el sector municipal y provienen de los dos primeros quintiles de ingreso. Y a su vez, es este mismo sector ha obtenido sucesivamente en los últimos años resultados menores que los establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados (MINEDUC: 2007).

Esta lógica de desarrollo del currículum se ve reafirmada por medio de los estudios que describen y analizan procesos exitosos en el contexto de la reforma. Estos estudios entregan al desarrollo de una “eficiente gestión pedagógica”, la posibilidad de avanzar en la reducción de las “distancias” de aprendizaje (definidas a partir de aprendizajes deficientes), rescatando la idea de que la asociación positiva entre los distintos factores que influyen en el aprendizaje, por medio del desarrollo de una gestión preocupada y apoyada a las áreas técnico-pedagógicas de los establecimientos, permite el desarrollo de buenos aprendizajes (Raczynski: 2007; UNICEF: 2004).

Avanzando en la problematización del área.

La gestión pedagógica eficiente como estandarte del éxito descubre los modelos de “triumfo escolar” pero no explica los fracasos o los aspectos desde donde se significan estos éxitos. ¿Qué se entiende por centralidad de la gestión en lo pedagógico? ¿Qué conceptualizamos como experiencias significativas? ¿Desde qué conceptualizaciones curriculares o educativas actúan los agentes claves de estos procesos de gestión?, son preguntas que nacen después de dar lectura a los textos referenciados. Hace falta en este contexto revelar la posición de los actores, sus conceptualizaciones y significados, y las concepciones que se hacen de estos, de modo de comprender cómo avanzar y cómo construir propuestas de futuro.

Bajo este panorama, la presente investigación asume una perspectiva, donde se hace necesario avanzar en el análisis del problema de la equidad y la educación, de modo de desarrollar nuevas dimensiones del fenómeno. Es así como consideramos la necesidad de avanzar en la generación de una lectura desde la teoría curricular que entienda el currículum como un factor en sí mismo y no como un texto neutro. Es decir, nos proponemos analizar el problema educativo en relación al fenómeno de “la equidad y la calidad”, a partir de la problematización de los “sentidos”, la relevancia y la pertinencia de los contenidos seleccionados en los programas de estudio, en tanto asumimos la intencionalidad implícita en el currículum escrito en relación al problema de la experiencia educativa y la trascendencia que posee el “entorno”, en tanto

experiencia, como factor decisivo en la modificación de las estructuras cognitivas del sujeto⁶.

Es necesario señalar que desde el currículum chileno, el problema del sentido del aprendizaje en tanto “significatividad”, ha asumido los conceptos de pertinencia y relevancia, desde la superación de las diferencias de los entornos socioeconómicos existentes, por medio del desarrollo prioritario de habilidades transversales, (necesarias para el desarrollo de la vida)⁷ en los estudiantes. Esta perspectiva cognitivista, asociada al avance de las perspectivas psicologicistas en educación, han llegado a plantear que incluso el desarrollo de habilidades puede llegar a ser un contenido-independientes, y que por tanto las situaciones de aprendizaje pueden ser tan variable como tantos estudiantes y contextos sociales puedan existir (Eisner y Vallance, 1973:6).

De este modo, como mencionábamos, el currículum nacional en su diseño coloca el centro en la “relevancia para la vida”, definiéndola desde la posibilidad de generar acciones pedagógicas orientadas al trabajo desde los alumnos y alumnas, por medio de la valoración de sus realidades y experiencias previas, entendidas como conocimientos validos (MINEDUC, 2009:4). Es decir, la reforma curricular, entiende la relación: desarrollo sociocognitivo, conocimientos vinculados a las circunstancias sociocognitivas de aprendizajes y entorno socioeconómico, como la búsqueda por generar procesos en donde el estudiante y su realidad social, económica, política y cultural, formen parte central de los procesos de aprendizaje, de modo que estos posibiliten el desarrollo de aprendizajes.

Sin embargo, esta situación plantea a los menos dos elementos críticos a ser analizados. El primero, en tanto tensión que se observa, se relaciona con el hecho de que se asume que las experiencias de aprendizaje, que apelan al espacio del desarrollo cognitivo del estudiantado, se encuentra mediadas por circunstancias socioculturales similares y homogéneas. Esta situación obvia el hecho que los estudiantes que se desenvuelven al interior del sistema escolar chileno se sitúan desde “hitos iniciales” del proceso de aprendizaje diferentes, ya que éstas se

⁶ Para el desarrollo de esta idea es fundamental revisar las ideas de L.S. Vigostsky y Paulo Freire en torno a cómo comprender las relaciones entre entorno social y aprendizaje.

⁷ Múltiples son los programas vinculados al desarrollo de habilidades en los estudiantes. La línea de acción educativa de “habilidades para la vida” ha ganado terreno en los programas ministeriales y en las organizaciones internacionales (OCDE y ONU). Este fenómeno está asociado a la emergencia de los conceptos de sociedad de la información y la necesidad de desarrollar sujetos autónomos capaces de decodificar y comprender la información que la sociedad nos entrega.

configuran como entorno de aprendizaje y emergen a partir de la segregación social extrema como fenómeno social estructural.

El segundo punto crítico, tiene que ver con que la trascendencia que posee el desarrollo de habilidades y como estas son definidas. La escasa relevancia que poseen los contenidos dentro del proceso de aprendizaje, obvian el rol de estos en el desarrollo exitoso del proceso educativo. Descartar su importancia, anula el sentido ideológico de su selección, ya que posterga el análisis en relación a como la selección curricular valida determinadas estructuras epistemológicas hegemónicas, al mismo tiempo que margina la posibilidad de entender las disciplinas como itinerarios de pensamientos, como guías del aprendizaje (Nervi: 2004: 22).

De este modo, la presente investigación asume que el desarrollo de las políticas curriculares en Chile se enmarcan bajo el contexto de un sistema en crisis en tanto a sus niveles de calidad (de acuerdo a estándares internacionales) y de inequidad, de segmentación, de integración social y de administración (Redondo: 2009), y por tanto, se hace necesario determinar y describir, para reconocer y reconstruir, como estas distintas variables se desarrollan en la realidad curricular chilena. Es decir, dentro de este contexto, pretendemos aportar de modo de analizar qué es y cómo se desarrolla esta crisis de inequidad (en tanto distribución de conocimientos), segmentación social e integración social en relación al currículum en sí mismo, al currículum como texto y discurso, a modo de dimensionar la pérdida de sentido, desde el entendimiento de la existencia de desfases en torno a la relevancia, y por tanto pertinencia, de los contenidos seleccionados por el currículum para cada uno de los sectores socioeconómicos que componen la sociedad chilena en tanto la composición diferenciada de las experiencias de vida de cada uno de los sujetos.

Concretamente, el presente estudio busca aproximarse al problema de la crisis del sistema educativo nacional, a partir de las dificultades que enfrentan los procesos de implementación curricular, particularmente los problemas que enfrentan las distancias entre las exigencias del currículum escrito y las diversas y diferenciadas realidades socioeconómicas y socioculturales de los estudiantes y sus consecuencias sobre el currículum aprendido.

Para esto, la investigación busca avanzar en la comprensión del problema planteado por medio del desarrollo del concepto de pertinencia sociocultural del currículum, el cual asume la relevancia curricular en tanto los contenidos

seleccionados son coherentes con las realidades a quienes van dirigidos⁸. Es decir, se pretende dimensionar cómo las definiciones del marco conceptual descrito suponen la necesidad del aprendizaje por medio del desarrollo cognitivo, social y cultural de los sujetos, desde la posibilidad de generar modificaciones en las estructuras cognitivas, sus relaciones con los otros y con su mundo. Estas modificaciones se sustentan en la posibilidad de generar experiencias que se inserten en las realidades socioculturales de los alumnos, por tanto, las condiciones de enseñanza pasan por la posibilidad de lograr vínculos entre experiencias “externas” que sustenten procesos “internos” de los sujetos. Frente a esta situación cabe la necesidad de revisar las limitaciones y potencialidades, de acuerdo a las distintas realidades socioculturales del alumnado diferenciado por sectores socioeconómicos.

2.- La investigación como ejercicio de análisis: Puntualidades sobre el problema.

De este modo, el problema de la presente investigación asume el análisis de la complejidad del fenómeno descrito desde la posibilidad de comprender tres factores centrales:

- 1.- El currículum como texto y discurso ideológico
- 2.- La realidad socioeconómica como configurador de los entornos de aprendizaje
- 3.- La pertinencia como espacio de vínculo entre el currículum – aprendizaje (en tanto modificación de las estructuras cognitivas) y realidad socioeconómica.

Bajo el entendido que la presente investigación se asume como un ejercicio de investigación que intentará avanzar en el estudio del área problemática ya descrita, cada uno de los factores señalados serán estudiados desde las siguientes perspectivas y espacios.

En relación al currículum como texto, la presente investigación se concentrará en el estudio en el área de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. La elección de esta área se sustenta en dos elementos. El primero tiene relación con la necesidad de explicar que los problemas de pertinencia curricular tienen relación directa con las

⁸ El concepto ha sido trabajado por la teoría curricular desde distintos puntos de vista (etnia, género, mundo del trabajo, etc.) sin embargo, a la luz del debate educacional chileno, ha sido trabajado en distintas presentaciones por OPECH el año 2008 en sus análisis sobre elementos estructurales de la crisis del sistema educacional chileno, particularmente desde la relación del currículum con las realidades sociales del alumnado nacional. Ver *La Crisis del Experimento Educativo Chileno y el debate en torno a la Ley General de Educación* en www.opech.cl.

posibilidades de reconocimiento de las realidades socioculturales de los sujetos y por tanto, con procesos de identidades individuales y colectivas. Así, si asumimos que la pertinencia y la significatividad se sustenta en procesos de relevancia a nivel conceptual, en cuanto estos respondan exclusivamente al desarrollo de procesos individuales sino que también colectivo, en tanto definimos la pertinencia sociocultural, como un hito de construcción grupal que sustenten el significado de “mis” aprendizajes en cuanto responden a la realidad que construyó (sujeto-historicidad). En otras palabras, por ejemplo, los problemas de la comunidad que deben ser resueltos de manera democrática por medio de ejercicio de la ciudadanía, necesitan configurarse como tales para los sujetos (en tanto fenómenos reales, experimentados o por experimentar) de lo contrario la significatividad es asumida como un deber curricular (para el docente y para el estudiante) y no como una necesidad social-política. De este modo, y para este caso, al interior de un contexto de aprendizaje, debería transformarse en una necesidad cognitiva que adquiera significado desde su configuración a partir del medio de aprendizaje en el cual se inserta. Esta condición permite complejizar el análisis en tanto qué entendemos por pertinencia sociocultural del currículum, en el sentido de los objetivos transversales a la enseñanza que se trabajan en el área de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.

Es decir, el hecho que los marcos curriculares y programas de estudio propuestos por el ajuste curricular asuman como matriz epistemológica la diversificación de las interpretaciones sobre la Historia, su sentido y su proyección al presente, al mismo tiempo que sitúa la necesidad de que los estudiantes le otorguen sentido a la historia y al mundo contemporáneo, por medio del análisis de las visiones de los sujetos que están inmersos en procesos históricos, ya sean estos remotos o actuales, le entrega al currículum una nueva dimensión en donde la pertinencia se transforma en condición y necesidad para el éxito de los procesos formativos que el currículo pretende conducir.

Es así como, y en función de consolidar las razones por las que hemos concentrado el ejercicio de análisis en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es que consideramos necesario insistir en el hecho que en los documentos ministeriales se destaca la necesidad y urgencia, que posee en el caso de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Esta intención de rescatar la relevancia de la experiencia escolar, en tanto rescatar la importancia de los contenidos aprendidos para los estudiantes. Para el MINEDUC: “El sistema escolar debía asegurar una formación relevante para que todos los

estudiantes pudiesen desenvolverse en la sociedad. Se busco que el currículum ofreciera oportunidades significativas para que los y las estudiantes comprendieran los asuntos estudiados...” (MINEDUC: 2009b:1).

Esta línea de desarrollo del currículum está vinculada a la necesidad de que los programas curriculares del área logren actualizar la experiencia curricular en relación con los cambios de la sociedad, al mismo tiempo que puedan mejorar la calidad de una experiencia educacional inequitativa y empobrecida en sus expectativas para el conjunto de los estudiantes, y contribuya a la modernización de la base valórica de la sociedad. Estos tres puntos, pero en particular el punto asociado a lo inequitativo y empobrecido de la experiencia educacional, para el MINEDUC, están relacionados con el hecho de lo vinculado o desvinculado que se encuentran los contenidos seleccionados por el currículum con los intereses de los jóvenes y con la baja y nula integración de los contenidos, lo que ha decantado en la construcción de aprendizajes de “corta duración” o poco significativos.

Otros elementos que han contribuido a la necesidad de evaluar el sector de Historia, Ciencias Sociales y Geografía, tiene relación con las conclusiones que han emergido de las investigaciones relacionados con la implementación del currículum. Una de las investigaciones de mayor relevancia en este sentido, es la investigación: “Evaluación de aula en enseñanza Básica y Media” desarrollada por la Unidad de currículum del MINEDUC, la que pretende observar el currículum evaluado por los docentes, bajo el principio de que el currículo que efectivamente intencionan los profesores y profesoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es el que está presente en las evaluaciones que estos realizan. Si bien en las conclusiones del estudio no destacan los factores hasta ahora señalados en la presente investigación, contribuyen a comprender las distintas dimensiones del problema. Por ejemplo, la investigación destaca el hecho de que exista una suerte de desfase entre el orden de los contenidos en el currículum y cómo estos son evaluados por los docentes. Como se menciona en la investigación “...se observa que un número significativo de contenidos no son desarrollados en los niveles que el currículum define, sino en otros. Este fenómeno es particularmente llamativo en el caso de 4° medio, donde sobre el 58% de los contenidos evaluados no corresponde al nivel, respondiendo, en la mayoría de los casos, a contenidos prescritos para el tercer año medio” (MINEDUC: 2009b:8). Esta situación puntualiza la existencia de un problema de cantidad y profundidad de lo prescrito en el diseño y lo que realmente se trabaja en aula. Lo que se profundiza “...en la evaluación de habilidades en donde se observa mayor distancia

entre lo propuesto por el currículum y lo realizado en el aula. Mientras que la propuesta curricular pone énfasis en el desarrollo de habilidades relativas al manejo de procesos y conceptos, y a la construcción de conocimiento propio, la evidencia recolectada muestra una preocupante preeminencia de habilidades relacionadas con la memorización y la identificación de datos puntuales” (MINEDUC: 2009b:8). De hecho, el ajuste curricular hace un esfuerzo por superar esta situación generando dispositivos curriculares que ayuden y estimulen a los profesores a evaluar priorizando el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico. La pregunta que surge en este contexto, es ¿ha sido esto suficiente? ¿es posible generar este cambio sólo a nivel de las habilidades sin hacerse cargo de la manera en que son asumidos los contenidos? Desde estos cuestionamientos surge la necesidad de estudiar el rol de la pertinencia en su sentido sociocultural.

Una segunda línea que fundamenta la elección del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el presente estudio, tiene que ver con el interés personal por profundizar en los problemas vinculados con la didáctica de la historia. Considero, que el desarrollo de la didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, requiere de estudios que profundicen en los vínculos entre aprendizajes y ambiente socioeconómico, en tanto existen amplios estudios que vinculan las variables de aprendizajes y desarrollo psicológico.

Dentro de esta perspectiva, otro de los elementos en los que se busca profundizar con la investigación tiene que ver con la posibilidad de desarrollar los conceptos vinculados con la naturaleza del conocimiento pedagógico. Las características de la investigación permiten profundizar en el entendimiento de la naturaleza misma de la educación escolar. Estas concepciones originan una perspectiva de acción que asume el mundo educativo como un espacio de creación de conocimiento. Esta definición implica asumir la necesidad de comprender a la escuela como un espacio particular a nivel de la articulación del conocimiento, en donde las acciones cognoscitivas, para el caso el uso del lenguaje y la manipulación de objetos simbólicos, se desarrollan dentro de un sistema de acción que desde sus particularidades tiene la posibilidad de orientar y controlar, el proceso cognoscente.

Es así como, la investigación busca orientar sus conclusiones a conocer las distintas dimensionalidades de lo que se enseña en la escuela, la naturaleza de su selección a la vez las potencialidades vinculadas con la generación de debates en el plano teórico que cuestionen la idea del saber pedagógico o escolar como un espacio

de simplificación de los conocimientos científicos o académicos, o como un lugar de desarrollo para el mundo laboral. Es decir, las conclusiones del estudio tienen que ayudar a dilucidar estas disyuntivas y aportar en la posibilidad de entender la autonomía del conocimiento educativo.

El estudio de la condición socioeconómica como conformadora del entorno de aprendizaje de los estudiantes, se definirá a partir de la caracterización de las realidades socioeconómicas de los estudiantes se configurarán a partir de los datos obtenidos en la encuesta CASEN 2009. Se ha decidido utilizar los datos entregados por la encuesta debido a que ésta nos proporciona información acerca “de las condiciones socioeconómicas de los diferentes sectores sociales del país, sus carencias más importantes, la incidencia, magnitud y características de la pobreza, así como la distribución del ingreso de los hogares y la composición de sus ingresos.” (MIDEPLAN, 2010). La encuesta CASEN, desarrollada en Chile desde 1985, es considerada el principal instrumento de medición socioeconómica del país (MIDEPLAN, 2010).

El concepto de pertinencia será definido desde una perspectiva sociocultural, desmarcándose de las concepciones vinculadas a la relevancia de los contenidos curriculares con las realidades laborales futuras de los sujetos, o la pertinencia en torno a los vínculos con el desarrollo del conocimiento a nivel de las discusiones académicas.

3.- Estructura de la investigación:

3.1.- Problema:

¿Es pertinente el marco curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7º- 8º Básico y enseñanza media CH a las realidades socioeconómicas de los alumnos y alumnas del país descritas en la encuesta CASEN 2009?

3.2.- Objetivos de la investigación:

3.2.1.- Objetivos generales:

Develar la pertinencia del marco curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7º-8º básico y enseñanza media CH en relación a las características socioeconómicas de los alumnos y alumnas del país de acuerdo a los datos entregados por la encuesta CASEN 2009.

3.2.2.- Objetivos específicos:

- Revelar las concepciones y experiencias centrales que releva el marco curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7º y 8º básico de enseñanza media CH.
- Describir las relaciones entre los distintos niveles de pertinencia curricular definidos y la condición socioeconómica de los estudiantes de la muestra.
- Analizar los distintos niveles de pertinencia curricular descritos en su relación con la naturaleza del currículum.
- Proponer líneas de desarrollo para la construcción de un índice de pertinencia curricular en relación a la condición socioeconómica del estudiantado.

II.- Perspectiva metodológica del estudio:

La perspectiva metodológica desde la cual se asume la presente investigación, se articula a partir de la integración de elementos del paradigma cualitativo y cuantitativo. El vínculo entre ambos enfoques se sustenta en el principio de complementariedad por deficiencia, entendida bajo la posibilidad de explorar y analizar los territorios que quedan más allá de los límites posibilidades y características del enfoque opuesto (Delgado, Gutiérrez: 1995).

El modelo de complementariedad entre paradigmas de investigación (cuantitativo y cualitativo) se sustenta, en forma específica, en la propuesta que Alfonso Ortí desarrolla en el texto de *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (1995), en relación a la complementariedad por deficiencia. Es decir, sustentados en la necesidad de entender que ambos paradigmas poseen limitantes propias de su naturaleza, la complementariedad permite explorar y analizar dimensiones del fenómeno que quedan más allá de las posibilidad y características del enfoque opuesto (cuantitativo o cualitativo) (Delgado; Gutiérrez: 1995).

La opción por desarrollar una perspectiva cualitativa se sustenta en la posibilidad de develar los sistemas de signos que se configuran en el currículum como texto complejo y discurso ideológico, y que a partir de éste se constituyen realidades “tipo” que pueden ser sistematizadas para ahondar nuestra comprensión e interpretación, en tanto avanzamos en el develamiento de nuevas dimensiones del fenómeno en estudio.

A su vez, el complemento cuantitativo nace a partir de la posibilidad de utilizar los datos existentes sobre una de las dimensiones del problema a desarrollar - características de la realidad socioeconómica de la población nacional- de modo que su uso nos permitirá resolver el problema de la manera tal que logremos que las conclusiones extraídas a partir del análisis, puedan ser aplicables a una mayor cantidad de situaciones⁹.

⁹ Menciono este hecho sin dejar de lado lo propuesto por Stake (1998) en torno a las limitaciones propias de los estudios de caso respecto a la posibilidad de aplicar las conclusiones extraídas a nuevas circunstancias o a otros casos existentes (esta situación será profundizada al momento de justificar la selección del caso en el presente estudio).

Para el presente estudio se entenderá que el principio de complementariedad supera el enfrentamiento absoluto entre los paradigmas mencionados. Se entiende que la posibilidad de que la explicación y comprensión de los fenómenos sean mutuamente correlativos y por tanto, parte de un solo y mismo proceso, tiene relación con el entendimiento de que es posible aprender la realidad de maneras distintas pero bajo una lógica dialéctica (Delgado, Gutiérrez: 1995).

De este modo, existe un objetivo metodológico en la presente investigación, en tanto el estudio del área problemática se realizará buscando la complementariedad entre paradigmas de investigación. En este contexto, se pretende entender las relaciones entre las siguientes variables; Pertinencia del marco curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Educación Media en relación a la condición socioeconómica de los alumnos. Sin embargo, el objetivo no es desarrollar modelos de causalidad explicativa, sino más bien generar elementos descriptivos y analíticos de las relaciones de las dos dimensiones del problema. La complementariedad aportará de manera significativa a la comprensión del fenómeno, en tanto, permitirá extraer conclusiones generalizables, por una parte, pero a la vez permitirá reconocer las dimensiones ocultas del currículum escrito en cuanto a las realidades socioeconómicas que prioriza y margina.

1.- Tipo de estudio:

De acuerdo a las características del problema descrito, el tipo de estudio a desarrollar será el “estudio de caso”. La elección del problema a investigar se sitúa en una circunstancia particular, y por tanto, se asume el sentido local de la causalidad permitida por este tipo de estudios, buscando situar en el contexto real del caso el significado de las experiencias escogidas bajo parámetros estructurales¹⁰. El caso seleccionado son los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7º y 8º Básico y enseñanza media CH.

De acuerdo a las condiciones descritas en la problematización, la implementación de un estudio de caso, con las características del presentado, nos permitirá construir una matriz conceptual que posibilitará la intención de escapar a la realidad puntual de los agentes investigados, en tanto podremos desarrollar

¹⁰ Las condiciones estructurales del estudio y la muestra fueron descritas al momento de justificar la contextualización del problema de estudio.

generalizaciones más allá del espacio en donde están insertos los sujetos estudiados. Es decir, si bien debemos contextualizar desde la particularidad del caso el análisis, las conclusiones que alcancemos a partir de la investigación, la dimensión estructural de su elección posibilita la opción por generar determinados modelos interpretativos que podrían ayudar a comprender situaciones que respondan a las mismas condiciones del caso a investigar (Vasilachis di Gialdino: 2006). Menciono esto en tanto existe una elección de muestra estructural que responda a las mismas, o similares, características del caso escogido, y que a su vez, los esfuerzos de teorización sean coherentes y precisos. De este modo, la opción por buscar la generación de un modelo interpretativo que pueda ser utilizado en la comprensión, interpretación y explicación de fenómenos similares al aquí seleccionado, no se sustenta en la posibilidad de igualar las condiciones de los casos estudiados, ya que cada uno responde a sus propias particularidades, sino que se sostiene en la posibilidad de comprender que existen dimensiones estructurales comunes a las selecciones, que dan pie a la posibilidad de compartir y expandir, a nuevos casos, las conclusiones alcanzadas. De este modo, la posibilidad de que las conclusiones del presente estudio puedan ser aplicables a otros casos se entiende a partir de las condiciones de selección de la muestra y en la naturaleza misma del caso seleccionado, a saber: sentido y definición de los marcos curriculares y programas de estudio.

2.- Muestra:

La muestra seleccionada bajo criterios estructurales se sustenta en los criterios destacados por Stake (1998). Así, asumimos como primer criterio la necesidad que la muestra posea una “máxima rentabilidad” frente a aquello que queremos aprehender, seleccionando las dimensiones del currículum nacional que nos otorguen la posibilidad de obtener mayores grados de comprensión de acuerdo a nuestros objetivos.

La muestra escogida para el desarrollo de esta investigación se justifica en busca de cubrir los espacios de significados relacionados con las dimensiones prescritas del currículum, es decir, y como se señala en el marco teórico, a una de las dimensiones vinculadas a lo que Glatthorn (2009) define como currículum escrito. De esta manera, la muestra estará compuesta por los “Programas de Estudio” del área

Historia, Geografía y Ciencias Sociales de los años 2005 y 2009 correspondientes a 7º básico, 8º básico y Enseñanza media (1º, 2º, 3º y 4º)¹¹.

En detalle, la muestra comprenderá los currícula de los niveles mencionados en tanto la nueva arquitectura nacional que emerge del proceso de ajustes curriculares, a nivel de secuencia curricular, que al asumir un currículum progresivo y no concéntrico, genera un quiebre entre los 6 primeros años de enseñanza básica y el resto de los niveles. Este quiebre se sustenta en lo señalado en la Ley General de Educación y la configuración de una nueva estructura escolar dividida en los tramos de 6 años, contemplando 12 años de escolaridad obligatoria (MINEDUC: 2009).

3.- Metodología:

De acuerdo a las características del caso y la composición de la muestra, la técnica de recolección de datos a implementar es la siguiente:

- Observación cualitativa externa de fuentes documentales

El uso de esta técnica se desarrollará a partir del empleo de herramientas de registro cualitativo, “sin pertenecer”, “ni participar”, en el “objeto” de estudio. Para el caso se desarrollará una observación indirecta, particularmente de fuentes documentales (Delgado, Gutiérrez: 1995), las que serán analizadas como discursos ideológicos, definidos éstos como discursos que sustentan las cogniciones sociopolíticas (conjunto de valores significativos) de un determinado grupo (Van Dijk: 1996). Es decir, se asumirá que el currículo como expresión de la organización de una serie de representaciones sociales que exigen, buscan o desarrollan procesos de resistencia y cambio (Van Dijk: 1996), constituyéndose como discurso intencionado. Sin embargo, asumimos que la expresión y exposición de las intenciones de un discurso ideológico no se muestran necesariamente de manera directa o forma explícita, esto significa que las ideologías no pueden simplemente “leerse al calce de un texto o de un acto de habla particular” (Van Dijk: 1996, 23), por lo que se hace necesario leer los elementos subyacentes al habla en busca de encontrar el control ideológico indirecto del discurso. De este modo lo que buscará el análisis no es sólo

¹¹ Es necesario señalar que la muestra, en el caso de los programas de 2º, 3º y 4º medio, comprende los programas redactados el año 2005, aprobados bajo la administración política de los gobiernos del conglomerado “Concertación por la Democracia”, bajo el gobierno de Ricardo Lagos Escobar. Los programas correspondientes a 7º y 8º básico y 1º Medio, se encuentran en actual proceso de tramitación (Ingreso a tramitación al Consejo Nacional de Educación, año 2010) y fueron despachados por la administración del gobierno de Sebastián Piñera Echenique, militante del partido Renovación Nacional y parte del conglomerado Alianza por Chile.

descubrir las ideologías subyacentes al discurso, sino que se pretende buscar las articulaciones entre las estructuras del discurso y las estructuras ideológicas existentes.

En otras palabras lo que se pretende es develar las dimensiones subyacentes del discurso que son opacadas de forma ingenua pero que traslucen la constitución de una realidad excluyente y discriminatoria. Van Dick lo refleja con el siguiente ejemplo en donde se puntualiza el hecho de que los discursos públicos producidos son capaces de silenciar los discursos subalternos sin necesidad de hacerlo de forma directa:

“Los conflictos entre estos sistemas son obvios, lo que sin duda afectará sus actividades sociales, su trabajo periodístico y demás discursos que dependen de la situación social (por ejemplo en la sala de la recepción de espera, antes que nada, que ella se comporte como un profesional –y estadounidense- y sus otras identidades y filiaciones a grupos muy bien pueden ser relegadas, suprimidas o aún restringidas)” (Van Dick, 1996: 9)

En este sentido el análisis buscará dar cuenta al interior del “texto” de las distintas “hablas” que se encuentran reprimidas en tanto no son parte de los grupos de pertenencia válidos (*ingroups*) y son clasificados como grupos ajenos (*outgroups*) en tanto su quehacer no es valorado. Es decir, el discurso ideológico iguala texto y habla a pesar de que exista un reconocimiento de la existencia de distintas “hablas”, ya que lo que busca es hacer prevalecer determinada manera de comprender el mundo, de modo que en el desarrollo del discurso le atribuye al “habla” validada rasgos positivos, mayores énfasis y aseveraciones¹² que le van otorgado el reconocimiento necesario para constituirlo en “texto”. Esto en términos concretos se expresa en: Descripciones autoidentitarias, descripción de propósitos, descripción de normas y valores, y, descripción de los recursos, entre otros.

4.- Criterios de credibilidad:

En directa relación con el enfoque asumido en el estudio, se buscará la saturación del espacio simbólico institucional por medio de la observación de los

¹² A estos elementos se les puede agregar el desarrollo de hipérbole, poner encabezado, el desarrollo de resúmenes que enfatizan las ideas, la descripción detallada, la aparición explícita de determinados elementos, etc. (Van Dick: 1996).

componentes del currículum nacional presentados en la muestra. La saturación se presenta como el proceso de agotamiento de las estructuras de significados presentadas en los documentos que serán revisados.

Por otra parte, se utilizará la triangulación teórica y por expertos como estrategias para salvaguardar la credibilidad del estudio. Los procesos de triangulación son entendidos como la combinación de grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al asumir el estudio de un fenómeno (Flick: 2004).

La triangulación teórica, entendida como un acercamiento a los datos por medio de una diversidad de perspectivas teóricas, nos permitirá dotar de mayores grados de credibilidad a las interpretaciones desarrolladas en la investigación. Para este propósito han sido seleccionados los autores presentados en el marco teórico, a saber, Manuel Silva, Abraham Magendzo, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Paul Willis y Elliot Eisner, Giroux, Perrenuod, Saviani, Freire, Pinar, Glatthorn, entre otros. La selección de los planteamientos teóricos de estos autores se justifica en que las estructuras conceptuales que proponen son atingentes al desarrollo del problema planteado y a las intenciones sobre las que se sustenta la investigación

La triangulación vía expertos corresponderá a los procesos de revisión y consulta a expertos en la temática trabajada con respecto al proceso de investigación y a las conclusiones finales de ésta.

5.- Análisis de datos:

El proceso de análisis de datos tiene como objetivos develar la estructura simbólica del currículum nacional en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, entendiéndolo como un discurso ideológico altamente complejo. Por tanto, se busca superar la visión que entiende al currículo como un texto plano, como un documento muerto, neutral y puro, es decir, se busca comprender la profundidad de su sentido y la complejidad de su forma.

Para poder desarrollar el análisis de los datos se utilizó el modelo propuesto por Mucchielli (2001), es decir, el análisis de contenidos por teorización anclada. De la propuesta de Mucchielli, se desarrollarán las etapas de codificación, categorización y relación entre categorías, tipificación y construcción de modelos.

Este proceso, de carácter descriptivo e interpretativo, será parte de una primera fase del análisis de los datos. Esta fase busca conformar el espacio simbólico del currículum nacional en torno a las experiencias que propone como válidas para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En una segunda etapa, las categorías construidas que puedan ser relacionadas con cuantificaciones de la realidad socioeconómica de los sujetos, serán asociadas con los datos extraídos de la encuesta CASEN 2009¹³. La información de la encuesta será utilizada en función de las demandas de las categorías construidas y podrá extraerse a partir de los distintos módulos que posee CASEN, a saber:

- Caracterización del núcleo familiar
- Patrimonio tecnología de la información y comunicación
- Educación
- Trabajo
- Ingresos
- Salud
- Vivienda
- Temas emergentes¹⁴

Estas áreas se han construido a partir de las características de la base de datos que posee la encuesta y de las características del cuestionario utilizado por la encuesta el año 2009.

De este modo, y en una tercera etapa se procederá a la construcción de análisis por clasificación cruzada, momento en el cual se podrá entregar elementos para la resolución del objetivo central de la investigación, es decir, se delinearán elementos para conocer y comprender la pertinencia sociocultural del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En síntesis, el análisis de datos tendrá una primera etapa de carácter cualitativo en donde se analizará el marco curricular y los programas de estudio que constituyen la muestra en busca de develar los distintos significados que conviven en su desarrollo. Posteriormente se comparan dichos significados con la caracterización

¹³ Ver anexo 1.

¹⁴ Para especificaciones mayores sobre los criterios técnicos de construcción de cada módulo, consulta MIDEPLAN (2009), Manual del Usuario, Santiago.

de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes bajo las temáticas señaladas en la encuesta CASEN 2009. En una primera etapa se describirán estas relaciones y luego serán analizadas en función del concepto de pertinencia propuesto en el marco teórico de esta investigación. Esta última etapa será la de mayor intensidad en relación a los proceso de interpretación de datos. Será aquí en donde además de profundizar en las distintas dimensiones del problema propuesto, se buscará proponer líneas de acción futura con respecto al problema de la pertinencia curricular.

A modo de cierre y como una suerte de declaración en torno a la orientación metodológica que asume la presente investigación, es que tomo las palabras de Pierre Bourdieu, en torno a la posibilidad de que el estudio de las relaciones sociedad-escuela, asuman una lectura estructuralista o una interpretación política *per se*.

La presente investigación busca contribuir a las líneas de análisis en donde el estudio de los mecanismos extremadamente complejos a través de los cuales la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social, sin reducir nuestras reflexiones a la tesis simple según la cual el sistema escolar reproduciría la estructura social sin deformación, ni transformación (Bourdieu, 2008: 109). De este modo, pretendemos que la investigación cumpla el rol de relevar los elementos empíricos y las descripciones concretas en las que se enraízan y matizan determinadas proposiciones teóricas, de modo que logremos asumir una lectura que desarrolle un estructuralismo “historizado”, viviente y no estancado en principios políticos preestablecidos.

“A partir del conocimiento de su futuro posible el alumno se aparta de la escuela, reproduciendo así su futuro de clase. La resistencia permite entonces al niño obrero salvar su “alma” condenando su “cuerpo”.

Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo. *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar.*

Marco teórico:

1.- Algunos elementos para comprender el sentido de la investigación: Sentido y concepto de currículum

La mayoría de las investigaciones que abordan la problemática curricular, se sitúan a partir de la necesidad de generar una compleja definición de lo que se entiende por currículum. En este sentido, cualquier investigación que pretenda situarse en lo que se conoce como la teoría curricular se hace parte -en tanto asume el desafío- de aportar al proceso de definición del campo y el concepto. En este contexto, la presente investigación, considera e intenta asumir parte del desafío propuesto por W.Pinar en su texto escrito el año 2009, al reconocer la posibilidad de desarrollar el campo de los “estudios curriculares” a partir de su “disciplinariedad”, entendiendo que los conceptos propios de este campo poseen una doble dimensión -vertical y horizontal- que nos permiten comprender su sentido y complejidad. La propuesta de Pinar, se fundamenta en la necesidad de historizar los conceptos de currículum existentes por una parte (dimensión vertical), y por otra en, la dimensión horizontal, por medio de la contextualización en el tiempo presente a partir del estudio del entorno social y político. Esta perspectiva, que se posiciona desde una intencionalidad propia y atingente al análisis científico de los fenómenos sociales, abre un espacio de estudio que permite comprender el currículum desde una mirada compleja y en construcción, en el sentido que problematiza su definición y su sentido, al mismo tiempo que entrega al currículum la posibilidad de ser estudiado más allá de su dimensión técnica.

A partir de lo descrito, la presente investigación asume el concepto de currículum desde el entendimiento de éste como un fenómeno que emerge a partir de las relaciones entre lo intencionado desde lo escrito, lo hecho y el resultado de estas intenciones en el plano de la práctica, de modo que cada una de estas intenciones y acciones curriculares, siempre se encuentran inmersas en una compleja tensión entre el deber y la posibilidad.

Así, el concepto de currículum como programa de estudio, selección cultural, espacio de poder o experiencia (Stenhouse, 1994; Gimeno Sacristán, 1995; Giroux, 1990; Glatthorn, 2009; Apple, 1985) no se constituye como una definición única ni “concluyente”, sino que se comprenden a partir de la posibilidad de estudiarlo desde la necesidad de comprender que las intencionalidades del diseño y las acciones resultantes en su ejecución (desarrollo, difusión y concreción), coexisten y conviven entre el espacio de lo diseñado y lo aprendido por los sujetos, y a su vez, entre la intencionalidad política y la realidad de la experiencia educativa. En consecuencia, todos estos elementos, se asocian de manera directa al fenómeno curricular, entendido éste como proceso continuo de intercambio en la experiencia (Eisner, 1998).

De este modo, el concepto de currículo busca ser descrito y analizado como espacio de diseño, desarrollo, difusión y aplicación, entendida cada una de estos elementos como “momentos del fenómeno curricular”, definiendo distintos espacios de desenvolvimiento del currículum en cuanto a agentes y temáticas que se involucran en las dimensiones mencionados. Es decir, se entiende el currículo como norma, pero a la vez como práctica, de modo que el currículum restringe y a la vez crea. La comprensión de este concepto, permite entender las políticas curriculares como un espacio dinámico que involucra intención y a la vez práctica. El currículum como “fenómeno” determina, norma y prescribe, pero actúa en función de la “posibilidad” que su “éxito” pasa por la “posibilidad” de que en su ejecución los acercamientos o distancias con respecto a la intencionalidad prescrita, logre expresarse en el desarrollo de aprendizajes de los alumnos.

De este modo, el diseño de políticas curriculares no es una práctica limitada a la acción normativa o descriptiva, lo que no implica negar que estos elementos sean constitutivos del campo curricular, es decir, es necesario asumir estas dimensiones del currículo en cuánto norma que prescribe y al mismo tiempo describe acciones concretas en torno al acto educativo, sin embargo, esta investigación asumen que el campo de estos no se restringe a estas dimensiones en tanto posee otros aspectos de mayor complejidad y profundidad que están asociados a los procesos de implementación y concreción curricular. De esta manera, la presente investigación asume la necesidad de buscar, a nivel práctico y teórico, espacios que otorguen posibilidades de comprender las relaciones efectivas entre diseño y ejecución del currículum, que superen la revisión de los niveles formales de alineamiento interno que este posee, es decir, buscamos sistematizar la reflexión en relación a los elementos

vinculados a los mecanismos, o dispositivos, del diseño curricular que le permiten enmarcar o emancipar la actividad educativa a partir de determinados objetivos de aprendizaje propuestos.

Uno de los conceptos, que actúa de manera complementaria a las ideas recién propuestas, es el de “currículum real”¹⁵ que propone la necesidad de comprender el sentido de la reinención, ilustración, reformulación y concreción del currículum en tanto proceso en desarrollo. En términos concretos, como lo reseña Perranuod (1990), nos proponemos sistematizar una serie de reflexiones en torno a situaciones como la siguiente:

“Si se inspira muy de cerca en las metodologías y medios de enseñanza, el maestro puede limitar parte de la reinención. Si prefiere guardar distancias respecto de las didácticas oficiales, deberá invertir más de sí mismo. La parte posible de creación se añade a la parte obligada de interpretación; estas son las dos fuentes de distancias entre el currículum prescrito y lo que en realidad se enseñan y estudia en clase. De ahí se sigue que los maestros, encargados de aplicar el mismo currículum formal, no imparta, de hecho, la misma enseñanza, ni propongan el mismo currículum real” (Perronuod, 1990: 201).

Esta cita enuncia y deja de manifiesto la necesidad de entender que la comprensión del currículum como un fenómeno en curso, se vincula con la necesidad de entender que existen distintos actores y contextos que influyen de manera directa en cómo este proceso se desarrolle y concluya, por tanto estudiar las dimensiones del “currículo real”, implica a su vez estudiar de qué manera el currículum prescrito, entendido como el currículum construido y aprobado por el Estado (Glatthorn: 2009), establece ciertos marcos de acción que delimitan el desarrollo del currículo real.

Otro de los elementos conceptuales que es necesario a tener en cuenta a partir de las concepción curriculares que se pretende analizar en el desarrollo de la investigación, corresponde a la dualidad “currículum que enmarca – currículum que emancipa” (o contribuye al desarrollo), definido a partir de la posibilidad de comprender que el currículo se ejecuta sobre realidades diversas, algunas reconocidas y otras invisibilizadas, de modo que la ejecución del currículum se

¹⁵ Este concepto puede ser asociado al concepto de currículum enseñado propuesto por Glatthorn (2009).

enmarca en la complejidad de una realidad social múltiple diferenciada. A consecuencia de lo anterior, comprendemos el área problemática a partir de la idea que los procesos de apropiación del currículo por parte de los distintos agentes del sistema educativo, son distintos y poseen dimensiones impredecibles y ocultas, que muchas veces alejan la intencionalidad del diseño de los resultados generados.

De este modo entenderemos que las políticas curriculares poseen en su diseño e implementación espacios que emergen a partir de cómo distintos agentes del sistema educativo lo interpretan. El campo del diseño y el del desarrollo curricular, comprende los procesos de concreción y difusión curricular (Silva, 2002) que implica la interrelación entre niveles y culturas distintas que reinterpretan, a la luz de sus realidades locales, la norma prescrita en función del desarrollo de procesos de aprendizaje (Eisner, 1976). Es decir, el currículum escrito se desenvuelve a través de un currículum enseñado, apoyado, evaluado y aprendido (Glatthorn, 2009) comprendiendo que la relación entre currículum escrito y currículum aprendido, se estructura jerárquicamente –sin necesariamente desarrollar una relación de causalidad directa-, en tanto se constituye el primero como marco de acción del segundo, de modo que el currículum escrito delimita el desarrollo del currículum aprendido en tanto restringe los espacios de creación y ejecución de los aprendizajes.

2.- Pertinencia curricular: Conceptualización básica e inicial

Los procesos de reproducción, resistencia y creación sociocultural, en el desarrollo de los vínculos entre currículum escrito y aprendido (Glatthorn, 2009), serán evaluadas para el presente estudio a partir del concepto de pertinencia curricular. Para definir, de manera inicial este concepto, utilizaré los planteamientos de Abraham Magendzo y las concepciones que ha utilizado la UNESCO para desarrollar una serie de investigaciones sobre diversidad cultural y sistemas escolares en América Latina.

Abraham Magendzo, define el concepto de pertinencia curricular como parte de lo que él entiende como “equidad curricular”. Para el autor “equidad curricular” es la distribución justa del currículum básico, en tanto se extiende de manera igualitaria en la población escolar, independiente de la procedencia social, económica, étnica o religiosa de ésta (Magendzo, 2008). A partir de esta definición, entendemos que la pertinencia curricular se constituye como un elemento de la equidad curricular, en tanto se plantea a partir del establecimiento de niveles de representatividad de una cultura, no enmarcando los códigos lingüísticos y culturales pertenecientes a una

sociedad o grupo social determinado. Así, en base a los niveles de enmarcamiento la variable equidad disminuye o se acrecienta en tanto posee mayores o menores niveles de pertinencia para los grupos, o el conjunto social, con los que se trabaje.

La trascendencia que asume el desarrollo de la variable pertinencia curricular, asociada al concepto de equidad curricular, tiene que ver con la posibilidad de observar el comportamiento de las variables asociadas a la distribución equitativa del conocimiento, de modo que este factor se levante como un elemento trascendente en la evaluación de las actuales políticas curriculares. Al mismo tiempo, este elemento factor de evaluación del currículum permita avanzar en la construcción de posibilidades de desarrollo curricular más flexibles, de enmarcamiento débil, que posibiliten su adaptación de acuerdo a las particularidades de las comunidades involucradas en los procesos de aprendizaje (Magendzo, 2008).

El concepto pertinencia curricular ha sido trabajado en investigaciones empíricas utilizando una conceptualización que lo comprende en dos dimensiones: Social e Individual. Así, coloca el centro en “la relación o coherencia entre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se enmarca por el currículum y que se desarrolla al interior de la institución escolar, con los dos ámbitos que son propios de una persona: su mundo cotidiano y el mundo social al que pertenece” (Arias, 2004: 78).

La concepción recién reseñada asume que los niveles de pertinencia de un currículum se observan por medio de la interacción entre la experiencia vivida por los sujetos al interior de la institución educativa y la experiencia personal que emerge a partir de la realidad personal del estudiante (Arias, 2004).

De este modo, y apoyándonos en la definición que otorga la UNESCO (2005 a), definiremos de forma inicial del concepto de pertinencia curricular, a partir de las relaciones entre las identidades locales (particularmente definidas a partir de la condición socioeconómica) y las identidades universales, que en palabras de los investigadores, se constituyen desde una “tensión que debe resolver la escuela en torno al eje de la identidad y la relevancia cultural; esto es como las políticas educativas incentivan aprendizajes basados en la recuperación de los saberes previos de las comunidades que atienden (...)” (UNESCO, 2005 a: 323). Así, la pertinencia curricular, tiene que ver con los niveles de significatividad de los aprendizajes que tienen lugar en el sistema educativo formal (UNESCO, 2005 b), entendiendo por significatividad los vínculos entre la identidad de los sujetos (intereses, expectativas, necesidades e historia individual) y los saberes previos que poseen a nivel cognitivo y cultural.

De este modo, definiremos dos dimensiones como básicas para comprender y definir el concepto pertinencia curricular en la presente investigación. Por una parte la dimensión de la significatividad o relevancia de los conocimientos escolares para los sujetos y comunidades involucrados en los procesos formativos, y por otra, el rol del ambiente y el entorno sociocultural en la selección y la organización de los conocimientos escogidos por el currículum.

Es así como, y en función de profundizar teóricamente en las dimensiones propuestas, dotando de contenido, contundencia, y a su vez, ampliar los espacios de reflexión en torno al objetivo central de esta investigación, es que a continuación procederemos a revisar una serie de conceptos y discusiones asociadas, por una parte, al rol del conocimiento escolar y, por otra, al rol de entorno en los procesos de aprendizaje. La problemática central de esta relación se concentrará en el rol de la escuela como espacio de comunión y (des)encuentro entre conocimiento y entorno, de modo de analizar la mayor parte de las relaciones posibles que se dan entre una y otra dimensión del fenómeno presentado al inicio de este capítulo.

2.1.- Currículum y pertinencia: Aprendizaje y entorno.

La concepción asumida en el apartado anterior, en torno a la necesidad de centrar el estudio en el sentido y el rol de currículum en los procesos de aprendizaje, se sustenta de manera directa en los conceptos desarrollados por Elliot Eisner (1998), en el sentido de comprender que el currículo se configura como el principal medidor de la experiencia escolar. Es decir, la justificación de por qué estudiar el currículum para comprender las posibilidades de aprendizaje en el contexto de la escuela, tiene que ver con considerarlo como el mediador de la experiencia de aprendizaje. Desde aquí la necesidad de estudiar cómo se constituye el conocimiento escolar seleccionado, y en este sentido, qué se entiende por éste y cuáles son sus dimensiones de existencia. De este modo, el conocimiento escolar se configura como elemento constituyente de la realidad de aprendizaje de los sujetos, en tanto actúa como mediador-motivador, positivo o negativo, de las experiencias que permiten a los sujetos adquirir nuevos conocimientos.

Así, el concepto de pertinencia curricular tiene sentido en tanto comprendemos que el aprendizaje es un fenómeno asociado de manera íntima con el entorno sociocultural del que son parte los sujetos. En palabras de Freire: “Nuestra capacidad de aprender, de donde viene la de enseñar (*sic*), sugiere, o, más que eso, implica nuestra habilidad de *aprehender* la sustantividad del objeto aprendido.” (Freire, 67), de este modo, si definimos el aprendizaje como la construcción, reconstrucción y

comprobación de nuestra propia realidad, lo que permite la modificación de las estructuras cognitivas que dan pie a un nuevo aprendizaje, la posibilidad de que esto ocurra pasa por la configuración y la organización del conocimiento escolar en función del entorno de los sujetos involucrados en el proceso educativo.

En otras palabras, la trascendencia del medio no solo radica en la trascendencia de un estímulo determinado, sino más en la conformación de un ambiente de aprendizaje. Como lo menciona Delval (2004), en torno a la relación mente humana – cultura: “Si el medio es pobre el desarrollo es escaso. La misma capacidad de hablar, tan básica para los humanos y exclusiva de ellos, sólo es posible en un medio adecuado, en el que otros hablan y nos guían inconscientemente para que aprendamos”. Es decir, el medio posibilita el aprendizaje, por tanto existe la necesidad de que ese ambiente sea favorable para la experimentación, a partir de la existencia de hay elementos que estimulan o inhiben la actividad del aprendiz. Así, el medio amplía las posibilidades de acción, de modo que puede registrar su experiencia pasada y puede anticipar lo que va a suceder.

Es decir, si asumimos que la experiencia de aprendizaje es un fenómeno mediado, en tanto el aprendizaje de determinados contenidos de la cultura y el desarrollo de ciertas operaciones mentales (asociadas a principios y estrategias de solución, como la capacidad de transferir lo aprendido a otros contextos), tiene su origen y posibilidad en la calidad de la interacción del ser humano con su ambiente (Feuerstein), de este modo, la definición de pertinencia curricular sociocultural que construyamos, implica la comprensión del rol de los contextos de desarrollo y aprendizaje de los sujetos en el proceso de aprendizaje. Es así como, a partir de esta necesidad, se hace necesario definir una serie de circunstancias que nos permitirán comprender de mejor manera esta relación y sus consecuencias para la definición del concepto reseñado.

Para abordar este problema, Basil Bernstein, introduce el concepto de significados dependientes y no dependientes del contexto de vida de los sujetos. Para el autor, los significados que dependen del contexto (entorno), sólo pueden ser interpretados por aquellas personas que comparten un mismo sistema cultural y por ende, una gama de significados comunes. Por otro lado, los significados que no dependen del contexto, no necesitan que las personas compartan determinada cultura, vale decir, son universales, están disponibles para ser entendidos por todas las personas y no sólo para un grupo con características determinadas (Meza Aliaga: 31).

Dentro de esta misma línea, Bernstein puntualiza y posiciona la necesidad de comprender las formas en que los factores de clase condicionan la comunicación que actúa como mediadora del proceso formativo de los sujetos, en el sentido de la manera en que se transmite el conocimiento (Beltrán). Es decir, entender la escuela como institución que permite la masificación del conocimiento y el lenguaje científico, y no como un espacio de liberación de los sectores oprimidos, implica comprender que existe un factor de clase en la construcción de los códigos en tanto la posibilidad de apropiarse de estos está en relación con los contextos de vida de los sujetos.

De este modo, el problema se suscita cuando entendemos que el sentido universalista del conocimiento está asociado a la existencia de los códigos lingüísticos elaborados, de modo que los códigos “contexto dependientes” y “contextos independientes”, deben también ser evaluados en función de las condiciones de vida de los sujetos en tanto en qué medida los procesos de socialización primaria, asociados al contexto familiar y a la comunidad cercana, permiten a estos sujetos acercarse y apropiarse de manera más fluida a los códigos universales desde los cuales se posiciona el currículum.

Es así como, a pesar de que consideramos lo descrito como situaciones verídicas y constitutivas de la realidad, no implican, como lo destaca Bernstein, que los sujetos no puedan adquirir códigos elaborados, en sus palabras: “No existe nada que sugiera que un niño no puede pasar de un código a otro”. (Bernstein, 1973: 16). Por tanto, lo que está en discusión en la presente investigación, no es la existencia de una reproducción estructuralista de las sociedad de clases por medio de la escuela, sino que es la forma en que se dan estas relaciones, en tanto se asume que no existen vínculos correlativos entre estructura social de clase y aprendizaje, sino más bien se busca dilucidar cómo estos factores de clase expresan y configuran determinadas realidades observadas, en este caso, en el mundo escolar nacional.

2.2.- Conocimiento escolar: Disciplina, habilidades y competencias.

La posibilidad de comprender mejor desde dónde se abordará el problema de la pertinencia sociocultural del currículum, tiene que ver con la posibilidad de entender como idea básica y central, que no necesariamente existe una relación directa entre la expansión de la cobertura de los sistemas escolares que se ha experimentado a partir de la segunda década del siglo XX en la mayoría de los países latinoamericanos, incluidos Chile, y el descenso de la “calidad de la educación”, ya que de existir este

fenómeno, desde nuestra perspectiva, se asocia a distintas y diversas dimensiones, que no pueden ser reducidos al factor “cobertura”.

Este diagnóstico inicial, nos permite comprender por qué es necesario analizar las relaciones entre contenidos y contextos socioculturales de los sujetos, materia de estudio de la presente investigación, en tanto nos permitirá desarrollar nuevas dimensiones asociadas al problema de la “calidad” y la “equidad” de la educación escolar. Como lo explica Delval: “... estableciendo comparaciones en términos generales creo que hay que admitir que la enseñanza no se deteriora, sino que mejora. Esta mejora, sin embargo, no implica haber alcanzado el objetivo de igualdad de oportunidades, ni que la escuela promueva, como debiera, el pensamiento creador y autónomo. Está muy lejos de ello, y los cambios que se promueven soslayan por completo el problema” (Delval, 39). Es decir, asumir con propiedad el problema de la “equidad y la calidad” que se propone en el discurso público, sólo es posible si se plantea desde nuevas dimensiones, que hasta el momento no han sido relevadas al interior de los estudios sobre el fenómeno educativo, ni tampoco, con la fuerza necesaria, al interior de los estudios curriculares.

Dentro de estas dimensiones, definir el sentido y la composición propia de los conocimientos seleccionados para ser aprendidos en la escuela, se torna central, en tanto comprendemos que su carácter y definición, influye, como ya hemos descrito, en la configuración de la “experiencia escolar” como “experiencia de aprendizaje”.

Para comprender mejor esta dimensión, es necesario revisar la forma en que se ha configurado el campo del currículum, y particularmente su diseño, en las últimas décadas, en función del rol que han jugado los contenidos, de modo de entender mejor su actual posición dentro de la estructura curricular¹⁶.

El estudio del rol de los contenidos en el actual panorama curricular, debe asumirse desde el entendimiento de que a partir de la década del '60, el avance de la psicología al interior de las Ciencias Sociales produjo una suerte de “psicologización”

¹⁶ La discusión en torno al problema del contenido es hoy central al interior de la teoría curricular en tanto los debates sobre el rol de las disciplinas en función de la fuerza que han tomado, a partir de la implementación y desarrollo de proyecto DeSeCo de la OCDE, los diseños curriculares basados en competencias, obligan a reflexionar y generar teoría que permitan responder cuál es el rol que hoy juegan, o podrían jugar, los contenidos de la cultura dentro del currículum en relación al rol de la psicología, y el desarrollo de competencias.

de explicaciones y propuestas de solución que se le otorgan a los problemas y conflictos que surgían, y surgen, en las sociedades. De hecho, la psicología se presentaba como una disciplina desde donde los discursos marxistas que denunciaban las condiciones de trabajo bajo el modelo capitalista de producción y las situaciones que asociadas a un mundo colonizado, podía ser superado a partir de la creencia en la posibilidad del desarrollo de los individuos y sus capacidades. De cierto modo, y como lo menciona Jurgo Torres “La psicología se presentaba como el campo de conocimiento que podía contribuir a reconducir una educación que no agradaba a nadie.” (2009,146). Las consecuencias de esta visión sobre el carácter, sentido y construcción de los currículos contemporáneos son evidentes. La presencia e importancia de la visión piagetiana del desarrollo cognitivo, muchas veces posterga el sentido y la definición del contenido privilegiando el desarrollo de habilidades cognitivas que se demuestran como posible a desarrollar en todos y cada uno de los sujetos que se involucren en los procesos de aprendizaje.

Este proceso emerge en el contexto de la escuela nueva y el diagnóstico del espacio secundario que ocupaban el dominio de los conocimientos en los procesos de formación escolar. De este modo, la integración de los marginados, de los ignorados y rechazados, pasaba por el desplazamiento del centro de la pedagogía del aspecto lógico al psicológico, de los contenidos a los métodos, lo que permitiría romper con los *mecanismo de composición de la hegemonía de la clases dominante*, así, y asociado a los principios de la teoría de la reproducción, la “respuesta” para la escuela no es una “respuesta” pedagógica sino más bien psicológica en tanto sitúa en el desarrollo de habilidades las posibilidades formativas de la escuela. En palabras de Dermeval Saviani, las políticas asumidas a partir de la nueva escuela fueron más negativas que positivas, ya que, provocaron el aflojamiento de la disciplina y la despreocupación por la transmisión de conocimientos, que acabaron por rebajar el nivel de la enseñanza destinada a las capas populares las que, muy frecuentemente, tienen en la escuela el único medio de acceso al conocimiento elaborado, de hecho, como contrapartida, la “Escuela Nueva” perfeccionó la calidad de la enseñanza destinada a las élites (Saviani).

De este modo, el posicionamiento de la idea que la escuela debe desarrollar habilidades se asocia a la posibilidad que los sujetos posean autonomía para aprender en nuevos y diferentes contextos. Esta concepción, ha posicionado la máxima “aprender a aprender” como objetivo central de los procesos de enseñanza. Las preguntas que surgen bajo este contexto, y que al parecer no poseen aún respuestas claras, tiene relación con qué realmente entendemos por “aprender a aprender” y “aprender a pensar”. La necesidad y la posibilidad de dar respuesta a estos

cuestionamientos, a partir de la posibilidad de dotar nuevos espacios a los contenidos culturales, se torna cada vez más necesaria en tanto entendemos que para el desarrollo de cada una de estas máximas se requiere, como requisitos para su existencia y desarrollo, determinados contenidos culturales específicos. En palabras de Torres, el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas, sólo son posibles de existir en relación de determinados contenidos culturales sobre los “que ejercer esas actividades cognitivas y que esos contenidos sean compartidos con aquellas personas con las que vamos a interactuar. Compartir información y conocimientos es lo que servirá de estímulos para aprender a pensar, para sacarle provecho a los conflictos sociocognitivos que se generen en la comunicación y en el trabajo conjunto con otras personas” (Torres: 148). Es decir, es imposible abordar la discusión sobre el desarrollo y construcción de currículum centrados en habilidades, o competencias –dependiendo de la definición que se maneje- sin antes comprender que los contenidos del currículum son esenciales para comprender la posibilidad de que estas se desarrollen. En palabras de Jurgo Torres: “Se asume que vivimos en una sociedad que denominamos del conocimiento pero, en contra de lo que la lógica indicaría, este aspecto es o que menos preocupa analizar: en qué medida la información cultural que se le ofrece al alumnado es de actualidad, relevante, pertinente, incorpora sesgos, ausencias, etc.” (Torres: 166).

Dentro de este marco, una de las perspectivas necesarias de analizar son las formas en las que se han entendido los contenidos dentro del currículum. Al interior de este debate una de las líneas de estudio que ha asumido mayor trascendencia es la apuesta por asociar contenido, conocimiento y disciplina dentro de un mismo concepto. Esta asociación, que se sustenta en la valoración cultural de las disciplinas científicas como conocimientos válidos e institucionalizados, es asumida por la escuela moderna y contemporánea, en la construcción del currículum en tanto las disciplinas, y la estructura de éstas, se asocian de manera directa con los fines del currículum, así, la cobertura, dominio, secuencia, cantidad y el peso de cada una de las disciplinas seleccionadas deberían responder de forma explícita a los fines a ser alcanzados por el currículum construido (Schwab). Sin embargo, más allá de la discusión en torno al valor de otros conocimientos y saberes no institucionalizados, esta concepción muchas veces minimiza y silencia el debate en torno al peso ideológico de la disciplina -debate que desarrollaremos más adelante- y, por tanto, el contenido de la enseñanza. Utilizando los términos de Schwab, la constitución de las disciplinas como centro del desarrollo curricular, asume la neutralidad de la estructura sustantiva de la disciplina

por medio de la validación de su estructura sintáctica, lo que no permite discutir en torno al rol de la naturaleza de la ciencias como campo de poder y espacio de dominio.

En función de la perspectiva del presente estudio, se torna necesario revisar determinadas propuestas teóricas que nos permiten avanzar en el camino por constituir una red de conceptos que posibiliten instalar la idea de conocimiento y contenido seleccionado por la escuela, como un espacio en construcción y no como un espacio estático, preconcebido desde una rigidez que en determinadas circunstancias, situación que puede impedir su apropiación por parte de los sujetos. En función de lo anterior, consideramos necesario comprender el “conocimiento escolar” como un espacio de construcción que integre y no excluya. Esta posibilidad, como lo señala Coll (1996) se asume a partir del sentido colectivo del saber: “En efecto, la construcción del conocimiento es, en esta perspectiva (*no individualista*), una construcción claramente orientada a compartir significados y sentidos, mientras que la enseñanza es un conjunto de actividades sistemáticas mediante las cuales profesor y alumno llegan a compartir parcelas progresivamente más amplias de significados respecto a los contenidos del currículum escolar.

Es evidente que en esta construcción progresiva de significados compartidos, el profesor y el alumno juegan papeles netamente distintos: el profesor conoce en principio los significados que espera llegar a compartir con el alumno al término del proceso educativo y este conocimiento le sirve para planificar la enseñanza; el alumno por el contrario, desconoce este referente último –si lo conociera no tendría sentido su participación en acto de enseñanza formal- hacia el que trata de conducirlo el profesor y por lo tanto, debe ir acomodando progresivamente los sentidos y significados que construye de forma ininterrumpida en el transcurso de las actividades escolares” (Coll: 204).

2.3.- Currículum escolar: Reproducción, resistencia y diversificación.

Comprender desde la perspectiva asumida el rol del currículum en la configuración de la experiencia escolar, implica entender de qué manera el currículum también, a nivel macro, se constituye como un mediador entre la sociedad y los procesos educativos formales e institucionalizados.

De este modo, y con el fin de contextualizar la relación sociedad – escuela, se torna necesario señalar que ésta puede ser estudiada a partir de tres perspectivas. La

primera asume la relación sociedad-educación, como una vinculación entre sistema y subsistema, por tanto entre uno y otro existe una asociación causal y complementaria, a partir de las relaciones escuela – mundo del trabajo. La segunda comprende la necesidad de entender que, por el capital cultural y el manejo de códigos lingüísticos específicos, existen jóvenes y niños con mejores condiciones para triunfar, y por tanto otros para fracasar, en la escuela¹⁷. La tercera perspectiva se define a partir del tratamiento de la diversidad de la escuela como un elemento que otorga impulso a su desarrollo, de modo que el tipo de currículum, y por tanto la definición de conocimientos escolares válidos que asume la escuela, se torna determinante en la posibilidad de superar el sentido homogeneizante de la práctica educativa, priorizando el desarrollo de los conceptos de diversidad y multiplicidad.

Determinar la existencia de estas tres macro-tendencias para el estudio de las relaciones entre sociedad y escuela desde una perspectiva pedagógica, entendida ésta a partir de las dimensiones del aprendizaje y la enseñanza en un sentido amplio y complejo, requiere de una diferenciación entre cuales se configuran a partir de una lectura crítica del fenómeno. Así, se hace necesario comprender que la perspectiva asociadas a los conceptos de capital cultural y códigos lingüístico, y, la perspectiva vinculada a la idea de diversidad en la escuela, comprenden el problema propuesto desde una mirada crítica, en tanto asumen las falencias de la escuela como institución reproductora de un orden social desequilibrado. Sin embargo, cada una de estas perspectivas, poseen características distintas y por tanto plantean problemas diferentes. De este modo, y en función de comprender de mejor manera estas diferencias, en busca de lograr comprender los roles de la escuela y del currículum en la configuración de las desigualdades sociales, en perspectiva de entender la idea de pertinencia curricular sociocultural que manejamos en la presente investigación, es que profundizaremos en cada una de las dimensiones reseñadas.

¹⁷ De hecho, los estudios de esta perspectiva han situado como únicos factores de modificación de los códigos la localización geográfica y la pertenencia a una iglesia (Meza Aliaga).

2.3.1.- Equidad curricular: Reproducción, resistencia y compensación desde la escuela.

“En efecto, los estudiantes de las clases cultas son los mejores (o menos mal) preparados para adaptarse a un sistema de exigencias difusas e implícitas para quienes tienen, implícitamente, el medio de satisfacerlas. Por ejemplo, a raíz de la afinidad evidente entre la cultura académica y la cultura de las clases cultas, los estudiantes originarios de esa clase pueden manifestar, en este encuentro personal que es el examen oral, cualidades imponderables que no necesitan ser percibidas por el profesor para en el juicio profesoral. Las “pequeñas percepciones” de clase son mucho más intensas que la percepción consciente y explícita de los orígenes sociales, que siempre tienen algo de escandalosa.” (Bourdieu, 2009: 113)

Como ya hemos enunciado, constituir el concepto de pertinencia curricular sociocultural, implica asumir la existencia de contextos desiguales de origen que deberían tener consecuencias directas sobre el diseño de los currículos, en tanto estos deben hacerse cargo de estas diferencias, de lo contrario estos se sitúan desde y hacia una realidad inexistente. En palabras de Gimeno y Pérez: “Si el acceso de estos (*el conjunto de la sociedad*) a la escuela está presidido por la diversidad, reflejando un desarrollo cognitivo, afectivo y social evidentemente desigual, en virtud del la cantidad y calidad de experiencias e intercambios sociales, previos y paralelos a la escuela, el tratamiento uniforme no puede suponer más que la consagración de la desigualdad e injusticia de su origen social” (Gimeno, J y Pérez, A, 1995: 29).

Esta idea de la desigualdad de origen, desde una perspectiva de “reproducción limitada” de estas desigualdades, es trabajada por Bourdieu de manera precisa y completa en su texto *Los Herederos*, editado el año 2003. A partir del planteamiento de la existencia de una ceguera ante los vínculos entre la “desigualdad social” y el “éxito educativo”, el autor desarrolla sus ideas en función del debate en torno al problema de las desigualdades naturales y desigualdades de talentos.

Es decir, y contextualizando los planteamientos a la discusión en torno al concepto de pertinencia, consideramos que la construcción de los currículos y el desarrollo de la acción pedagógica, pueden hoy obviar el origen de la desigualdad sociocultural por medio de diferentes mecanismos, que se encuentran instalados en el sentido común de docentes y profesionales que trabajan en la escuela. Por ejemplo, decir que los estudiantes ya no leen, o que cada año los estudiantes son peores - frases comunes hoy en los pasillos de la escuela- es la evidencia de cómo hoy se

evitan los cuestionamientos en torno a los “por qué” de esta situación, de modo que se silencian las posibilidades de buscar en estos fenómenos una respuesta a una salida desde el espacio de lo pedagógico. De hecho, obviar esta perspectiva de análisis del problema de la inequidad, sitúa las posibilidades de modificar las condiciones de ingreso de los sujetos considerando elementos pedagógicos y curriculares, más allá de meras presiones administrativas, y no de modificaciones en el aprendizaje, en tanto no se consideran en la enseñanza, y los elementos que configuran la experiencia de aprendizaje propiamente dicho, las desigualdades reales.

Es así como, que a partir de los conceptos propuestos por Bourdieu, sostenemos que obviar el concepto de pertinencia a partir de su sentido sociocultural, posicionando otros elementos como centrales para evaluar el sentido de la pertinencia del currículum (por ejemplo los vínculos con el mundo laboral), se sustenta en la valorización del “talento” de los estudiantes como factor de éxito en la escuela. En palabras de Bourdieu, quien asocia este planteamiento a la idea de “ideología carismática”, se privilegia a las clases dominantes en tanto se legitiman sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. De este modo, el éxito escolar de un sujeto que no pertenezca a los sectores privilegiados de la sociedad, se explica por su “talento”, y el fracaso del resto a causa de su “no-talento”. Esta situación enmascara, un “racismo de clase” que puede permanecer sin evidenciarse jamás. (Bourdieu: 106). De este modo: “El esencialismo implícitamente encerrado en la idea de la ideología carismática llega para multiplicar la acción de los determinismos sociales: a partir del hecho de que no se lo percibe ligado a una cierta situación social, por ejemplo con la atmósfera intelectual del medio familiar, con la estructura de lengua que ahí se habla, o con la actitud de respecto de la educación y de la cultura que estimula, el fracaso educativo es naturalmente adjudicado a la falta de talento” (Bourdieu, 2009: 108 -109)

Entonces, en función de lo presentado, reafirmamos la necesidad de abordar la variable pertinencia desde un sentido sociocultural, ya que nos permitirá reconocer las desventajas sociales en el curso del aprendizaje, y no sólo “a la hora del examen”, en donde se reconocen solo bajo la forma de “casos”, datos, estadística. Esta concepción también es aplicada a las técnicas y clases expositivas ultra profesionalizadas que se proponen en el desarrollo de las políticas curriculares, en tanto estas se asumen desde una igualdad inexistente. De hecho, bajo la imposibilidad de abordar la trascendencia de la pertinencia curricular sociocultural del currículum, la transmisión de técnicas se transforma en un ritual para mayor gloria del carisma profesoral, de

modo que las extensas bibliografías, los llamados a la lectura, la escritura o a la investigación, resultan ridículas, en tanto la clase magistral, corre el riesgo de parecerse a un simulacro pedagógico, pues no puede más que dirigirse a estudiantes formales y ficticiamente iguales (Bourdieu, 2009).

Bajo este contexto, la posibilidad de complementar la definición del concepto de pertinencia curricular puede ser asumido por medio de la integración del concepto de “pedagogía racional” propuesto por Bourdieu, en tanto, sitúa la necesidad de considerar los costos relativos de las diferentes formas de enseñar, los diversos tipos de acción pedagógica, los contenidos de la enseñanza o fines profesionales de la formación, los rendimientos diferentes según origen social de los estudiantes y la intención de reducir los rendimientos diferentes de los sujetos, como factores trascendentales al momento de constituir los procesos de enseñanza.

De este modo, el concepto de pertinencia curricular sociocultural, emerge desde la necesidad y posibilidad de explicitar las diferencias recíprocas a nivel de las “organización de los estudios”, es decir, el currículum, situación que, a partir de su consideración, permita a los estudiantes desfavorecidos superar sus desventajas.

2.3.2.- La sociología del conocimiento: La escuela entre la reproducción y la resistencia.

Los vínculos entre los estudios del currículum y los procesos de reproducción y resistencia sociocultural, han tenido en la sociología del conocimiento un fuerte desarrollo. Las tesis vinculadas a la inexistencia de una neutralidad de la cultura escolar (Dubet, 1998), se han consolidado a medida que el avance en la investigación de los procesos de producción educativa han tomado mayor trascendencia. Los estudios confirman que la relación entre igualdad de oportunidades, simbolizado por el fenómeno de aumento de la cobertura escolar, no tiene relación directa con la movilidad social, consolidando la idea que la cultura escolar no hace sino reflejar la distribución del poder en la sociedad.

Esta condición del fenómeno educativo, ha motivado el estudio de procesos que permitan desenmascarar la construcción social del conocimiento educativo (Bonal, 1998). Teniendo como antecedentes la fuerte desigualdad de éxito en las escuelas, las conclusiones en torno a que la cultura escolar no hace sino más que reflejar la distribución del poder en la sociedad (Dubet, 1998), se han multiplicado a medida que se asume la idea que la cultura escolar, sustentada en la autoridad pedagógica, disimula la función reproductora de la jerarquía social que posee la escuela.

Las líneas teóricas que han abordado este problema al interior de la sociología de la educación, se han concentrado en la sociología del currículum, la cual ha condensado sus estudios en la comprensión del rol de los grupos externos a la escuela tienen en la definición del currículum válido y universal. Esta perspectiva de estudio, nos permite asumir que los procesos de construcción del currículo son fruto de la interrelación entre los procesos de intercambio simbólico en la base de la educación (escuela- currículum aprendido) y los procesos macro estructurales de control social (definiciones asociadas al currículum oficial-escrito) (Cox, 1984). Esta idea es reforzada por Young (Bernstein, 2001) en tanto señala que la tarea central de la sociología de la educación está relacionada con el estudio de los principios de selección y organización subyacentes a los currícula, vinculándolos a sus ambientes institucionales e interactivos en las escuelas, y la estructura social más amplia en las que están insertas.

De este modo, se comprende que los procesos de selección del conocimiento, propias de la naturaleza del currículum, se vinculan con los niveles de control hegemónico de los sectores dominantes de la sociedad. De este modo, la cultura dominante une y separa (Cox: 1984), en tanto, reúne a los dominantes y segrega a los dominados.

En relación a los problemas de la selección de conocimientos, Magendzo (1986) puntualiza el análisis de modo de entender que el problema del currículum no sólo se asocia con un conocimiento “a secas”, sino que con la selección de determinadas disciplinas de estudio. El currículum centrado en las disciplinas¹⁸, expresa la sistematización del conocimiento académico, que muchas veces desestima la cultura de la cotidianidad, ya que lo que se ha entendido como conocimiento válido ha estado asociado a las ciencias positivas y subordinadas a conceptos universalmente aceptados. Esta idea es reforzada por M. Young (Magendzo, 1986), en tanto enfatiza en las consecuencias de este fenómeno, es decir el autor menciona que los sectores dominantes al definir lo que se entiende por conocimiento, determinan cuán “accesible” es a los diferentes grupos sociales de acuerdo a las características que lo hacen “accesibles” a uno u a otro sector social. En síntesis, como lo afirma Willians, la hegemonía, fija los límites de lo que es pensable y posible (Bonaf, 1998).

¹⁸ En este punto es fundamental el aporte de J. Schwab en relación a las distintas dimensiones del currículum centrado en disciplinas. Ver Schwab, J. *Estructura de las disciplinas: significados y significaciones*.

Uno de los estudios centrales que refuerza esta concepción teórica y que otorga nuevos elementos para entender los vínculos entre estructura social y sistema educativo, es el estudio de Bowles y Gintis (1986), en donde se evidencian las relaciones entre educación y desarrollo personal. Los autores afirman que la organización educativa es réplica de las relaciones de dominio y subordinación de la esfera económica, en tanto la experiencia de la instrucción escolar desarrolla en los sujetos procesos de reproducción a nivel de la conciencia, que instalan dinámicas de acción que perpetúan la subordinación, generando en ellos la creencia que, a largo plazo, el sistema otorgará posibilidad de satisfacer las necesidades de todos los individuos. Para Bowles y Gintis, los miembros de las capas populares aprenden a obedecer y a respetar las normas, mientras que los miembros de las capas superiores aprenden la independencia del espíritu y el ejercicio de la autonomía (Bonaf, 1998). Si bien, la propuesta de Bowles y Gintis, ha sido criticada por la fuerte correspondencia que estima entre el mundo educativo y el mundo del trabajo, sus ideas se tornan fundamentales para entender la fuerza de los vínculos entre la conformación de la estructura social y el desarrollo del sistema educativo, en tanto visualiza dimensiones del conocimiento educativo asociadas a lo que se conoce como currículum oculto (Jackson: 1992), pero que sin embargo en Bowles y Gintis, el análisis está orientado hacia la comprensión de los vínculos entre conocimiento-trabajo-dominación.

Por otra parte, Paul Willis, dentro del estudio de las relaciones entre conocimiento y dominación, otorga una fuerte trascendencia al rol que juegan las disposiciones y acciones de los alumnos en los procesos de reproducción cultural. En base a esta idea, el autor desarrolla uno de los aspectos fundamentales a considerar para lograr comprender las múltiples dimensiones de los procesos de aprendizaje escolar (en tanto relaciones entre currículum escrito y aprendido). Willis introduce el concepto de resistencia en los procesos de transmisión del conocimiento. Estas resistencias las define como propias de una contracultura escolar que erosiona la cultura escolar dominante. La resistencia rechaza pero no necesariamente construye un conocimiento alternativo, es decir, su construcción es dependiente de la propuesta dominante, no es autónoma: “La producción cultural alternativa imposibilita la construcción de un proyecto de transformación colectivo” (Bonaf, 1998: 145).

Paul Willis sintetiza esta idea bajo el concepto de producción cultural, es decir, las escuelas hacen algo más que reproducir¹⁹, y ese “algo más” tiene que ver con la

¹⁹ Las concepciones teóricas asociadas a esta dimensión del estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, están vinculados a lo que Dubet y Martuccelli (1998) llaman apertura de la caja

capacidad (auto)productiva de la gente (a nivel social y material), otorgando sentido a sus experiencias le otorgan significados a la posición estructural que ocupan en la estructura social. Para el autor las limitaciones propias de esta concepción, radican en la complejidad de lograr desmarcarse, por parte de los sujetos, de su ubicación en la organización social.

El concepto que sustenta las concepciones asociadas a la resistencia en los procesos de transmisión del conocimiento escolar, es el de autonomía relativa, de hecho, Willis lo establece como central para describir las relaciones educativas: “Los estudiantes de clase obrera no fracasan por pertenecer a esa clase, sino porque no tienen las habilidades y lenguaje “objetivos” que son necesarios para el éxito. ¡No están “disuadidos” (cooled out), sino situados “fuera de código” (coded out)! El capital real se ha convertido en capital cultural” (Willis, 1986:18). Willis plantea que los sectores oprimidos, en las relaciones sociales y en las relaciones de aprendizaje, no están desposeídos de poder, y por tanto se pregunta cómo entienden y aceptan su posición de no poderosos dentro del sistema de enseñanza.

Otro de los autores que aborda esta misma problemática es Giroux, quien responde a la pregunta de Willis desde la posibilidad de asumir la existencia de resistencias y procesos contrahegemónicos (de alumnos y profesores) que se configuran como acciones emancipatorias al interior del sistema escolar. Apple también se introduce en esta problemática colocando un fuerte hincapié en las relaciones de reproducción económica y cultural. Si bien, los aportes de Giroux y Apple son significados, y de hecho han tenido una alta repercusión sobre las discusiones en torno a los problemas del sistema educativo, considero más atingentes para el presente estudio observar los planteamientos de Randall Collins, en tanto generan nuevos aportes para la comprensión de los procesos de reproducción y resistencia en las relaciones de transmisión-aprendizaje.

Randall Collins, propone el concepto de “cultura de status”, a partir de la idea de “grupo de status”²⁰, como unidad básica de la sociedad. Los “grupos de status” poseen diversos orígenes, pueden estar vinculados a la situación económica, a la posición de poder, al origen geográfico, al étnico, religioso, educacional, cultural, intelectual o estético. Estos grupos desarrollan una lucha continua por los bienes de la sociedad, esta disputa tiene lugar a través de las organizaciones, siendo el sistema

negra, en donde, bajo el desarrollo de una serie de innovaciones metodológicas, es posible conceptualizar el fenómeno educativo desde otras perspectivas.

²⁰ A partir del concepto de grupos de status de Webber, posicionado como la unidad básica de la sociedad, entendidos como grupos asociativos que comparten culturas comunes de Webber

escolar es una de éstas. La educación como cultura de status, está asociada a la enseñanza de una cultura de status particular: la escuela enseña vocabularios, formas de vestir o gustos estéticos, valores y modales, en base a la particularidad de grupo de status dominante, la clase dirigente selecciona de acuerdo a sus exigencias formales.

Dentro de este contexto, y a modo de definir los elementos teóricos centrales a ser trabajados, concluyo que es necesario concentrarnos en los conceptos de autonomía relativa y reproducción simbólica al interior de las relaciones de poder que sostienen la estructura escolar en su vínculo con la estructura social. Consideramos que el punto clave a relevar tiene relación con los procesos de resistencia, que pueden ser explicados asociándolos al rechazo a la propuesta formal del currículum, y a su vez, a la existencia de una estructura curricular formal vinculada a los intereses de la cultura dominante, hegemoneizante en su acción, hecho que restringe, e incluso impide, hablar de posibles modificaciones globales, contrahegemónicas, como las plantea Giroux o Apple.

A modo de cierre, y como una de las maneras de acercar la discusión a los estudios curriculares, creo necesario revisar otra de las líneas críticas que analizan el problema de la acción hegemónica que emerge desde el currículum. Esta línea tiene relación con la idea de función compensatoria de la escuela propuesta por Ángel Pérez Gómez (Gimeno, Pérez: 2002) quien desde la superación de una de las contradicciones de la escuela moderna (control-emancipación), señala la trascendencia de comprender que el currículum permite comprender las relaciones y posibilidades de desarrollo en función de los procesos de alienación y autonomía de los sujetos.

Pérez Gómez, bajo el contexto descrito, considera necesario comprender el currículum no sólo desde su función reproductiva, destacando la idea de función compensatoria por medio de la posibilidad de abordar el problema de la diversidad de la población que asiste a la escuela. Para el autor, el currículo debe asumir esta diversidad, trabajarla y potenciarla de modo de radicalizar su función compensatoria.

Las temáticas propuestas por Pérez Gómez pueden ser leídas a la luz del análisis de Guilford (1967) y Bernstein (1985), de modo de relacionar los conceptos de currículum convergentes- altos niveles de enmarcamiento, y divergentes-bajos niveles de enmarcamiento.

De este modo, si consideramos, que el diseño curricular posee siempre una dimensión prescriptiva y otra descriptiva, los procesos de diseño curricular permean los niveles de concreción del currículo, por tanto, para el caso, el enmarcamiento “débil” o “fuerte”, genera procesos de convergencia o divergencia en los procesos de aprendizaje. En otras palabras el nivel de enmarcamiento²¹ (Bernstein, 1985) del currículum, en cuanto a los niveles de autonomía en los procesos de apropiación y reinterpretación del currículum a nivel de las comunidades educativas locales. Así, el “enmarcamiento” que posea un currículum está directamente asociado al tipo de producción de aprendizajes que busca alcanzar, para el caso, un currículum con niveles de enmarcamiento fuerte se asocia a procesos de producción de conocimientos convergentes, de respuesta única.

2.3.3.- Equidad, desigualdad, oportunidades y teorías que abordan el problema.

“Este instrumento privilegiado de la sociodicea burguesa, que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no verse a sí mismos como privilegiados logra más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social, a su falta de talento o méritos, porque en materias de cultura la desposesión absoluta excluye la conciencia de ser desposeído”

Bourdieu y Passeron, La reproducción, 1977

2.3.3.1.- Limitaciones y posibilidades de la escuela: Capital cultural incorporado

A continuación se busca contextualizar el análisis dentro del marco de las diferentes dimensiones del proceso escolar y los procesos de desigualdad social. Este análisis se sustenta en la propuesta de análisis realizada por Cristián Cox (1984) para el estudio de la influencia de los factores de clase sobre las formas de transmisión cultural en la escuela. El autor sugiere los conceptos campo y código para la reflexión del problema expuesto, a éstos, sumaremos el de capital y enmarcamiento trabajado por Pierre Bourdieu y Basil Bernstein respectivamente. A continuación, describiré los conceptos de capital y campo para en el próximo apartado definir el de código y enmarcamiento de Bernstein.

²¹ El concepto de enmarcamiento puede ser encontrado en Bernstein (1985) y puede ser trabajado de manera paralela con el concepto de acoplamiento débil o fuerte, trabajado por Karl E. Weick en su texto *Education organization in loosely coupled schools* (1976), en tanto se relaciona con los niveles de posibilidad de que las indicaciones generales lleguen a ser concretadas a nivel del aula por parte de los docentes.

El concepto de capital en Bourdieu está asociado a la idea de “posesión” al interior de un campo determinado, en el que existen luchas por la conservación o transformación de éste. Así, todos los agentes sociales son portadores de capital y en base a él se orientan activamente al interior del campo en el que actúan.

Bourdieu considera la existencia del capital económico, cultural y el social y simbólico. Dentro del capital cultural, concepto central para comprender las dimensiones del problema educativo, considera la existencia del capital cultural incorporado, objetivado y el institucionalizado (Bourdieu, 1995).

El capital cultural, así como el resto de los capitales, es entendido como trabajo acumulado en el tiempo, que a razón de su inversión en un campo (por ejemplo, el académico) posee rendimientos desiguales vinculados a las posiciones de los sujetos dentro del mismo. La particularidad del capital cultural incorporado radica en que su inversión no puede ser realizada por medio de otro, es parte integrante de la persona, se relaciona con el vínculo entre “tener” y “ser”, por tanto puede llegar a ser inconsciente y se encuentra fuertemente vinculado con los procesos de transmisión en el seno de la familia (primera adquisición) (Bourdieu, 2001). La efectividad simbólica de este capital está íntimamente relacionada con su lógica de transmisión (familia), ya que condiciona la posibilidad de adquirir los otros capitales culturales - objetivado e institucionalizado-, de hechos éstos sólo asumen significatividad en su relación con el capital cultural incorporado.

De este modo, la constancia de las disposiciones, gustos y preferencias que tienen los sujetos dentro de un campo, está vinculada a su *habitus*, por tanto también las posiciones que ocupen dentro de éste. Es así como, el *habitus* es fruto de su historia (origen) dentro del campo y la experiencia acumulada en el curso de su trayectoria. Si asumimos que los campos se constituyen de relaciones (objetivas y subjetivas), el estado de relaciones de fuerza entre los sujetos (jugadores) que se relacionan en el campo, es lo que define su estructura, rigiendo el espacio de toma de posiciones y decisiones. El hecho de definir los campos como espacio de lucha, no determina su crisis perpetua, al contrario, que el campo sufra situaciones de enfrentamiento contribuyen a su reproducción como campo, en tanto producen la creencia en los valores en juego (Bourdieu, 2000). Todos creemos que estamos²² en el juego y que tenemos posibilidades de triunfar. Bajo el contexto del sistema escolar

²² El concepto que mejor expresa esta situación es el de “Efecto *illusio*” (Bourdieu, 1995) en tanto todos estamos involucrados en relaciones de los campos, estamos en el juego por el juego, por tanto creemos, otorgando sentido, que las acciones que emprendemos dentro del campo, serán una inversión exitosa (Bourdieu, entrevistas).

nacional, aumentamos los niveles de escolarización y escolaridad a pesar de reconocer la inequidad desde la que se moviliza. Cada uno invierte su capital, busca aprender, pero al evaluar la eficiencia de esa inversión, las desigualdades emergen con fuerza (Bourdieu, 1995). La diversidad de capitales permite que algunos se apropien de los beneficios (para el caso logren aprendizajes) por medio de la imposición de reglas del juego que son favorables a la reproducción de su propio capital (Bourdieu, 2001).

Estas ideas refuerzan los vínculos ya reseñados en el apartado anterior en relación a la función ideológica de la escuela como reproductor de las desigualdades bajo el contexto del problema de la equidad educacional. Bourdieu, instala a la escuela como la institución fundamental de transmisión intergeneracional de los privilegios, en tanto asumen que la escuela desarrolla un cuerpo especializado de transmisores culturales que monopolizan el reclutamiento y entrenamiento de sus sucesores, asumiendo que existe una diferenciación de clase en cuanto a las demandas hacia la educación, es decir, todos juegan el juego, pero cada uno posee sentidos distintos (Cox: 1984).

2.3.3.2.- Dispositivo pedagógico: La trascendencia de la forma

Hasta el momento nos hemos concentrado en exponer una serie de principios teóricos relacionados con los procesos de reproducción social y cultural al interior del sistema educativo, centrándonos en la pregunta por lo qué se transmite (conocimientos, valores, formas, gustos, etc.). Sin embargo esta línea reflexiva, que intenta resolver la compleja relación entre “desigualdades reales” (condiciones sociales de origen) y “desigualdades en el aprendizaje escolar” (rol de la escuela), no se hace cargo de forma directa, como propone Perrenoud y Fevre (1979, 1984), de una discusión fundamental del problema, a saber, el cómo la escuela trata las diferencias de origen, en el sentido de observar la forma y los dispositivos que esta construye para modificar o consolidar la condición sociocultural de los sujetos. A continuación pondremos especial hincapié en este aspecto, otorgándole al currículum una segunda dimensión de análisis, en tanto dispositivo pedagógico. Para esto analizaremos los conceptos de Basil Bernstein y de Ulf Lundgren.

Bernstein, estudió el fenómeno educativo como un proceso de comunicación, en donde existe una voz y un mensaje que se relacionan en procesos de transmisión y adquisición. Bernstein considera que lo que está ausente del discurso pedagógico no es la voz de la clase trabajadora, sino que la propia voz del discurso pedagógico. En

base a esto plantea que el discurso pedagógico es más que un transmisor de las relaciones de poder externas a él, considera que en sí mismo el discurso pedagógico permite la reproducción, por tanto desarrolla la necesidad de observar y analizar el transmisor de modo de explicar los problemas de traducción a niveles del mismo lenguaje.

Asumiendo la idea de que toda acción pedagógica se basa en una arbitrariedad cultural²³ (Bernstein: 2001), afirma que toda comunicación reproduce en sí misma los intereses de los grupos dominantes, por tanto los códigos de comunicación están deformados en beneficio del grupo dominante.

Para Bernstein, existe un texto pedagógico privilegiante de clase, género, raza y edad. Este texto se establece como privilegiante en tanto la formación de la familia, de la calle (efecto pares) y de las relaciones comunitarias en las que se desenvuelven los sujetos²⁴, posicionan, frente al texto privilegiante, a los sujetos según cómo hayan vivenciado cada una de las circunstancias reseñadas, lo que influye en su desenvolvimiento en la práctica pedagógica oficial. De esta manera, la práctica pedagógica local (asociada a la familia) facilita o restringe la adquisición del texto en el desarrollo en la práctica pedagógica oficial.

Dentro de este marco, Bernstein comprende que las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, diferenciando a los sujetos en las formas de adquisición del conocimiento. Así, el concepto de código es definido como un dispositivo de posicionamiento culturalmente determinado, adquirido de forma tácita, integrado y seleccionado a partir de significados relevantes que emergen de determinados contextos evocadores. El código permite la legitimación el proceso de comunicación, por tanto jerarquiza.

A partir de estas concepciones del fenómeno, Bernstein propone el concepto de código elaborado y código restringido, en cuanto a las formas de orientarse hacia los significados. El código elaborado permite pensar lo impensable, mientras que el código restringido, remite el pensamiento a lo existente, se enclava en el contexto, es dependiente de éste (Cox, 1984). Para Bernstein, las desigualdades en las capacidades de abstracción, no están ligadas necesariamente a la clase a la que pertenece un individuo, sin embargo, los estudiantes obreros están obligados a vivir una ruptura entre su universo familiar el universo escolar. Así, si bien existen correspondencias entre las estructuras sociales de pertenencia de los sujetos y los

²³ En este punto, Bernstein asume las posturas de Bourdieu y Passeron.

²⁴ Al conjunto de estas situaciones Bernstein les llama ramo pedagógico.

principios reguladores del currículum (Dubet, 1998), Bernstein, sitúa la posibilidad de modificar esta correspondencia en el concepto a partir del concepto de potencial significativo, dispositivo que activa la comunicación (restringiéndola o posibilitándola).

Así, el instrumento pedagógico mismo (en sus formas), no es neutral, ya que posee reglas que controlan la comunicación. El dispositivo pedagógico regula la comunicación, activando de manera selectiva el potencial significativo de los sujetos. El dispositivo pedagógico regula de forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o realzando las realizaciones posibles. En palabras del autor: "Las formas variables de realización del dispositivo pedagógico pueden limitar o realzar el discurso potencial susceptible de recibir forma pedagógica." (Bernstein, 2001: 185). El dispositivo pedagógico, que a diferencia del dispositivo lingüístico busca obtener resultados previamente establecidos, genera reglas distributivas, controla lo impensable y lo pensable (Bernstein, 2001).

En síntesis, se asume que la transmisión escolar predica a partir de códigos elaborados, lo que genera una ventaja en tanto educabilidad de los niños que manejan esos códigos. Por otra parte, los alumnos de clase obrera tienen que generar un cambio que implica subvalorar el código aprendido en su familia (propio de su cultura) y aceptar como superior o dominante el de la escuela (Cox, 1984).

Dentro de este contexto, el concepto de "enmarcamiento" se refiere a los límites que regulan la propia interacción comunicativa. El enmarcamiento está asociado a factores externos a los sujetos (muchos de ellos estructurales²⁵) y actúa regulando las relaciones y estructuras de poder por medio de tres mensajes: el currículum, la pedagogía y la evaluación. Los grados de enmarcamiento (débil o fuerte) posibilitan la asociación de los conceptos de Bernstein con los principios de la autonomía relativa, en tanto el enmarcamiento es débil (diversidad de contextos evocadores), las posibilidades de significación de los sujetos son mayores (Willis: 1986).

La idea de código pedagógico, trabajado detalladamente por Bernstein, tiene con el concepto de código curricular de Ulf Lundgren una relación directa y provechosa para el desarrollo de los objetivos de la presente investigación. Lundgren, define código curricular como el conjunto de principios fundamentales según los cuales se desarrolla el currículum, es decir, cómo se selecciona, organiza y transmite los contenidos asociados al currículum (Lundgren, 1992). Este concepto ha sido utilizado

²⁵ Bernstein sintetiza esta situación, como clasificación (factores estructurales), diferenciándolo del concepto de enmarcamiento.

por Lundgren para analizar la trayectoria histórica de los currícula a nivel universal, y señala que a medida que las sociedades separan los procesos de producción y reproducción (material e intelectual) el texto pedagógico emerge como una entidad “autónoma”. Así, a medida que el currículum se ha tenido que hacer cargo de la educación de las masas, se levanta un discurso de representación universal, que en la práctica no es capaz de desarrollar, mientras, a medida que el campo de estudio del currículum se distancia de sus espacios de desarrollo (escuela), éste se reifica²⁶, se establece, tanto para educadores como para educandos, como un texto ajeno.

2.3.3.3.- Resistencia desde la escuela: Desigualdades y posibilidades de la escuela.

La pregunta por el rol y las posibilidades de la escuela en la resolución o modificación de las posiciones sociales de origen de los sujetos, poseen una línea de reflexión teórica que se desarrolla a partir de la idea de que la educación es capaz de hacerse cargo de “desviar” y modificar las desigualdades de origen (Saviani). A pesar de considerar que las propuestas asociadas a las ideas de Bourdieu y Bernstein, dejan un marco de acción considerable a la escuela a partir de la autonomía relativa que esta posee de las estructuras sociales de origen, esta línea de reflexión teórica, no considera una línea de análisis vinculada a la generación de una propuesta pedagógica que supere el problema de la reproducción.

A modo de contexto –y retomado algunas reflexiones ya reseñadas-, el desarrollo del concepto de “autonomía relativa” propuesto por Pierre Bourdieu y desarrollado por Basil Bernstein, para analizar las relaciones entre sociedad y escuela, es complementado y criticado por Henry Giroux quien desde una crítica directa a la teoría de la reproducción -en tanto asume como planteamiento básico el hecho que la escuela no es el reflejo automático de la realidad social total- posiciona la idea de que la cultura no se reduce a un análisis estático del capital cultural dominante como el lenguaje, gusto cultural y los modales, entendiéndola como un proceso de “interacción dialéctica” entre la conducta específica de la clase, las circunstancias de un grupo social particular, los poderosos determinantes ideológicos, y las estructurales de la sociedad amplia. Es decir, la posibilidad de que la escuela no cumpla un rol reproductor, como lo proponen Willis, Apple, Olson, Bannet, pasa por destrabar la compleja relación entre clase, circunstancias, ideología y sociedad, pasa por la

²⁶ Lundgren sitúa este proceso a nivel histórico en lo que él llama el código curricular invisible (Lundgren: 1992).

integración de las culturas por medio de la “interrogación” de éstas “...preguntarles cuales son las preguntas que faltan y que ellas contestan; probar la red invisible del contexto, preguntar qué proporciones invisibles y sorprendentes, no dichas, son asumidas en las formas externas a la vida. Si podemos proveer de premisas, dinámica, relaciones lógicas de respuestas que no parecen muy teóricas y “meramente” vividas como culturas, entonces descubriremos una política cultural” (Willis, 1978: 135).

Es así como, desde esta perspectiva, la escuela no sólo reprime y reproduce, sino que genera espacios de producción, en tanto puede generar instancias en donde los sujetos construyan su estructura de personalidad por medio del desarrollo radical de sus necesidades que en si misma permita la generación de una “sociedad emancipada”.

Uno de los ejes teóricos que han asumido con mayor fuerza varios de los principios hasta el momento reseñadas, está asociado a las ideas vinculadas a la “Teoría de la compensación”. La alterativa de no tratar a todos los niños por igual, asumida por esta línea reflexiva, hace prevalecer el sentido de la diversidad por sobre una intención homogeneizante de los contenidos seleccionados por la escuela. De este modo, la posibilidad de otorgar más horas de clases, el desarrollo de metodologías igualatorias, mayor tiempo de estudio y dedicación, de modo que en los sectores marginales de la sociedad exista un mayor trabajo proporcional a las deficitarias condiciones de origen, que permita generar mayores niveles de promoción escolar. Este proceso también incluye un trabajo especial con los padres y el entorno, por medio de la inversión de mayores recursos y afecto. A su vez, esta teoría se propone a partir de la posibilidad de equilibrar las relaciones entre currículum común y estrategias didácticas de la diversidad, es decir se establece a partir de la idea de la existencia de la escuela común con desarrollo de un currículum comprensivo, evitando diferencias y clasificación prematura de los individuos, superando las tendencias a la estandarización (Meza). En resumen, las expresiones prácticas de esta línea teórica tienen relación con la existencia de una particular atención y respeto por la diversidad y por el desarrollo de un rol fundamental de la escuela en la reconstrucción de los conocimientos previos de los estudiantes.

En función del desarrollo de la presente investigación, consideramos que la teoría de la compensación, posee algunos vacíos necesarios de puntualizar para comprender de mejor manera el rol que puede jugar la escuela en los procesos de

modificación de las estructuras sociales originales de los sujetos. De este modo, una necesaria crítica a las teorías vinculadas a los currículum compensatorios, se sustenta en una crítica directa y radical al hecho de asumir, de forma ingenua, la creencia en el rol “redentor” de la educación dentro de la sociedad de clases, sin modificar el sentido de acción pedagógica, de modo que ésta continúa siendo entendida en términos de la pedagogía tradicional, de la pedagogía nueva o de la pedagogía tecnicista encaradas de forma aislada o de forma combinada.

Dentro de este contexto, a modo de síntesis, asumimos que las teorías de la reproducción no han sido capaces de construir una perspectiva de acción pedagógica clara -en tanto han otorgado a la psicología la posibilidad de resolver este problema- es que nuestro problema puede ser enunciado, entonces, de la siguiente manera: ¿es posible articular la escuela con los intereses dominados?, si nuestra respuesta es negativa, debemos proponernos la siguiente pregunta, ¿es posible una teoría de la educación que capte críticamente la escuela como un instrumento capaz de contribuir a la superación del problema de la marginalidad?

En función de la definición del concepto y de la trascendencia de su estudio como vía para la construcción de estrategias que permitan avanzar en la superación del problema de la inequidad curricular, es que lo definimos a partir de la idea de una pedagogía dialéctica, en tanto esta tiene que ver con la determinación y la no determinación, la reproducción y no reproducción de la escuela; los contenidos son comprendidos como una necesidad personal y social, y una vez que son adquiridos pasan a ser instrumentos de cambios sociales, debiendo ser incorporados dentro de una totalidad común-comunitaria (de Araujo Crestani).

3.- Igualdad de oportunidades: Currículum, escuela y entorno. El problema del universalismo y la diversidad.

“... si no se ha logrado la igualdad de oportunidades, no es sólo porque la sociedad es desigual, sino porque el juego escolar es más favorable para los más favorecidos”.

(Dubet, 2005: 15).

La posibilidad de asumir que la escuela y el currículum pueden jugar un rol en la modificación de las desigualdades sociales, implica desarrollar la discusión en torno al rol del currículum como espacio de oportunidades en tanto se configure este como un factor que permita a los sujetos superar, por medio de la educación, una condición social desfavorable.

Es decir, la escuela como espacio social capaz de contribuir a la solución del problema de la inequidad, se propone la introducción y generación de dinámicas de aprendizaje que permitan la superación del problema. Estas dinámicas, se desarrollan en función de dos líneas de debate iniciales, por un lado la apropiación de una cultura común validada que permita a todos los sujetos alcanzar un nivel común, y por otra parte, desarrollar la diversidad cultural existente en tanto su riqueza originaria permite el desarrollo de los sujetos. La problematización de ambas perspectivas del debate supone una discusión necesaria en tanto ambas dejan una serie de preguntas en su afán por solucionar la inequidad inicial.

Esta discusión toma real importancia al momento de retomar el concepto central de la presente investigación -pertinencia curricular sociocultural-, en tanto la trascendencia de su estudio está asociada a la necesidad de evidenciar y observar el posicionamiento de la idea que la educación escolar proporciona recursos para reforzar las barreras de la desigualdad, en tanto que los desarrollos curriculares tienden a convertirse en uno de los factores que configuran la “dualización social”, por medio de la selección de los “mejores”, situación que Habermas describe con el concepto de “darwinismo social” (Castells:59). Es decir, el problema se plantea y define, a partir de la necesidad de superar la falacia de la igualdad en el acceso al conocimiento propuesto en la “sociedad de la información” (incluyendo la perspectiva que señala que el acceso a la información, está limitado por los recursos económicos que poseen los sujetos).

Por otra parte, el rol del currículum debe ser leído también desde el entendimiento de que la institucionalización de determinados saberes como válidos, obvia el necesario proceso de desclasificación de los saberes de los sectores marginados, de modo de valorar su complejidad y riqueza, en busca de lograr quebrar la relación en la cual se da más a quienes más tienen y menos a quienes menos tienen, configurando el círculo cerrado de la desigualdad cultural.

Dentro de este contexto, y bajo el principio de que el ejercicio del poder simbólico de las clases privilegiadas establece la diferenciación de los conocimientos en tanto específica determinados conocimientos valorados, ha emergido la problematización de éste fenómeno por medio de la búsqueda de “salidas” a la problemática derivada de la aceptación de este principio, a saber, la reflexión en torno al fenómeno de la inequidad asociada a la relación: conocimientos valorados y

contextos de aprendizajes diferenciados. De este modo, la reflexión ha decantado en la constitución de a lo menos tres alternativas que asumen la resolución del binomio a partir de la reflexión en torno a la relación entre conocimientos universales y diversidad de contextos socioculturales.

La primera perspectiva de estudio se sitúa a partir de la idea de la diversidad como alternativa a la igualdad universal y totalizante. Esta alternativa es criticada en tanto se traduce en la existencia de una “enseñanza para pobres” y “enseñanza para ricos”. Es decir, la aceptación de la diversidad obvia la existencia de la desigualdad como fenómeno precedente a la constitución de los momentos de aprendizaje, así, en el intento por adaptarnos a la diversidad, nos estamos adaptando a la desigualdad. De hecho, el tratamiento diferencial también puede tratarse de una discriminación negativa, en tanto, puede ser parte de una política de inequidad sino se hace cargo de la relación entre sistemas de financiamiento y “diversidad” de inversiones (Cassasus). Esta concepción curricular encierra una evidente contradicción planteamientos de Vigotsky en torno a las relaciones escuela - entorno, en tanto las ideas del educador ruso, son leídas desde una interpretación altamente conservadora, ya que no considera el sentido transformador de la realidad sociocultural de los sujetos que encierran las concepciones de Vigotsky, que priorizan el concepto de transformación por sobre el de adaptación.

La segunda perspectiva, la de mayor vigencia en el desarrollo de las políticas curriculares contemporáneas, se sustenta en la construcción de una perspectiva de acción homogeneizante, que suprime la diversidad e instala la existencia de una cultura única-universalizante.

Una tercera perspectiva posiciona la idea de igualdad por medio de un sentido integrador de la diversidad. A partir del ideario *freirano*, esta perspectiva se propone superar la contradicción “cultura única-diversidad”, por medio de asumir la propia cultura como punto de partida de los procesos de aprendizaje, de modo que el dominio de la propia realidad cultural permite al sujeto complejizar sus aprendizajes al mismo tiempo que genera realidades culturales validadas por su comunidad.

Como complemento a las perspectivas recién descritas, Casasus propone, a partir de la idea de dotar de valor a la escuela como factor determinante en la superación de la inequidad, el desarrollo del paradigma de la integración, mediante mecanismos de equidad y socialización de valores y códigos culturales comunes a

través del sistema escolar. En palabras del autor: “Una política orientada a la equidad es aquella que busca entregar a cada estudiante una educación de acuerdo a sus necesidades, las que están ligadas a su condición social y características culturales” (Cassassus: 68).

De este modo comprendemos el concepto de desigualdad, no sólo como desigualdad en condiciones de ingreso, sino que desigualdad entendida como la diferencia de rendimiento o logro académico que se da entre grupos de estudiantes. Es así como, parte de la desigualdad se puede explicar por razones cognitivas y psicológicas que le son propias a cada estudiante, pero también deben ser explicadas por factores que son de origen social e institucional (Casassus: 71). Esta doble dimensión de la desigualdad, permite comprender que la posibilidad de entender el problema de la inequidad en la educación no pasa sólo por entender el concepto de igualdad de oportunidades como la igualdad de acceso, ni tampoco como la diversificación radical del currículum central, sino que por comprender la complejidad de ambos factores y generar políticas que comprendan la cultura local como un agente básico y central de la generación del currículum, en tanto ésta se constituye como un elemento fundador de la cultural común.

La posibilidad de asumir al interior de la escuela una de las alternativas descritas tiene que ver con la concepción del currículum que se defina, ya que si asumimos que el conocimiento escolar seleccionado en el currículum se propone como el conocimiento único y neutro en tanto es institucionalmente validado por la institución escolar, el currículum formal puede funcionar como mecanismo unificador, y de hecho en su desarrollo construye herramientas para consolidar dicha unidad, enmarca.

En el caso chileno, este enmarcamiento se da de manera “fuerte”, ya que deja poco espacio para posible reinterpretaciones, y por tanto, las posibilidades de romper con esta estructura consolidada, está asociada a la generación de espacios que permitan a los maestros la posibilidad que “interioricen y en que la aplicación sea objeto de control ejercido no sólo por la jerarquía, sino por los otros maestros, los alumnos y los padres. De otro modo, la diversidad de interpretaciones está limitada por las semejanzas de hábito y de relación con la cultura que los maestros deben a su relativa identidad de formación, posición en la división del trabajo o de origen social.” (Perrenoud: 204). De este modo, y asumiendo que los mecanismos unificadores varían de un sistema escolar a otro, en algunos, como en el caso chileno, los

responsables del sistema se esfuerzan por hacerlos lo bastante fuertes como para que el currículo “real” creado por cada profesor, no se aparte excesivamente del de sus colegas y para que todos se inscriban en un mismo campo curricular común y universal. A pesar de lo anterior, asumir este debate implica comprender que los contextos y las formas en la que se implementa el currículum, implican el hecho que no todos los alumnos experimentan el mismo “currículum real” a pesar de que el texto escrito sea completamente uniforme.

A modo de síntesis, podemos señalar que la posibilidad de la excelencia, la eficiencia y el éxito del desarrollo del currículum escolar en tanto es capaz de asumir los contextos en los que se desarrolla, pertenece al orden de la representación, que se fabrica generalmente a partir del acervo cultural del que disponen “en (la) realidad” los alumnos. De cómo el éxito, que no es más que la asimilación de las representaciones institucionalmente legitimadas, es una construcción, en el sentido que se establecen representaciones legítimas que pasan a ser la realidad. En palabras de Perrenoud: “Esto no quiere decir que la escuela cree jerarquías *ex nihilo*, que fabrique por completo la excelencia. En el momento en que son evaluados, los alumnos son en realidad diferentes o desiguales, tanto en sus actuaciones y conductas, como en sus competencias o acervo cultural de que disponen. La evaluación no inventa las diferencias o desigualdades que carezcan totalmente de realidad” (Perrenoud: 261)

Si bien, la evaluación se presenta como una evidencia central de este fenómeno, no se circunscribe sólo a ella, de hecho, es esencial para la comprensión de la naturaleza del estudio, que existen elementos e hitos anteriores y complementarios a la evaluación que evidencian el rol de los contenidos seleccionados, en el sentido de entender que la evaluación consolida procesos asociados a jerarquizaciones de contenidos en la escuela. Esto se observa en episodios relacionados con la selección de los contenidos, por ejemplo, es común que en “las escuelas primarias el dominio del canto se reparte de forma tan desigual, al menos, como la ortografía. Pero en la medida que el primero casi nunca suele evaluarse formalmente, y ni siquiera de manera informal, ¡no hay comparación posible entre las consecuencias de esas desigualdades y las que se producen en un dictado! (Perrenoud: 262). Como menciona el autor, esta situación ilustra el poder de la escuela respecto de la fabricación de jerarquías formales que tienen efectos muchos más inmediatos y espectaculares que las desigualdades reales que subyacen a ellas. En este punto es central comprender que la desigualdad en la apropiación del contenido por parte de los sujetos, tiene también relación con las formas en que se

trabaja un contenido, de hecho, “según la edad o el momento en que se lleve a cabo la evaluación, según la forma de definir la excelencia, según la naturaleza de los instrumentos de medida, la evaluación escolar no genera la misma representación de las desigualdades, *no fabrica las mismas jerarquías a partir de desigualdades realidades idénticas*, incluso si, en todos los casos, las jerarquías formales tienen una base “objetiva”, de la que extrae su legitimidad” (Perrenoud: 262).

El rol de los procedimientos hace que exista una mayor trascendencia en tanto estos señalan los hitos y problemas que se consideran significativos y no significativos. Bajo este contexto, es posible consolidar la idea de que las relaciones entre desigualdades reales (extraescolares) poseen un correlato, no automático ni explicativo, en la desigualdades de aprendizaje en el escuela. De hecho, Perrenoud lo define de la siguiente manera: “Explicar las desigualdades ante la escuela consiste en primer lugar en mostrar cómo una definición particular de la cultura y de las normas escolares y un funcionamiento particular del sistema de enseñanza transforma las diferencias y desigualdades extraescolares de todo tipo en desigualdades reales de aprendizaje o de capital escolar.” Este último concepto, “capital escolar”, es de suma trascendencia para entender que los capitales de los sujetos, bajo el concepto de Bourdieu, entran en juego en el campo de la escuela de una manera particular, en tanto la escuela se propone desde ciertas jerarquizaciones propias que esencialmente posicionan ciertos conocimientos, habilidades y actitudes como válidas para los fines propuestos en el currículum.

4.- Currículum chileno: Estado actual y espacios para el análisis de su pertinencia

La presente investigación se entiende dentro del marco de la generación de una nueva arquitectura curricular a nivel ministerial. El ajuste curricular del año 2009, que buscaba mantener la vigencia y pertinencia del currículum nacional, emerge, esencialmente, de la revisión de los procesos de implementación curricular a nivel nacional y de los cambios en las fuentes del currículum. Por otra parte, los fuertes cambios en el sistema educativo, las nuevas tendencias a nivel internacional y los acelerados procesos de actualización del conocimiento en un mundo globalizado, fueron otros factores que motivaron las modificaciones del ajuste curricular.

De este modo, el enfoque que ha asumido el “ajuste curricular” buscó y busca reforzar el concepto de “currículum para la vida”, entendido como la generación en los sujetos de competencias relevantes para el desenvolvimiento personal, social y laboral

de los sujetos, definiendo competencias como sistemas de acción complejos, que interrelacionan habilidades, conocimientos, motivaciones, orientaciones valóricas, actitudes, emociones, que en su conjunto se movilizan para una acción efectiva en determinados contextos de acción (MINEDUC, 2009).

Como mencionábamos en un comienzo, el interés de la presente investigación se concentra en la posibilidad de comprender las distancias entre intención y realidad en el campo del currículum, por tanto, el contexto que nos entrega el proceso de ajuste curricular es propicio en tanto desde sus objetivos busca situar el problema de la enseñanza para la vida como central y fundador de las posibilidades de éxito del currículum, sin embargo, la evidencia demuestra que, a pesar de lo explícito de la definición y de la complejización de los conceptos (caso del concepto de competencia), los procesos de implementación curricular y de desarrollo del currículum real, dejan más preguntas que respuestas.

Para el caso chileno un excelente estudio, que nos permite particularizar y sustentar la perspectiva de estudio descrita a la realidad chilena, es la investigación de Juan Casassus “La escuela de la (des)igualdad” publicado el año 2003. En esta investigación el autor deja en evidencia que gran parte de la desigualdad que se observa a la salida de la escuela y en su desarrollo, se produce en la misma escuela no es heredada entre las familias cuyos hijos van asisten a ésta. Es decir, más allá de la condición de origen de los estudiantes, la escuela posee mecanismos que profundizan las diferencias de origen, en tanto genera dispositivos que consolidan las diferencias por medio de la construcción de realidades socioculturales que no rompen con los niveles de desigualdad que presenta el país. De este modo, el autor plantea la existencia de “mecanismo de diferenciación social” al interior del sistema educativo, que posee, en variables tales como el “ambiente de aprendizaje”, uno de los factores que explican el aumento de la desigualdad²⁷.

Es así como, el rol de la escuela, en tanto espacio de reproducción o de cambio, está relacionado con los fines asociados a ésta a nivel de las macro estructuras de la sociedad. Es decir, y para el caso de la escuela contemporánea, los factores vinculados al sentido economicista de ésta, pueden darnos luces sobre los roles que pueden jugar la escuela y el currículum en estos procesos, en tanto el

²⁷ Otro de los factores claves que menciona Casassus es el retiro de los docentes, asociados a la inestabilidad laboral que presenta el sistema escolar chileno.

sistema escolar nacional ha asumido esta línea de acción en la construcción de su proyecto educativo.

El sentido economicista del currículum está vinculado a los principios de Schultz y la idea de la escuela como formadora de “capital humano”. Este principio que se levanto con fuerza en la década de los ´60, y emerge a partir de la máxima que el factor no explicativo que pudiera esclarecer el problema de la productividad, es decir, el “factor residual” de los mayores niveles de eficiencia de los procesos productivos, es la educación, y por tanto la escuela se transformaba en una institución funcional a este proceso.

En este contexto, la introducción de políticas de mercado ha reforzado el actual carácter del sistema escolar chileno. La competencia entre las escuelas, la selección, exclusión y marginación de estudiantes como práctica asumida y validada por las escuelas para conformar su matrícula, ha provocado, entre otros factores, un aumento en los niveles de segmentación escolar, que ha estado acompañada de en una mantención de los rendimientos académicos, en donde existe una diferenciación entre los resultados obtenidos por las escuelas con y sin financiamiento estatal, que corresponden al 93% las primeras al 7% las segundas.

Las críticas asociadas a la actual composición del sistema educativo, poseen diversos matices. Por una parte, se le critica por su desarticulación con el mundo del trabajo, al mismo tiempo que se le cuestiona, a nivel de los contenidos curriculares, su obsolescencia y su escasa pertinencia en cuanto a su vinculación con la vida real (crítica realizada desde las comunidades que circundan y a las que pertenecen las escuelas). Por otra parte, existe una crítica a la “desacralización” de la escuela por parte de la iglesia y desde la política se la cuestiona por su desapego a la civilidad y a la creciente preponderancia de los valores individualistas.

Sin embargo y de modo de concentrarnos en el problema que aquí se pretende estudiar, la crisis tiene que ver con asumir que una de las raíces de problema de la inequidad escolar, lo podemos situar en la política educativa y curricular nacional en tanto ésta ha escindido el tema de la calidad del tema de la desigualdad, lo han entendido como problemas separados y ha generado políticas independientes para cada factor.

De hecho, si observamos una lista de factores que influyen en la desigualdad, entre los que se incluyen: aspectos materiales (infraestructura, mobiliario y recursos en general), características y percepciones de los actores, el clima organizacional y la gestión de los establecimientos, la organización del aula, la pedagogía y el clima emocional, observamos que estos últimos, más vinculados al sentido pedagógico-curricular de la enseñanza, generalmente no son considerados en relación directa con las políticas educativas que apuntan a la superación de las desigualdades de origen e internas del sistema educativo²⁸ (Cassasus).

De este modo, es necesario comprender que existen ciertos factores propios de la escuela que profundizan las desigualdades pero que al mismo tiempo podrían cumplir el rol inverso en tanto actúan desde y hacia un sentido diferente. Un buen ejemplo de esta situación lo describe Casasus: “Si se toma en cuenta que en todos los países de Latinoamérica se enseña más o menos lo mismo en las escuelas básicas, debemos concluir que las diferencias en resultados no se deben a los contenidos curriculares de la enseñanza, sino a factores que influyen en el aprendizaje. Algunos de estos factores, como los contextuales, tienden a ser estructurales, propios de la estructura social y económica, y por lo tanto son difíciles de modificar al corto plazo.” (Casasus: 140).

Es así como, y asumiendo el margen que deja el autor a “los factores que influyen en la enseñanza”, es que se hace necesario reintroducir al debate el concepto de “currículo descrito” en el presente marco teórico, en tanto comprende que el currículo no es un fenómeno estático, de modo que las posibilidades de avanzar, en el corto plazo y sin desconocer el rol de los factores asociados a la estructura social y económica, pasa por generar respuestas a nivel curricular, que generen diseño de políticas curriculares en donde la contextualización del currículo, cumplan un rol central, en el sentido de que los planes de mejora de la calidad de la educación, deben prestar mayor atención a lo que ocurre en los procesos, más que a las características de los estratos *per se* (Casasus: 147).

²⁸ Un esquema en donde se resumen los factores señalados se puede encontrar en la página 83 del texto de Casasus.

IV.- Perspectiva, intención y estructura del análisis cualitativa del discurso curricular.

Análisis de datos: El discurso curricular y la constitución de un modelo de análisis para la pertinencia curricular.

El enfoque asumido por la investigación en relación a los paradigmas de investigación a utilizar al momento de analizar la muestra de datos seleccionados, a saber, el complemento entre el análisis cualitativo y cuantitativo del fenómeno curricular a partir de la idea de complementariedad por deficiencia en tanto entendemos que existen territorios que quedan más allá de los límites, posibilidades y características del enfoque “opuesto” (Delgado y Gutierrez, 89).

De este modo y en pos de apropiarnos del fenómeno curricular en su compleja profundidad; las distintas partes, etapas y niveles de análisis tienen como objetivo central develar, describir y analizar en profundidad la estructura del discurso curricular, a partir de la construcción de una serie de categorías y dimensiones para el análisis del constructo “experiencia de aprendizaje sugerida”, de modo que cada una de estas categorías y dimensiones nos permitirán evaluar la pertinencia de la experiencia sugerida por el currículum con la experiencia vivida por los sujetos, intentando asumir así la naturaleza y complejidad del fenómeno.

En relación a la dimensión cualitativa del estudio, que asume mayor protagonismo en la investigación y que será expuesta en este capítulo, el análisis de los datos en la presente investigación posee a lo menos dos grandes etapas. Ésta, asociada a la posibilidad de desarrollar un proceso de análisis cualitativo, basándonos en la propuesta de “análisis cualitativo por teorización anclada”, descrita en el texto de Alex Mucchielli. Éste se desarrollará en dos niveles. El primero, tiene su génesis en la configuración de un modelo interpretativo del fenómeno curricular en función del concepto de pertinencia curricular, en tanto reproduce “lo más fielmente posible la organización de las relaciones estructurales y funcionales que caracterizan el fenómeno principal esclarecido al término de la operación de integración.” (Mucchielli: 2001, 76). Por tanto, este primer nivel de análisis describirá cada una de las categorías construidas en función de las relaciones e integración de éstas en función de una macro o supra categoría, asociada al fenómeno principal que emerge de la teorización, a saber, la experiencia de aprendizaje sugerida por el discurso curricular.

El segundo nivel de análisis “profundo”, en tanto asumimos que todo el proceso de construcción de categorías e incluso el proceso de codificación, deben ser vistos

como un ejercicio analítico (Muchielli), tiene que ver con la interpretación de las categorías que buscan puntualizar y sistematizar el análisis, de manera que nos permita reconocer la esencia del problema estudiado. Esta etapa contemplará esencialmente el desarrollo del análisis paralelo y cruzado de las categorías construidas. Este análisis se realizará en base a las relaciones y el modelo construido y buscará reconocer tensiones y características de éste.

De este modo, el ejercicio descriptivo y analítico de las categorías generadas a, nos permitirá reafirmar y profundizar en el modelo construido, en tanto podremos reconocer las propiedades del fenómeno, sus antecedentes y los procesos que están en juego. Consideramos que este proceso, es un hito fundamental para el desarrollo del complemento entre el análisis cualitativo del discurso curricular y los datos cuantitativos que nos aportarán otras fuentes. Mencionamos este hecho en tanto reconocemos que avanzar en la resolución de la pregunta de investigación pasa por determinar no sólo las dimensiones de la pertinencia, sino que también las características de ésta en función de las realidades en las que se trabaja, es decir, lograr que el modelo construido pueda tener algún grado de aplicabilidad en la comprensión, análisis y resolución con los problemas propuestos y que motivan esta investigación.

Primer nivel: En busca de la experiencia sugerida

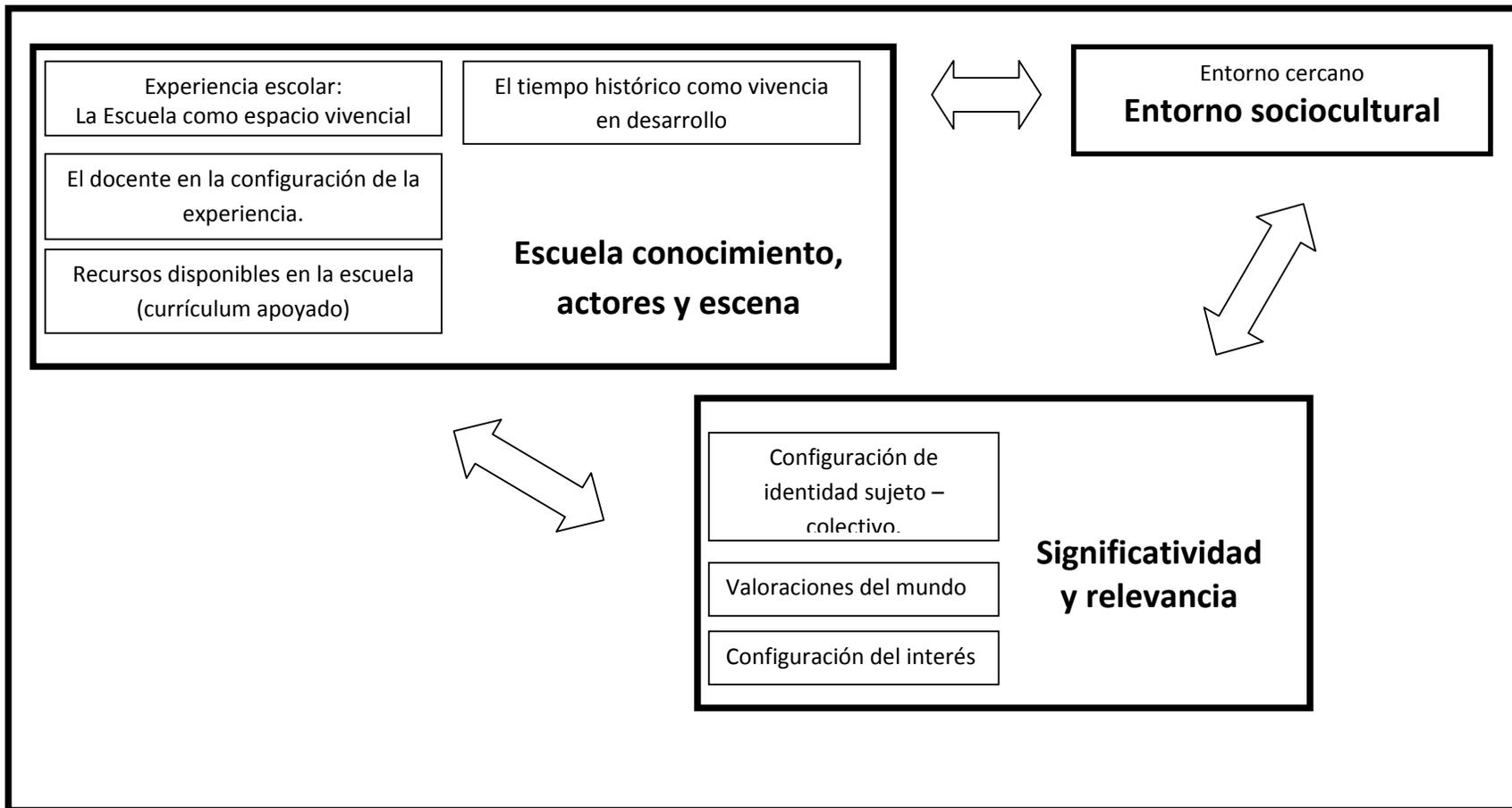
La posibilidad de descubrir y develar el sentido de las orientaciones del currículum como texto que pretende configurar el desarrollo de una experiencia de aprendizaje, se ha establecido como un camino en donde la estructura discursiva de los programas de estudio han dejado ver espacios de significados que se escapan de los esquema pre-establecidos en la arquitectura curricular explicitada por la Unidad de Currículum del MINEDUC. Es decir, a partir del momento que superamos la definición de currículum como un texto neutro y estático, éste se configura como un fenómeno en desarrollo, lo que nos permite asumir la existencia del currículum como un discurso que posee intenciones más allá de sus declaraciones explícitas, configurándose como un discurso ideológico, en tanto construye realidades asociadas a fenómenos sociales que encierran profundidades subjetivas y objetivas que deben ser estudiadas de forma sistemática (Rodríguez, G: 1999).

De este modo la lectura y el análisis permitió el ordenamiento y codificación de éste en función de aproximadamente 22 códigos de base, o temas emergentes, que sintetizaban una serie de temáticas y sentidos que abordaba el texto. De este modo, el corpus de datos codificado, nos permitió la definición de 7 categorías de análisis, las

que han sido reunidas en 3 áreas temáticas que permiten la configuración de la supra-categoría “experiencia de aprendizaje sugerida”, nudo central del fenómeno estudiado. De forma esquematizada el análisis se presenta de la siguiente manera:

Esquema de relaciones entre categorías
Configuración de la experiencia sugerida a partir del discurso curricular y modelo de análisis de la “Pertinencia curricular”

Experiencia de aprendizaje sugerida



El esquema recién presentado se constituirá como guía del análisis que se realizará en el presente capítulo. De este modo, el análisis se realizará a partir de las relaciones presentadas entre las tres áreas y sus respectivas categorías, en un esfuerzo por presentar las categorías construidas en función de la comprensión del fenómeno que pretende ser estudiado. En este contexto, es necesario tener en cuenta, como menciona Mucchielli (2001), que las relaciones entre cada una de las categorías, se establece también a nivel de sus dimensiones y propiedades (situación que se verá expresada con mayor detalle al momento de exponer el análisis paralelo y cruzado de las categorías).

Por otra parte, es necesario mencionar que la construcción analítica de las tres áreas deviene de un esfuerzo de integración de las categorías, en tanto nos permite definir cuál es el fenómeno principal que emerge de la teorización. Al mismo tiempo, este ejercicio ha posibilitado la configuración de una estructura de análisis que nos ha permitido avanzar en la resolución del problema principal de la investigación, a saber, la pertinencia del curricular a nivel sociocultural.

Es necesario destacar que el esquema presentado se constituye en un modelo de análisis, en tanto, la configuración de las tres áreas, y sus categorías, pueden ser “movilizadas” en función de la idea de la pertinencia, en tanto cada una de éstas permite observar (de forma independiente en la relación de una con otra) diferentes dimensiones y propiedades de las relaciones entre currículum y realidad, en el sentido amplio y profundo de ambos conceptos.

Primera etapa del análisis:

Categorías que nos permiten constituir la existencia de una experiencia de aprendizaje sugerida y validada por el currículo hacia los sujetos

El análisis del conjunto de los datos permitió construir 8 categorías de análisis. A continuación, expondremos los elementos centrales de cada una, de modo de ayudar a describir mejor cada una de sus dimensiones y propiedades en tanto elementos significativos del discurso que la sustentan. Las ocho categorías serán expuestas en función de las áreas señaladas en el esquema, a saber: “Conocimiento escolar”, “Significatividad” y “Condición sociocultural”.

Como mencionábamos más arriba, este análisis no responde a las estructuras curriculares tradicionales de la reforma y el ajuste, en tanto esta reconoce la existencia de una lógica de diseño curricular a partir de la cual, la configuración de los elementos del currículo se concentra en el logro de objetivos. De este modo, y en función del

paradigma de análisis, cada uno de los elementos propuestos en los programas de estudio, han sido analizados de tal forma que los distintos elementos discursivos que emergen, permiten comprender la profundidad del fenómeno en estudio, por tanto, las categorías aquí reseñadas responden a esta lógica y no a las estructuras del diseño que han sido previamente descritas, definidas e intencionadas por la institucionalidad ministerial. Justificamos este ejercicio en función del diagnóstico que da sentido a esta investigación, en tanto, buscamos reconfigurar el análisis por medio de la desestructuración de los discursos que nos permitan la configuración de nuevas perspectivas de estudio y acción frente al problema educativo-escolar.

Área 1: Conocimiento escolar

El área “Conocimiento escolar”, sistematiza las relaciones entre la “experiencia escolar sugerida” y el “rol docente” como agente configurador de currículo, ambos como generadores de la “experiencia escuela”. Estas categorías son relacionadas con los “sentidos” que poseen los contenidos, en su dimensión disciplinar, para el caso la idea de “tiempo histórico como vivencia en desarrollo”. De este modo, el concepto de “conocimiento escolar” se constituye desde la posibilidad de comprender que la escuela posee una forma particular de configurar el conocimiento, los espacios y las formas en que éste se aprende, a partir de los objetivos que se propone como institución.

1.- Experiencia escolar

La categoría “experiencia escolar” reúne los códigos que refieren a las disposiciones del currículo en relación a los hitos, habilidades, actitudes y conocimientos o saberes, que los programas de estudio consideran necesarios para la configuración de la “experiencia para el aprendizaje ideal” en el marco de la responsabilidad de la escuela como institución. La complejidad misma de la escuela como espacio de desarrollo de la experiencia, que implica el develamiento de determinadas situaciones que se circunscriben al espacio escuela, responden a dinámicas que pueden ser, o son, intencionadas desde dicho espacio, o, por otra parte, que tienen que ver con formas en que se busca generar el aprendizaje en los sujetos (estrategias didácticas asociadas a la enseñanza). A su vez, tiene relación con la generación de ambientes al interior de la escuela, situaciones vividas en la escuela como espacio socioeducativo, en tanto ambiente y entorno de aprendizaje.

De este modo, esta categoría hace referencia a procesos experimentados por los sujetos tanto a nivel individual como colectivo, en tanto refiere a habilidades de

desarrollo cognitivo, experiencias comunes en el “espacio escuela” y formas de enseñanza asumidas desde la escolaridad.

A modo de presentar de forma ordenada la descripción de esta categoría, es que señalaremos cada una de las dimensiones del discurso curricular, así, la configuración de la categoría “experiencia escolar” será descrita en función de las dimensiones “aprendizajes previos” en tanto enseñanza en la escuela, “ambiente escolar” vinculada a las situaciones vividas en la escuela y “formas de enseñar” de acuerdo al proyecto y la práctica educativa asumida a nivel pedagógico por la escuela como centro de la implementación. Este “esquema de presentación”, será replicado en el resto del capítulo de modo de presentar de forma clara las diferentes propiedades de las categorías construidas.

1.1.-Aprendizajes previos como un constructo que emerge en vinculación con los ambientes pedagógico – escolar.

El discurso curricular predefine la existencia de determinados contenidos y habilidades que los sujetos deben poseer al momento de generar un nuevo aprendizaje. A nivel de la teoría curricular, esto se conceptualiza como secuencia y coherencia interna del currículum, en tanto, el diseño curricular procura que cada objetivo de aprendizaje posea una actividad precedente que permita reconocer la posibilidad de que el aprendiz sea capaz de desarrollar el nuevo objetivo propuesto. Sin embargo, podemos considerar que el currículum como discurso, da por superadas determinadas circunstancias que a nivel del currículum escrito, pueden estar superadas, pero que sin embargo a nivel de la experiencia, en su constitución, pueden estar o no consideradas. Esto se observa, esencialmente en lo relacionado con el tratamiento de determinadas habilidades cognitivas superiores que requieren de desarrollos concretos en el espacio escuela.

De este modo, la experiencia escolar en tanto “aprendizajes previos” se refleja a lo menos en tres códigos que emergen del discurso. El primero hace referencia directa a contenidos o análisis realizados en otros momentos de la escolaridad:

“Ejemplo complementario

Se solicita al curso comparar el proceso de conquista islámica y reconquista de España con la experiencia vivida por América Latina tras la conquista española, en el sentido que también allí se expresaron fuerzas contradictorias emanadas de la dinámica confrontación/ convivencia. Un ejemplo muy pertinente al respecto es la historia del pueblo mapuche y el carácter ambivalente de la

frontera del Bío Bío, situación que los estudiantes ya han analizado en Segundo Año Medio y podría recuperarse para los efectos de esta actividad” P.E.2005, 3° Medio.

“Recuperan sus conocimientos o nociones previas sobre el período medieval y problematizan el concepto de Edad Media, formándose una visión general del período” P.E. 2005, 3° Medio.

“Recuperan sus conocimientos sobre los conceptos de democracia, ciudadanía y política” P.E. 2005, 3° Medio.

El segundo “tema emergente”, se circunscribe a las temáticas relacionadas con el desarrollo de habilidades de orden superior, que se presentan como requisitos para la posibilidad de aprendizaje:

“Formular preguntas para expandir su conocimiento sobre la Tierra y las dinámicas asociadas a sus subsistemas.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Fundamentación de una posición propia ante procesos y problemas sociales”. (Habilidades desarrolladas) P.E. 2010, 1° Medio.

“Fundamentación de una posición propia ante procesos y problemas sociales.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Emiten opiniones fundadas sobre las ventajas y desventajas de la globalización en el mundo contemporáneo.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Análisis, explicación y argumentación de opiniones sobre temas del nivel, a partir de diversas fuentes de información.” P.E. 2010, 7° Básico.

Como tercer código emergen, a partir del discurso, los elementos que refieren a las formas de enseñar, en tanto instancias que se desarrollan en la escuela:

“Definen con sus propias palabras los principales postulados generales de la Ilustración.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Definen con sus propias palabras los principios del ideario republicano, tales como la noción de ciudadanía y participación, división y equilibrio de poderes, soberanía popular, libertad, igualdad, entre otros” P.E. 2010, 8° Básico.

“Definen con sus propias palabras los principios del ideario republicano: las nociones de ciudadanía y participación, división y equilibrio de poderes, soberanía popular, libertad, igualdad.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Muestra actitudes de respeto y es capaz de disentir en un ambiente de valoración de la diversidad de opiniones.” P.E. 2005, 8° Básico.

“Valora las ideas distintas de las propias al relacionarse con sus pares, así como al estudiar las relaciones entre la civilización europea y el mundo islámico.” P.E. 2005, 7° Básico.

“Señala aspectos de las ideas expresadas por otros que valora positivamente.” P.E. 2005, 7° Básico.

Este código sintetiza elementos vinculados a actitudes necesarias de ser desarrolladas por los estudiantes y también formas de trabajo asociadas a determinadas experiencias de aprendizaje. Esta demanda del currículo a la escuela se constituye en relación a la posibilidad de construir ambientes que permitan un aprendizaje en función de los objetivos prescritos. Es decir, la escuela asocia las formas con los ambientes que existan en su interior.

La idea de experiencia escolar emerge desde la posibilidad de entender que el discurso curricular oficial se sitúa desde la descripción de espacios que hacen referencia a esta. El “recuerdo”, el desarrollo de habilidades y las “instancias” de aprendizaje requeridas implican y sustentan la posibilidad de aprender en función de experiencia de aprendizaje vivida al interior de la escuela:

“Recordar a los estudiantes lo trabajado en años anteriores y su propia experiencia al respecto.” P.E. 2005, 3° Medio.

1.2.- Formas de enseñar y espacio escolar.

La escuela y el aula como espacio pertinente para el desarrollo de aprendizajes, es demandada desde el currículum en tanto permite, estimula, concentra

y posibilita determinadas prácticas educativas posibles de configurar desde la institución. Estas prácticas educativas, en su condición de formas de enseñanza, son sugeridas por el currículo y se describen en función de dos códigos centrales, por una parte, la escuela (y el aula en particular) como espacio colectivo, de modo que se constituye como espacio de reunión, en donde se comparte con los otros (como relaciones y audiencia), y por otra parte, la escuela como espacio de relaciones entre las distintas disciplinas, vínculos que posibilitan y enriquecen la experiencia curricular.

En el discurso curricular, este último código, se describe de la siguiente manera:

“® Leen fragmentos de o adaptaciones de la Ilíada, la Odisea o alguna obra teatral, y recrean algún episodio de su interés a través de dramatizaciones u otra forma de expresión artística. (Lenguaje)” P.E. 2010, 7° Básico.

“® Observan imágenes sobre arte, escultura y arquitectura griega, y escriben breves descripciones sobre lo observado. Relacionan lo analizado y descrito con manifestaciones de arte contemporáneo. (Arte)” P.E. 2010, 7° Básico.

“® Observan imágenes de arte y arquitectura medieval, y formulan conjeturas sobre cómo trabajaban y concebían el mundo en la época. Relacionan esta información con la del texto de estudio y la ponen en común. (Educación Artística)” P.E. 2010, 7° Básico.

“® Leen fragmentos del Cantar del Mío Cid e identifican elementos propios de la sociedad medieval, anotándolos en su cuaderno y relacionándolos con conceptos que hayan visto en clases. (Lenguaje)” P.E. 2010, 7° Básico.

“® Ven películas sobre las cruzadas, e indagan sobre las armas e indumentarias que se utilizaron; elaboran un afiche. Luego, leen adaptaciones del Cantar de Mío Cid u otro romance español y caracterizan las relaciones entre cristianos e islámicos. Comparan por escrito esta situación con las relaciones actuales de ambas culturas. (Lenguaje)” P.E. 2010, 7° Básico.

Si bien, en los elementos presentados, la intención interdisciplinaria es explícita, existen diversas dimensiones del discurso curricular que apuntan en este sentido. Lo explícito de su expresión deja poco margen a la interpretación, sin

embargo demuestra la intención otorgada al proceso de enseñanza, una intención prescrita que condiciona la enseñanza desde la observación del aula como espacio central, sin embargo, este hecho en sí mismo, implica la necesidad de comprender que la escuela, como espacio de implementación curricular es quien posibilita los niveles de concreción de la intención declarada.

Por otra parte el corpus de datos analizado posiciona a la escuela como un espacio de desarrollo colectivo, en donde la escuela se construye como comunidad activa en los procesos de enseñanza aprendizaje. El discurso lo describe de esta manera:

“Leen en el texto de estudio u otra fuente sobre la actual internacionalización de la economía. Reunidos en grupos, confeccionan una tabla con los productos que en ese momento han traído al colegio y su lugar de procedencia. Luego conjeturan acerca las características de la economía nacional y mundial facilitan la presencia de productos extranjeros en nuestra vida diaria.” P.E. 2010, 1° Medio.

“A partir de la pregunta “¿quién debe hacerse responsable de problemas como la pobreza o la equidad social?”, los alumnos y alumnas elaboran un breve escrito exponiendo sus pensamientos al respecto, luego comparten sus reflexiones con el curso.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Es importante que los estudiantes intenten ubicar cronológicamente estos elementos aunque sea aproximadamente, que al interior del grupo haya discusión e intercambio de argumentos antes de decidir y que todos compartan la justificación final.” P.E. 2005, 3° Medio.

“a. Los alumnos y alumnas traen a clases ilustraciones o imágenes que a su juicio sean representativas de “lo medieval”, debiendo explicar ante el curso en qué se fundamenta su selección.” P.E. 2005, 3° Medio.

“a. Organizados en grupos, los alumnos y alumnas investigan y escriben un reportaje sobre la vida en la ciudad en el siglo XIX.” P.E. 2005, 3° Medio.

“Reflexionan sobre su carácter de herederos de una historia universal.

Ejemplo

En un diálogo colectivo, y recuperando los conocimientos adquiridos durante el año, los alumnos y alumnas identifican el origen histórico de situaciones cotidianas diversas, tales como: ir a la escuela, andar en micro, trabajar por horarios, comer lechuga, comprar comida, ir a misa, cruzar un puente, usar amuletos, leer un libro, bailar, escuchar música, tocar madera, usar reloj, comer chicle, comer chocolate, vestirse. Elaboran conclusiones.” P.E. 2005, 3° Medio.

“Discuten cómo el mundo que les ha tocado vivir puede explicarse a partir de sus raíces históricas.” P.E. 2005, 4° Medio.

“3. Realizan un debate estructurado o un foro panel sobre el impacto del consumo de productos extranjeros en la identidad cultural nacional, y en la diversidad cultural mundial.” P.E. 2005, 4° Medio.

De este modo, el análisis del corpus de datos nos permite configurar la existencia de una “vida” en la escuela que se pone a disposición del desarrollo de la experiencia de aprendizaje. Esta experiencia, desde la perspectiva de análisis, se configura a partir de las dimensiones que el currículum prescrito propone, en tanto supone la existencia de una cotidianidad escolar que condiciona o potencia los procesos de aprendizaje:

En esta actividad se podría destacar el cambio experimentado en la vida cotidiana, comparando la vida escolar de ayer y hoy, en relación a horarios, normas, disciplina escolar. P.E. 2005, 2° Medio.

Las relaciones entre cada uno de estos códigos son evidentes; el ambiente permite el desarrollo de determinadas “formas”, las que están sujetas a las habilidades desarrolladas y a los contenidos trabajados. Esta relación se sugiere de manera clara, en tanto sustenta la posibilidad de existencia de la escuela como espacio de aprendizaje significativo. La interrelación que intenciona el discurso permite entender que la escuela tiene la posibilidad de constituirse como espacio de experiencias de aprendizaje, y no únicamente de transmisión de contenidos.

De este modo las formas de enseñar pueden ser clasificadas, de modo de obtener una mayor claridad en su caracterización de la siguiente manera:

Activo	Pasivo
Grupo Compartir internamente Discusión grupal Dialogo colectivo	Exposición Explicar al grupo Foro

Las formas de enseñar “activas”, están vinculadas a la participación colectiva de los sujetos y a fomentar el dialogo. Por otra parte, el discurso curricular dispone de formas de enseñanza en donde el rol de los individuos es acotado, y se encuentra vinculado a acciones individuales y expositivas.

2.- Rol docente en la configuración de la experiencia de aprendizaje -escuela

La categoría “rol docente en la configuración de la experiencia de aprendizaje” agrupa y concentra las dimensiones del discurso curricular que refieren a las acciones y orientaciones que deben asumir distintos agentes de la escuela en la implementación del currículum. Hace referencia a las acciones que pueden desarrollar los docentes como configuradores del espacio de aprendizaje en tanto logran generar condiciones para la reflexión; “estimulaciones” del interés de los estudiantes; condiciones normativas del espacio educativo y decisiones curriculares particulares y concretas.

2.1.- Docentes y decisiones curriculares en la configuración de la experiencia escolar:

Los docentes, como actores centrales en la puesta en escena del currículum (currículum enseñado), pueden, según cuanto enmarque la prescripción curricular, asumir un rol beligerante y no pasivo en la constitución de la experiencia escolar. De este modo observar los espacios de decisión docente, a nivel de contenidos y de las formas de enseñanza, permite reconocer cuantos espacios deja el discurso curricular a los agentes de la escuela para reconfigurar la enseñanza y construir la experiencia escolar en función de las realidades en las que ésta se concretiza.

Frente a este panorama, y como un elemento de ser considerado en la totalidad del análisis, es el hecho que la presencia marginal en el discurso de determinados tópicos, no implica su inexistencia o su menor relevancia para las

interpretaciones y conclusiones que de esta emerjan. De hecho, para el caso del rol docente, el discurso curricular que se constituye a partir de la muestra aquí analizada, presenta de manera marginal las responsabilidades y roles que pueden jugar los docentes en la configuración de la experiencia escolar a partir del currículum, lo que demuestra una menor relevancia, sin embargo, su misma existencia, aunque sea marginal, ya nos demuestra el sentido y la intención de su existencia.

De este modo el rol del docente en la configuración de la experiencia escolar emerge a partir de la intención inicial de que éstos puedan definir formas, intensidades y momentos de la experiencia, por medio de una planificación previa que respete los márgenes del currículum común:

“Para realizar el nuevo enfoque de enseñanza de la historia y las ciencias sociales que se propone en este programa, es necesario que los profesores y profesoras del sector acepten eliminar algunos de los temas usualmente abordados y el detalle con que se han trabajado algunos períodos de la historia. No obstante, por cierto al trabajar cada una de las unidades el docente si lo estima conveniente puede extenderse en algunos de los temas y procesos que considere más relevantes, o complementar algunos de los análisis que en el programa se proponen. Lo importante es que tenga siempre muy presente los conceptos centrales de cada unidad que no debe dejar de considerar. Debe tener presente además, que si se extiende en algunos temas, se requiere necesariamente comprimir otros. Se recomienda, en consecuencia, que al iniciar el año escolar se tomen decisiones al respecto, para asegurar que se aborden todas las unidades consideradas en el programa. Se debe preservar también que las decisiones y reacomodos que se hagan contemplen el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, y el tiempo para realizar una pedagogía activa, superando la clase expositiva como recurso privilegiado del sector.” P.E. 2005, 3° Medio.

La intención declarada puede expresarse como una actitud normativa de la actividad o el momento de aprendizaje, de modo que la sugerencia del docente, regula la forma en que el estudiante se vincula con el conocimiento:

“En relación a los OFT: Los trabajos de investigación propuestos permiten que los estudiantes expresen interés por ampliar sus conocimientos y se muestren rigurosos y responsables en la realización de sus trabajos. De esta forma se fomenta la formulación de preguntas, la búsqueda de información atinente, la

responsabilidad para entregar los trabajos y seguir las indicaciones del docente.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Para este nivel, el uso y selección de fuentes históricas debe ser guiado por el docente. Para esto, se sugiere que el docente lea en grupo, junto con los estudiantes, las fuentes más complicadas y especializadas (pasajes de Homero, Platón u otros) y además que les ayude con estrategias simples de comprensión de lectura, tales como subrayar las ideas más importantes, resumir los párrafos, contextualizar históricamente al autor, entre otras. Adicionalmente, se sugiere que el docente estimule la toma de notas en el cuaderno en base a las lecturas y fuentes, para su consulta durante las actividades” P.E. 2010, 7° Básico.

2.2.- Configuración del interés y generación de condiciones para la reflexión

La experiencia de aprendizaje escolar posee en la configuración del interés y en la generación de determinadas condiciones para la reflexión un eje fundamental, en tanto, permite la integración del individuo en la construcción de aprendizajes significativos. Esta dimensión de la categoría es presentada en el discurso curricular por medio de la acción del docente o sin su acción directa.

Así, la acción docente puede generar condiciones para la reflexión en tanto:

“El docente puede pedir a los alumnos que traigan noticias sobre las relaciones entre el mundo islámico y el mundo occidental. La interpretación de este material puede orientarse hacia los conflictos y la influencia recíproca entre ambas culturas orientando la discusión a la valoración de ambas y los puntos de entendimiento existentes” P.E. 2010, 1° Medio.

“Si no ha salido de los grupos, el profesor o profesora puede hacer referencia a la importancia de la organización social para crear conciencia, canalizar y concertar apoyos, y actuar con dirección en pos de determinados propósitos.” P.E. 2005, 2° Medio.

“La estrategia pedagógica, entonces, debe insistir en el acercamiento del estudio de la historia a la realidad de los estudiantes.” P.E. 2005, 3° Medio.

“Se recomienda conducir a los estudiantes para que analicen críticamente algunos de los estereotipos presentes en los medios sobre el mundo árabe, destacando el OFT referido a la valoración de la diversidad cultural.” P.E. 2005, 3° Medio.

“Ejemplo

El profesor o profesora introduce la unidad haciendo referencia a la importancia de Grecia y Roma como cunas de la civilización occidental. Sugiere un listado de temas para que los alumnos y alumnas realicen un trabajo en biblioteca de carácter breve y exploratorio, destinado a caracterizar en diversos aspectos la cultura greco-romana. Luego, exponen sus resultados en un diario mural que integra los trabajos de los distintos equipos.” P.E. 2005, 3° Medio.

“A partir de una lista de personajes importantes de la Iglesia Medieval proporcionada por el profesor o la profesora, los estudiantes investigan los aportes que éstos realizaron en el plano social, político, artístico o intelectual. Entre los personajes seleccionados podrían incluirse los siguientes...” P.E. 2005, 3° Medio.

“2. Los alumnos y alumnas indagan sobre el derrumbe de los denominados socialismos reales, es decir de los gobiernos del área del este de Europa, en zona de influencia soviética, y de la Unión Soviética, a fines de la década del 80. El docente confronta este proceso con la sobrevivencia de los regímenes de China y Cuba, haciendo referencia a las reformas económicas que éstos llevan a cabo sin apertura política.” P.E. 2005, 3° Medio.

“4. Empleando el mismo mapa del ejemplo anterior, se hace un ejercicio análogo para graficar los procesos de re-democratización acaecidos en América Latina desde comienzos de la década de 1980. Tras un breve recuento, a cargo del docente, sobre las características de este proceso (democratización política acompañada de serias tensiones económicas), el curso debate sobre el alcance de la democratización lograda y las tareas que quedan pendientes.” P.E. 2005, 3° Medio.

Al mismo tiempo, sin configurar el rol docente de manera presencial, los espacios para la reflexión al interior de la experiencia de aprendizaje sugerida (es importante recordar este hecho en tanto no nos referimos únicamente al planteamiento de objetivos de aprendizaje como hitos finales del proceso de aprendizaje), son descritos en el corpus de datos de la siguiente manera:

“Los alumnos y alumnas escriben una reflexión ética sobre los efectos de las sociedades totalitarias en las vidas de las personas” P.E. 2005, 3° Medio.

“En este escenario se invita a los estudiantes a reflexionar sobre la inserción de Chile en el contexto internacional, analizando los principales lineamientos de la política de relaciones exteriores del gobierno de Chile. Nuevamente aquí se busca destacar la influencia que ejercen en la realidad nacional procesos históricos de escala mundial. Culmina la unidad aplicando en el análisis de noticias de actualidad todo lo aprendido durante el año, y profundizando la reflexión al analizar el fenómeno de la globalización desde América Latina”.
P.E. 2005, 4° Medio.

En otro aspecto de la configuración de la experiencia de aprendizaje en la escuela, emerge la “construcción” del interés en los sujetos. Al igual que las dimensiones relacionadas con la generación de condiciones para la reflexión, aquí el docente puede jugar un rol con mayor o menor grado de protagonismo, en tanto interviene de forma explícita o implícita.

Así, el discurso curricular describe el rol del docente en tanto posible configurador de intereses en el estudiante de la siguiente manera:

“Para este nivel, el uso y selección de fuentes históricas debe ser guiado por el docente. Para esto, se sugiere que el docente lea en grupo, junto con los estudiantes, las fuentes más complicadas y especializadas (evolución y proceso de hominización) y además que les ayude con estrategias simples de comprensión de lectura, tales como subrayar las ideas más importantes, resumir los párrafos, contextualizar históricamente al autor, entre otras. Adicionalmente, se sugiere que el docente estimule la toma de notas en el cuaderno en base a las lecturas y fuentes, para su consulta durante las actividades.” P.E. 2010, 7° Básico.

“...estas actividades permiten valorar el reconocimiento de derechos laborales en la Época Contemporánea. El docente puede orientar las fuentes para que permitan analizar las relaciones entre la economía de mercado y crecimiento económico con otros aspectos relevantes como el medio ambiente y los derechos de los trabajadores, dar ejemplos de conquistas laborales y reconocimiento de derechos en el Siglo XX y expresar argumentos que dan cuenta de la importancia de proteger los derechos de los trabajadores” P.E. 2010, 8° Básico.

“Al tratar la ciudad contemporánea y las transformaciones demográficas, es importante que el docente dedique tiempo a dar ejemplos concretos de estos

temas en la vida cotidiana más allá de la estadística, mostrando así que los problemas estudiados son comunes a la humanidad y que constituyen desafíos que han sido abordados con distintos grados de éxito.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Observaciones al docente: Pueden seleccionarse otros casos de estudio para la sección final de la actividad. Se sugiere, por ejemplo, la migración México/Estados Unidos, Ex Colonias Africanas/Europa, India/Emiratos Árabes u otra de interés del docente, siempre y cuando se consideren factores económicos, sociales y culturales.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Elaboran individualmente cuadros comparativos entre los diferentes regímenes totalitarios estudiados. Luego, con la ayuda del docente, reflexionan y comparan las características comunes de estos regímenes con las de un sistema democrático. Escriben un breve ensayo con sus principales observaciones” P.E. 2010, 1° Medio.

“Conducidos por el profesor o la profesora comparten los trabajos realizados y reflexionan sobre la importancia de la obtención del voto por parte de las mujeres. El docente vincula el voto de la mujer con los cambios que se experimentaron en la época en la participación política del campesinado y en la extensión de la ciudadanía de los jóvenes, haciendo reflexionar a los estudiantes sobre la demanda por participación y por el sufragio de distintos actores sociales y sobre la importancia de la ampliación de la ciudadanía en el período” P.E. 2005, 2° Medio.

“A partir de preguntas del docente, intentan explicar cuestiones vivenciales como: quiénes somos los chilenos, quiénes son nuestros antepasados, por qué hablamos castellano, desde cuándo el territorio chileno tiene la forma actual.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Considerando que frente a la temática en cuestión existen posturas muy polarizadas, sobre todo en lo que se refiere a la asignación de responsabilidades, la intervención del docente debe tener un carácter básicamente informativo, pudiendo eventualmente complementarse con el examen por parte del curso de planteamientos discrepantes sobre la naturaleza y origen de estos fenómenos.” P.E. 2005, 4° Medio.

Por otra parte, el interés como, en tanto profundización en determinados aspectos temáticos o procesos que inician o consolida el aprendizaje, se definen a

partir de la presencia directa del docente, lo que es caracterizado en el discurso curricular por medio de los siguientes principios:

“Como síntesis de la unidad se busca que los estudiantes reflexionen sobre los orígenes de la identidad nacional; las influencias indígenas y españolas que pueden reconocer en ella; y consideren hasta qué punto se la puede caracterizar como mestiza. Sobre este aspecto es importante destacar que el programa no pretende entregar una respuesta determinada, tampoco se espera que los docentes den a sus alumnos y alumnas una respuesta definida; por el contrario se busca conducir la reflexión de los estudiantes de modo que ellos saquen sus propias conclusiones” P.E. 2005, 2° Medio.

“Si las condiciones se prestan, esto podría dar lugar a alguna reflexión sobre el rol del Estado y del mercado en la asignación de recursos económicos, tema ya tratado en Primer Año Medio.” P.E. 2005, 2° Medio.

“4. Los alumnos y alumnas indagan sobre Gorbachov; leen uno de sus textos programáticos (ver Anexo 2.9) y discuten sobre la caída de los regímenes socialistas de Europa” P.E. 2005, 4° Medio.

“1. Los alumnos y alumnas leen el capítulo “Visión panorámica del siglo XX” de Eric Hobsbawm (Historia del siglo XX) (Anexo 2.10). Sacan conclusiones sobre el carácter del siglo y problematizan la idea de progreso” P.E. 2005, 4° Medio.

De acuerdo al análisis de los códigos en la categoría, a modo de síntesis y sistematización de la información, podemos señalar la existencia de dos tipos de acción docente sugeridas por el currículum. Cada una de estas se define a partir de los diferentes grados de participación que poseen los estudiantes y los docente en la implementación del currículum, en tanto permiten mayores o menores niveles de apropiación de éste.

La caracterización se ha construido en función de la construcción de un rol docente “activo” y uno “pasivo”, los que se construyen a partir del entendimiento que en cada uno los docentes tienen mayor o menor posibilidad de intervenir en el devenir del proceso de aprendizaje y conformación de la experiencia.

Activo – Control guiado del desarrollo	Pasivo – Acción libre por parte de los individuos
<ul style="list-style-type: none"> - Consideración de relevancia - Tomar decisiones Normativa: - Orientación - Referencias - Conducir - Sugerir - Recuento - Guía selección - Orienta selección - Dar ejemplos cotidianos - Explicar vivencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Complementar - Reflexión alumnos - Escriben un ensayo - Reflexión propia sin respuesta única - Docente informa - Indagación propia

3.- Recursos disponibles: Configuración del currículo apoyado a nivel de escuela.

La categoría “recursos disponibles” emerge a partir los recursos del entorno escolar, demandados por el currículum para un apropiado y eficaz aprendizaje. Es decir, la experiencia sugerida, requiere de la existencia de determinados recursos que los sujetos tengan disponibles para ponerlo a disposición del proceso de aprendizaje.

De este modo, los recursos disponibles pueden actuar como capital físico en la empresa de aprendizaje y se distribuyen a partir de la generación de entornos de aprendizaje a nivel escolar, en tanto recursos de biblioteca o centros de recursos y tecnología, por ejemplo, equipamientos TICS. Esta categoría se configura a partir de que el discurso curricular demanda al entorno sociocultural de los sujetos una serie de elementos, en tanto distintos tipos de capitales, necesarios para lograr adquirir los conocimientos por éste propuesto, de modo que considera la existencia de una base material-física común a los sujetos. Esta categoría, a nivel teórico, puede ser vinculada el concepto de “currículum apoyado” desarrollado por Galtthorn (2005).

En función de la descripción, la categoría será expuesta a partir de dos dimensiones. La primera, recursos propios o asociados a los Centros de Recursos para el aprendizaje (CRA) y bibliotecas, y la segunda, recursos tecnológicos disponibles en el establecimiento, en tanto recursos “tecnológicos” físicos y virtuales.

3.1.- Recursos escolares: Centro de recursos y bibliotecas.

El espacio de la escuela como proveedor de recursos es definido a partir del tipo de recursos demandados, es decir, los recursos asociados de manera directa a la disciplina seleccionada por el currículo y a las formas de aprender determinadas por ésta. De este modo, la escuela, como espacio de implementación y concreción del diseño curricular, se establece como espacio de articulación de los recursos demandados por el currículum.

De este modo, los centros de recursos y las bibliotecas de los centros de estudio son demandados, en función de la experiencia escolar, en el discurso curricular, a partir de las siguientes temáticas emergentes:

“El ajuste de los contenidos, habilidades y actitudes según el año de estudio. Mientras que en la enseñanza básica se requiere un trabajo constante con fuentes concretas e investigaciones simples que familiaricen al estudiante con el descubrimiento del pasado y la síntesis de información, en la enseñanza media se requiere reforzar la interpretación histórica de fuentes diversas, el reconocimiento de sesgos y el análisis crítico de los contenidos.” Introducción P.E. 2010

De manera más específica:

“Indagan, apoyándose en fuentes pertinentes sobre los rasgos distintivos de la revolución del Neolítico tales como la domesticación de animales y plantas.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Privilegiar el protagonismo de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través del trabajo con fuentes y material audiovisual.” P.E. 2010, 7° Básico.

“A partir de la lectura de fuentes analizan, guiados por el docente el proceso de decadencia de la República. Luego de escuchar la explicación del docente y leer su texto de estudio, investigan sobre la formación, funcionamiento y decadencia del Imperio Romano en fuentes y material bibliográfico.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Enriquecer el estudio del periodo con material audiovisual y uso y análisis de fuentes.” P.E. 2010, 7° Básico.

“® Ven películas sobre las cruzadas, e indagan sobre las armas e indumentarias que se utilizaron; elaboran un afiche. Luego, leen adaptaciones del Cantar de Mío Cid u otro romance español y caracterizan las relaciones entre cristianos e islámicos. Comparan por escrito esta situación con las relaciones actuales de ambas culturas. (Lenguaje)” P.E. 2010, 7° Básico.

“Junto con ello, se promueve que los estudiantes indaguen sobre los efectos de la acción humana en la biósfera, seleccionando fuentes pertinentes y comunicando posiciones fundadas en la información analizada. Finalmente, se persigue que valoren las acciones públicas y privadas orientadas al cuidado del medioambiente.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Comentar informaciones de prensa, utilizando los aprendizajes logrados durante la unidad.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Analizar críticamente textos de historia que presentan distintas visiones sobre la expansión del mundo europeo.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Evaluar, apoyándose en diversas fuentes, proyecciones ambientales, tecnológicas y sociales de la Revolución Industrial en la sociedad actual.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Seleccionan distintos tipos de fuentes para extraer información sobre características de la Edad Moderna y Contemporánea.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Utilizan diversos recursos gráficos (mapas, imágenes, dibujos) para exponer el tema indagado.” P.E. 2010, 8° Básico.

“El profesor puede seleccionar material de la biblioteca para orientar la búsqueda de información de los alumnos.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Leen fuentes dadas sobre la unificación Italiana y Alemana. Luego las complementan con fuentes propias y elaboran un cuadro comparativo de ambos procesos.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Caracterizar, apoyándose en diversas fuentes de información geográfica, las dinámicas de la población mundial según su magnitud y distribución en el siglo XX.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Los grupos recopilan información de la cultura estudiada utilizando diversas fuentes.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Organizados en grupos, indagan en la biblioteca acerca de la Guerra del Pacífico.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Se informan a través de la prensa acerca de un caso de conflicto limítrofe con Argentina ocurrido en las últimas décadas, como Laguna del Desierto, Campos de Hielo Sur o Canal Beagle.” P.E. 2005, 2° Medio.

“A través de la prensa política del período, el curso reconstituye situaciones que permitan reflexionar sobre el respeto a las libertades cívicas y al ejercicio de la ciudadanía.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Como la unidad anterior, ésta se presta para apoyar el trabajo pedagógico con películas, literatura y fotos. Revistas y diarios pueden ser también un recurso pedagógico importante, así como los testimonios de los mayores que han vivido directamente parte de los sucesos estudiados.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Reconocen y contrastan variadas interpretaciones, a partir de la lectura socializada de fragmentos que contengan las visiones de dos o más de los siguientes autores: Barros Arana, Eyzaguirre, Ramírez Necochea, Villalobos, Jocelyn-Holt y otros acerca de la Independencia de Chile.” P.E. 2005, 2° Medio.

“A partir de una lista de mujeres destacadas en el período en estudio, proporcionada por el docente, a saber: Antonia Tarragó, Isabel Le Brun, Martina Barros, Eloísa Díaz, Ernestina Pérez, Mariana Cox, Delia Matte, Inés Echevarría (Iris), el curso se divide en grupos para hacer la biografía de varias de ellas. Luego comparten con sus compañeros una ficha sintética en la cual destacan la contribución pública realizada por estas mujeres.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Los alumnos y alumnas analizan el Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación, o reportajes y novelas publicadas sobre el tema de la transgresión a los derechos humanos en Chile, y luego elaboran un ensayo personal frente al tema. Debaten documentadamente acerca del concepto de

derechos humanos, y sobre el rol que le cabe a la sociedad y al Estado en su protección.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Esta actividad se presta para reforzar la distinción entre fuentes primarias y secundarias; destacar que el conocimiento histórico se construye en base a la interpretación de fuentes primarias; y, que las interpretaciones historiográficas difieren, por cuanto presentan distintos puntos de vista frente a un mismo hecho, personaje o problema. Por lo tanto, es importante fomentar que los alumnos y alumnas accedan a fuentes primarias en su investigación, entre éstas el “Epistolario de Diego Portales”, publicado por DIBAM.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Ya que la invitación es a explorar unos tiempos remotos, se recomienda apoyar la enseñanza con recursos gráficos que ayuden a los estudiantes a situarse en el tiempo, y apelar muy explícitamente a su capacidad empática, para imaginar y dimensionar la magnitud de los avances logrados.” P.E. 2005, 3° Medio.

“Con publicidad o folletos de agencias de turismo, que ofrecen recorridos por los sitios expresivos de la Grecia y Roma antiguas, reconstruir con los alumnos y alumnas la ubicación espacial de estas sociedades.” P.E. 2005, 3° Medio.

“Dada la cercanía temporal de esta época se recomienda trabajar con imágenes, pinturas, afiches, fotos, documentales y películas...” P.E. 2005, 3° Medio.

“Considerando las temáticas del nivel, un recurso pedagógico que se propone con frecuencia en el programa, muy interesante y a la vez muy atractivo para los jóvenes, es el cine. En las distintas unidades se recomienda una serie de películas que pueden ayudar al entendimiento de los procesos y fenómenos estudiados; y a una apreciación más valorativa de los mismos, reforzada por la emoción que provocan las imágenes.” P.E. 2005, 4° Medio.

“2. Utilizando libros, enciclopedias, revistas, diarios o internet, alumnos y alumnas recolectan un conjunto de imágenes de personajes y acontecimientos políticos, tecnológicos y culturales destacados del siglo XX. Divididos en grupos, sitúan dichas imágenes sobre una línea del tiempo, y en el mapamundi.” P.E. 2005, 4° Medio.

“Sobre la base de películas, documentales, obras de arte (como el Guernica de Picasso), relatos, o historia oral, se familiarizan con la Guerra Civil Española, y reflexionan sobre su carácter anticipatorio de la Segunda Guerra Mundial.” P.E. 2005, 4° Medio.

“3. A través de la lectura de cuentos de raíz indigenista (por ejemplo, de autores como Ciro Alegría, José María Arguedas, Manuel Scorza o Jorge Icaza), de la observación de láminas que reproducen la pintura de los muralistas mexicanos, o del ecuatoriano Oswaldo Guayasamín, o de la audición de grupos como Illapu, Inti Illimani o Los Kjarkas, analizan la recuperación de lo indígena en algunas expresiones culturales latinoamericanas del siglo XX.” P.E. 2005, 4° Medio.

3.1.2.- Tecnología

En relación a los recursos tecnológicos que posee la escuela, el currículum demanda una diversidad de elementos que debe poseer la escuela para desarrollar de manera óptima y eficaz la implementación del currículum. El corpus de datos analizado, describe este “equipamiento tecnológico”, que incluye juegos, bibliotecas virtuales, archivos digitales, etc., de la siguiente manera:

“Cada grupo investiga en fuentes, material audiovisual y recursos de internet Sobre el tema elegido.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Leen en el texto de estudio u otra fuente sobre la actual internacionalización de la economía. Reunidos en grupos, confeccionan una tabla con los productos que en ese momento han traído al colegio y su lugar de procedencia. Luego conjeturan acerca las características de la economía nacional y mundial facilitan la presencia de productos extranjeros en nuestra vida diaria.

Seleccionan fuentes de información de Internet que permitan acceder a opiniones respecto de las principales características de la economía globalizada actual a partir de los conceptos; Tratado de Libre Comercio, Bloque, Económico, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Grupo de los Ocho y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Presentan una opinión en torno a la economía globalizada, la fundamentan a partir de las fuentes indagadas, y la redactan en su cuaderno.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Exponen las dificultades y facilidades de la experiencia de búsqueda de información en Internet a partir de criterios de la velocidad de acceso, cantidad, calidad, y posibles riesgos que este procedimiento conlleva.” P.E. 2010, 1° Medio.

“En las localidades donde sea muy dificultoso visitar algún antiguo establecimiento, se puede aprovechar las posibilidades de la red Enlaces, o reemplazar la visita guiada por una investigación bibliográfica acerca de la Universidad de Chile, la Escuela de Artes y Oficios u otra institución educacional relevante fundada durante el período en estudio.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Las alumnas y alumnos hacen uso de la red Enlaces para tomar contacto con jóvenes de establecimientos de las regiones IX y X, y de Neuquén y la Patagonia, y comparten información y reflexiones acerca del pueblo mapuche y los problemas que tienen en la actualidad.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Los alumnos y alumnas realizan un intercambio de información y opiniones con jóvenes argentinos a través del correo electrónico, sobre la Patagonia y las delimitaciones territoriales en el siglo XIX.” P.E. 2005, 2° Medio.

*“Sitio recomendado de apoyo a esta actividad:
<http://cyberfair.gsn.org/adelaar/index.htm>.*

Sitio de arqueología (en inglés): tiene muchas imágenes, mapas y es de fácil vocabulario.” P.E. 2005, 3° Medio.

“No se pretende apuntar a una caracterización detallada de la Edad Media, sino más bien introducir el tema a partir de nociones que los alumnos y alumnas seguramente han recogido de sus estudios previos o de imágenes transmitidas a través de los medios de comunicación, cuentos tradicionales, juegos computacionales u otros (lo caballeresco, la religiosidad, el amor cortesano, los cuentos de hadas, el feudalismo, por ejemplo).” P.E. 2005, 3° Medio.

“a. Organizados en parejas y guiados por el docente, investigan en enciclopedias tecnológicas cuáles fueron los más importantes avances científico-técnicos de los siglos XV y XVI, refiriéndose a su procedencia y difusión.” P.E. 2005, 3° Medio.

La presencia constante del uso de la fuente histórica (en sus distintas formas) y la producción historiográfica como recursos necesarios e insustituibles para el aprendizaje del área de estudio, releva la idea de un piso común como punto de inicio del trabajo para todos los sujetos, por tanto se vuelve sobre la idea inicial de un “sujeto homogéneo” –para la situación *la escuela*-, en este caso a nivel de los recursos necesarios para el aprendizaje.

De este modo, los recursos demandados se expanden más allá de lo formalmente solicitado y declarado por la estructura curricular formal y se deja ver como requisito fundamental para el logro de los aprendizajes en los niveles solicitados por estos mismos. El discurso pide más de lo que formalmente expresa como necesidad.

4.- Tiempo histórico: Perspectiva histórica de la experiencia como construcción de una perspectiva disciplinar del contenido.

La categoría “Tiempo histórico: Perspectiva histórica de la experiencia” es construida a partir de las dimensiones “pasado cercano”, “pasado – pasado” y “presente como pasado” y busca dar cuenta de cómo el discurso curricular conceptualiza el tiempo en función de su aprendizaje y comprensión. Esta conceptualización está asociada a las dimensiones del currículum que tienen que ver con la epistemología de la disciplina y de la didáctica de la historia, en tanto da cuenta de los conceptos y las formas en las que se trabaja la idea de pasado en los programas de estudio.

La complejidad de esta categoría radica en la importancia de la forma en que se define “tiempo histórico”, en tanto la definición asumida trae una serie de consecuencias sobre la forma de entender el área de estudio y del sentido disciplinar del contenido. Para el caso de los programas analizados, las referencias que realiza el discurso en torno a esta temática son amplias y diversas. Sin embargo, el currículum prescrito, declara constituirse a partir de una intención analítica vinculada a las perspectivas de análisis que “leen” el pasado desde la centralidad de un presente casi omnipresente, en tanto otorga sentido al pasado vivido²⁹.

²⁹ Esto se puede observar en las definiciones iniciales que asume el currículo a nivel de marco curricular en relación a la matriz epistemológica del área Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Ver definiciones básicas del marco curricular en MINEDUC (2005) “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media”, p. 95-98 y MINEDUC (2010), Programa de Estudio Historia,

De este modo, el discurso curricular analizado sugiere una forma de vivir el pasado, de experimentar el tiempo, en tanto busca que los estudiantes sean sujetos capaces de avanzar en una conceptualización de su tiempo y de su pasado por medio de su reconocimiento en una historia mayor.

A continuación presentaremos la dimensión descriptiva de esta categoría en función de definir los aspectos disciplinares del área e instalar una serie de ideas que serán analizadas en el próximo capítulo. Para esto, presentaremos las tres dimensiones, y subdimensiones, de modo de abarcar las diferentes propiedades de la categoría.

4.1. - El tiempo pasado como una vivencia “cercana”.

La dimensión “pasado cercano” tiene relación con los códigos del corpus de datos que referencian el discurso curricular en relación a los vínculos entre pasado y presente. Éstos han sido divididos en cuatro subdimensiones: “empatizar con el pasado”, “actividades del pasado en el presente”, “vínculos del pasado con el presente” y “presente en construcción”.

Cada una de estas dimensiones hace referencias a distintos aspectos temáticos de la dimensión “pasado cercano”, sin embargo también hacen referencia a elementos vinculados a facetas o momentos distintos del ejercicio de la didáctica de la historia, en tanto, cada una se relaciona con fases, elementos o aspectos de la experiencia educativa, que reclaman o exigen al sujeto (individual y colectivo) en diferentes niveles.

4.1.1.- Ponerse en el lugar de los que vivieron en el pasado: Empatizar con el pasado.

El discurso curricular entrega a la posibilidad de colocarse en el lugar del otro una de las momentos fundamentales para que los sujetos experimenten el pasado de forma profunda y real, lo que está asociado a la posibilidad que los sujetos compartan un sentir común, que emerge a partir de una valoración conjunta y común en función de fenómenos o procesos puntuales que se suscitan en espacio compartidos a nivel valórico. A su vez, emergen situaciones y personajes que requieren de una valoración particular desde nuestro presente de modo de otorgar importancia y trascendencia de ser aprendidos. De este modo, la valoración de este pasado por medio del ejercicio

Geografía y Ciencias Sociales. Propuesta presentada a revisión del Consejo Nacional de Educación, p.20-23. También, Nerví, Loreto (2004), Los saberes de la escuela, p.64 – 77.

empático para con “él”, está subordinado a la oportunidad de asociar el tiempo pasado a situaciones o personas que nos sean cercanos o que nos deberán ser cercanas a nivel familiar, cultural, ideológico o político:

“A continuación, el docente pone a cada personaje en una situación particular propia de la Edad Media y los lleva a conjeturar respecto a qué ocurriría con ellos en esa situación. Esas situaciones pueden ser de guerra, peste, hambrunas, sequías e invasiones.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Reconocen el aporte de personas que tuvieron un rol preponderante en este período, tales como Copérnico, Galileo, Erasmo de Rotterdam, Leonardo da Vinci, Miguel Ángel, Shakespeare, Cervantes, Descartes, entre otros.” P.E. 2010, 8° Básico.

“También, se busca que reconozcan las revoluciones norteamericana y francesa, y que las comprendan como expresiones del cuestionamiento al orden social y político del Antiguo Régimen. En este sentido se busca la valoración de la influencia del legado político del mundo moderno en el actual reconocimiento de la democracia y los derechos humanos.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Valora la expansión de las libertades públicas en el período y su consolidación como modelo legítimo de organización política.” P.E., 2005, 2° Medio.

“Esta actividad se puede enriquecer mucho si se induce a los estudiantes a empatizar con las ideas y desafíos de esta época, y con la emoción que debieron sentir los chilenos del período al participar en la creación de algo inédito: nuestra nación.” P.E., 2005, 2° Medio.

“Empatiza con los sectores populares al conocer sus condiciones de vida y de trabajo a principios de siglo, y valora la solidaridad social.” P.E., 2005, 2° Medio.

“Es importante que los alumnos y alumnas valoren el trabajo de las organizaciones femeninas, tales como el Movimiento Pro Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH) y la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF), en el proceso de obtención del derecho a voto por parte de la mujer en 1935 para las elecciones municipales y en 1949 para las parlamentarias y presidenciales.” P.E., 2005, 2° Medio.

“Analizan los efectos personales y sociales involucrados en la transgresión a los derechos humanos durante el gobierno militar.” P.E., 2005, 2° Medio.

“En esta actividad es importante que los estudiantes intenten ponerse en el lugar de españoles e indígenas, e imaginen la vida en este período. No es conveniente enfatizar el aprendizaje memorístico de fechas, nombres y sucesos.” P.E., 2005, 2° Medio.

“Los alumnos y alumnas comparan con el presente y discuten acerca de la participación política de la juventud actual, con referencia al entusiasmo despertado en la juventud por la elección presidencial de 1920” P.E., 2005, 2° Medio.

“Los alumnos y alumnas conversan con sus padres, madres, abuelos y abuelas sobre cuándo comenzaron a votar y el significado que dicho acto tuvo para ellos.” P.E., 2005, 2° Medio.

“Se espera que a través del estudio de la historia de otras culturas y civilizaciones los estudiantes adquieran conciencia de sus vínculos con seres humanos muy distantes en el tiempo y en el espacio, diferentes a los chilenos actuales.” P.E. 2005, 3° Medio.

“Junto con esto, es clave vincular a los alumnos y alumnas vitalmente con el estudio de la historia. Ellos deben interrogar el pasado desde el presente, para desarrollar su capacidad de entender a otros, pero fundamentalmente para apoyar la comprensión de su propia realidad.” P.E. 2005, 3° Medio.

“Aprecian sus propias vivencias como parte de una experiencia histórica mundial.” P.E. 2005, 4° Medio.

4.1.2.- Actividad del pasado en el presente.

La posibilidad de experimentar el pasado es también propuesta a partir de la configuración de una experiencia en el presente que tenga características propias del pasado; que se constituya como un hito u hecho del pasado que puede ser construido en el presente. Una suerte de “teatro” del pasado, de recreación que permita a los sujetos experimentar situaciones o personajes de modo de presentarlos en el tiempo presente para ser desde ahí aprendidos. Esta subdimensión se describe como un pasado estático e inmovible.

El “pasado estático”, es presentado en el discurso curricular por medio de la descripción de una serie de actividades que buscan desarrollarse en donde los sujetos reconstruyen el pasado a partir de circunstancias que ocurren en ese mismo pasado. Es decir, implica una recreación de tiempo pasado en el tiempo presente por medio de su reproducción:

“Investigan sobre la Revolución francesa, valiéndose de distintas fuentes y del libro de texto, y redactan un comunicado de prensa sobre acontecimientos de la Revolución Francesa como si éste fuera a publicarse en un diario de la época.” P.E. 2010, 8° Básico.

“En grupos, confeccionan un periódico ambientado a fines del siglo XIX, que incluya: reportajes, columnas de opinión, entrevistas y una editorial...” P.E. 2010, 8° Básico.

“Cada alumno imagina que es una persona que vive en Rusia entre 1917 y 1918, escribe una carta ambientada en esta circunstancia y describe su visión del asunto según el papel que ha adoptado.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Los estudiantes confeccionan en grupos un diario de la época seleccionando uno de los sistemas totalitarios imperantes en la primera mitad del siglo XX.” P.E. 2010, 1° Medio.

“La profesora o profesor expone en torno a la expansión de las libertades públicas, la creación y coexistencia de distintos partidos políticos y el rol del Congreso en la institucionalidad de una joven nación, a través de los y alumnas a pronunciarse sobre la importancia de la expansión de las libertades públicas, la formación de partidos políticos y el rol del Congreso en la institucionalidad de una joven nación, a través de:

- *Afiches, panfletos, lienzos y trípticos destinados a subrayar el ambiente político, rescatando el lenguaje y pensamiento de la época.”* P.E., 2005, 2° Medio.

4.1.3.- Vínculos con el presente

La subdimensión “vínculos con el presente” tiene que ver con la posibilidad de presentar el presente como una continuidad del pasado, en tanto el pasado se constituye como tal en el presente por medio de continuidades institucionales, valóricas, culturales, artísticas,

De modo que el presente pueda ser comprendido a partir de un pasado íntimamente ligado con el acontecer actual. El pasado hace sentido en tanto existe en un presente vivido:

“Se busca que conozcan los conflictos que ha enfrentado la humanidad y cómo se han resuelto, lo que les permitirá interpretar la vida en sociedad hoy y habilitándolos para comprender y enfrentar los problemas en el presente.”
Introducción P.E. 2010.

“El estudio cuidadoso y riguroso de los vínculos entre pasado y presente, observando siempre el contexto histórico, valorando las particularidades del pasado y del presente, y buscando conceptos que ayuden a comprender de forma empática el pasado y a relacionar con las realidades próximas de los estudiantes.” Introducción P.E. 2010.

La idea de “proceso”, es una de las que sustenta con mayor fuerza el concepto de continuidad temporal entre el pasado y el presente. De este modo, esta subdimensión se constituye por medio de la existencia de códigos relacionados con aspectos temáticos y conceptuales de la disciplina. Es así como, el origen común de esta diversidad de elementos, radica en la posibilidad de comprender la vigencia de un pasado que se mantiene activo en la experiencia actual:

*“Considerando la dificultad que presenta la gran extensión temporal del periodo, es importante realizar experiencias de aprendizaje que lleven a los alumnos a dimensionar correctamente el tiempo transcurrido.
Reforzar la visión de los contenidos desde la perspectiva de un proceso que se desarrolla paulatinamente a lo largo de miles de años, especialmente en la prehistoria.”* P.E. 2010, 7° Básico.

“Por último, se busca que establezcan un permanente diálogo entre presente y pasado, para la comprensión recíproca de los fenómenos políticos y culturales.”
P.E. 2010, 7° Básico.

“Analizan la importancia actual de la división entre imperio de oriente y occidente.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Es conveniente que los estudiantes descubran en su entorno las manifestaciones concretas del legado de la antigüedad clásica y que

identifiquen los elementos de continuidad y cambio entre el periodo estudiado y la actualidad.” P.E. 2010, 7° Básico.

“El docente proporciona datos sobre el descenso de población indígena. Los alumnos investigan sobre las causas de este fenómeno. Discuten en grupo sobre la vigencia de esas causas en el mundo contemporáneo.” P.E. 2010, 8° Básico.

“A su vez, estos temas permiten ampliar su conocimiento de la realidad social, entendiendo que se configura históricamente. De esta forma el estudiante logrará identificar continuidades entre pasado y presente, las raíces históricas de algunos rasgos del orden social actual y dar ejemplos de proyecciones al presente del período en estudio.” P.E. 2010, 8° Básico.

“... constantes vínculos con el presente, orientación didáctica particularmente pertinente en el tratamiento de esta unidad, en la que se estudian fenómenos y procesos que siguen vigentes en la sociedad contemporánea.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Para alcanzar este propósito, el programa se ha organizado de modo tal de ofrecer una aproximación cronológica sistemática a la historia nacional, a la vez que establecer a través de los distintos períodos estudiados vínculos con el presente y con experiencias cercanas a los jóvenes.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Entiende que la historia de los pueblos indígenas no termina con la llegada de los europeos y visualiza las dificultades que tienen actualmente estos pueblos para insertarse en las naciones-estados latinoamericanos.” P.E. 2005, 2° Medio.

“A través de la prensa política del período, el curso reconstituye situaciones que permitan reflexionar sobre el respeto a las libertades cívicas y al ejercicio de la ciudadanía. La reflexión se correlaciona con las prácticas políticas actuales, culminando en exposiciones o informes sobre la importancia y contenido del concepto de ciudadanía.” P.E. 2005, 2° Medio.

“A la vez, también es importante evitar presentar este período como un tiempo ido, lejano, sin conexión con el presente. Por el contrario, se debe marcar relaciones de continuidad que permitan vincularlo a la experiencia actual de los jóvenes.” P.E. 2005, 3° Medio.

“Reconoce el origen histórico de los conceptos de: política, democracia, ciudadanía y República, confrontándolos con su significado en el presente.”
P.E. 2005, 3° Medio.

“A partir de allí promueve una discusión grupal sobre la multiplicidad de ámbitos de intervención de la Iglesia medieval, motivando a los alumnos y alumnas a establecer comparaciones con el presente.” P.E. 2005, 3° Medio.

La idea de “legado” es otra de las temáticas emergentes en el discurso curricular en relación a los vínculos entre pasado y presente:

“Con este propósito se espera que comprendan que durante la Antigüedad Clásica el Mar Mediterráneo se constituyó en una región cultural donde se desarrollaron importantes civilizaciones en las que se origina la civilización occidental. En ese contexto, interesa que caractericen los principales rasgos de la organización política en la Grecia clásica y en la Roma republicana e imperial, con el propósito de reflexionar sobre los orígenes de la democracia y la ciudadanía y sus proyecciones en el presente.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Puntualiza que el proceso de conquista y colonización dejó un legado cultural, que se manifiesta en costumbres, idioma, religión, instituciones, entre otros.”
P.E. 2010, 8° Básico.

“Sobre este punto interesa destacar la pluralidad de ensayos, más que para conocerlos uno a uno, para comprender que se buscaron formas alternativas, y que la organización que finalmente se consolida tiene influencias hasta nuestros días.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Durante el año el alumno y la alumna debe comprender que nuestra visión del mundo es deudora de numerosas experiencias aparentemente lejanas, pero que nos han legado elementos que se integran al sistema de valores compartido que conforma nuestra cultura.” P.E. 2005, 3° Medio.

Un último tópico que aparece con fuerza en el discurso curricular como estrategia de vínculo entre el pasado y el presente es el ejercicio de contrastar a realidad actual con la pasada:

“Comparan formas políticas contemporáneas con la ciudadanía, la democracia y la república del mundo clásico.” P.E. 2010, 7° Básico.

“... comparación entre la democracia ateniense y la democracia actual.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Ampliación de la visión y el conocimiento de su realidad social, a través de contrastes con el pasado histórico, sus raíces y las proyecciones del período estudiado en la actualidad.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Al tratar la Revolución Industrial es valioso que los estudiantes rescaten las distintas proyecciones de esta etapa en la vida moderna, lo que pueden evidenciar en elementos de uso cotidiano y los beneficios que trae a la sociedad en su conjunto.” P.E. 2010, 8° Básico.

“b. El profesor o profesora les presenta un conjunto de casos de privilegio en el Antiguo Régimen, tales como el derecho a usar pieles sólo por los nobles; el derecho que solo éstos tenían a dispararle a las palomas; el privilegio de algunos estados o provincias para invertir en la misma región los impuestos pagados, mejorando su infraestructura, o las pensiones de los jubilados; la exención de impuestos de algunas ciudades, las prerrogativas de algunos gremios. Luego, conduce a los estudiantes a contrastarlos con la situación actual.” P.E. 2005, 3° Medio.

“El docente contrasta la información aportada por los estudiantes con relatos históricos sobre las comunicaciones en el pasado: el origen de la maratón, cuánto demoró la noticia de la prisión de Fernando VII en llegar a Chile, lo que significaba viajar entre ciudades o fuera del país, la importancia del correo, por ejemplo. Y explica cómo junto con generarse estas nuevas tecnologías también se ha acelerado la masificación de ellas, comparando el tiempo que tomó la masificación del reloj, de la radio, de la TV, de la computación personal y el acceso a internet.” P.E. 2005, 4° Medio.

4.1.4.- Presente en construcción

El ordenamiento de los datos a partir de la lectura y relectura del discurso curricular, ha permitido incluir una cuarta subdimensión de la dimensión El tiempo pasado como una vivencia “cercana”. Esta subdimensión se relaciona con los aspectos propios del presente como espacio temporal experimentado por los sujetos en su devenir histórico inmediato, por tanto, frente a una serie de hitos, procesos y fenómenos los sujetos, pone en juego su experiencia y conocimiento en función de la

valoración de determinadas circunstancias, por tanto el presente se propone como un espacio abierto, en construcción:

“Dan argumentos sobre la importancia de la valoración de la diversidad para la convivencia internacional en la sociedad contemporánea.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Formulan opiniones fundamentadas sobre la segregación socio-espacial en las grandes ciudades, considerando su relación con la desigualdad social que afecta las oportunidades de las personas.

Establecen semejanzas y diferencias en la experiencia de vivir en ciudades grandes, medianas y pequeñas y en el espacio rural de Chile, considerando su experiencia” P.E. 2010, 1° Medio.

“Reconocen los factores que explican las diferencias en las dinámicas demográficas de países desarrollados y no desarrollados.” P.E. 2010, 1° Medio

“Analizar, apoyándose en su experiencia cotidiana y en fuentes de información, el impacto de la globalización, la sociedad de la información y las TICs en aspectos culturales, políticos, sociales y económicos.” P.E. 2010, 1° Medio.

“A partir de sus propias vivencias, los estudiantes discuten qué entienden ellos por igualdad ante la ley, y reconocen formas en que se expresan las libertades públicas, motivados por preguntas tales como: ¿cuáles son las libertades que ustedes tienen garantizadas?, ¿son estas libertades comunes para toda la gente del país?, ¿excluyendo a los reclusos son todos los chilenos igualmente libres?” P.E. 2005, 3° Medio.

“Al tratar el tema de las migraciones del siglo XIX podría incentivarse en los estudiantes una reflexión sobre lo que significa ser emigrante y cómo en la comunidad local en que ellos viven se acoge o rechaza a los actuales inmigrantes en Chile” P.E. 2005, 3° Medio.

“Entender la complejidad de algunos de los grandes problemas sociales del mundo contemporáneo, como son la pobreza y el deterioro medio ambiental; comprender que su resolución no es simple y que implica la acción conjunta de diversos actores sociales; valorar la solidaridad social y la importancia del cuidado del medio ambiente” P.E. 2005, 4° Medio.

De este modo, el mundo contemporáneo se construye como un todo complejo sobre el cual los sujetos se posicionan y generar un discurso valórico común y

compartido sin distinción de realidad socioculturales y experiencias de vida específicas, reforzando la idea del universalismo como principio y fin, en tanto, el discurso curricular se propone como un hito a alcanzar en donde la emisión de juicios de valor presenta una confluencia experimentable por todos los miembros de la sociedad. Para esto el presente es el espacio en donde se juzga una realidad común, históricamente compartida.

De hecho, y reforzando la idea anterior, la posibilidad de constituir valoraciones comunes en un presente compartido, da pie a que se construya la generación de espacios de acción futura conjunta que devienen no sólo del conocimiento de hitos y procesos del pasado que nos son comunes, sino que de un valoración que es transversal a todos los sujetos:

“En esta unidad se busca que los estudiantes reconozcan las principales características de la población mundial en la actualidad y que se detengan en los desafíos éticos, políticos y económicos que plantea la dinámica demográfica actual.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Distinguen oportunidades y desafíos de la sociedad de la información (ej., el acceso y calidad de la información compartida; aspectos que afectan a la privacidad de las personas).” P.E. 2010, 1° Medio.

“Se busca que los estudiantes conozcan la región y valoren la diversidad étnica y cultural del continente. Asimismo, que visualicen los problemas y tensiones que desafían a la región, que no ha podido remontar el subdesarrollo, y tiene un alto porcentaje de población viviendo en condiciones de pobreza y excluida de los beneficios de la modernidad.” P.E. 2005, 4° Medio.

“Dimensionan la gravedad de algunos de los grandes problemas del mundo contemporáneo como la pobreza y el deterioro medioambiental, valorando el diálogo, la solidaridad social y las acciones concertadas como estrategias para enfrentarlos.” P.E. 2005, 4° Medio.

La descripción y el análisis de esta dimensión, supone la existencia de un devenir en el presente y en el futuro que existe a partir de una valoración común de la historia. De este modo, la experiencia personal que poseo del presente, pasado y futuro, como memoria individual y colectiva, redonda en la construcción de una historicidad normada e ideal que el discurso curricular sugiere como válida y necesaria. De esta manera, existe una forma de vivir el presente que está sustentada en la posibilidad de valorar el pasado desde la constitución de un espacio de

valoración común a todos los sujetos. Asumiendo, en el desarrollo del discurso curricular, la existencia de una experiencia universal.

4.2.- El pasado como un tiempo estático: “Pasado – pasado” o “Pasado en sí mismo”

La dimensión pasado-pasado hace referencia a la existencia de una serie de códigos que describen al tiempo histórico en tanto pasado en sí mismo, es decir, sin continuidad hacia el presente ni proyecciones hacia el futuro. Esta dimensión concentra una serie de elementos que se presentan en el discurso curricular como hitos y procesos cerrados en un tiempo histórico ya suscitado y que por tanto son instalados como realidad inmodificable. Se caracteriza por concentrar el desarrollo de habilidades cognitivas de carácter simple u orden inferior, basadas en la descripción de hitos y procesos y la reunión de datos en torno a un determinado fenómeno:

“Relacionan la sedentarización de las sociedades, la especialización del trabajo y la complejización de la estratificación social.

Explican cómo se vincula el surgimiento de las ciudades con el desarrollo de las civilizaciones.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Explican las relaciones entre la acumulación de productos y la expansión del comercio y el intercambio cultural.

Identifican semejanzas entre las primeras civilizaciones destacando la organización política centralizada, sistemas de escritura y contabilidad, y expresiones arquitectónicas.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Reconocer factores y procesos geográficos, sociales y culturales, que incidieron en el nacimiento de las primeras civilizaciones, incluyendo

-Presencia de ríos y zonas fértiles

-Excedentes de producción, comercio e intercambio cultural

-Sistema de escritura y contabilidad

-Estado y administración centralizada y sus expresiones arquitectónicas” P.E. 2010, 7° Básico.

“Explican la importancia de la ubicación geográfica de Grecia a través de acceso al mar Mediterráneo y las posibilidades de comercio.

Explican el valor del alfabeto griego, la mitología y épica homérica en el desarrollo posterior de Grecia.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Caracterizar los rasgos distintivos del régimen feudal en la Edad Media, considerando

-organización social: guerra y vasallaje

-economía feudal: señorío y servidumbre

-declinación de las ciudades” P.E. 2010, 7° Básico.

“Explicar cómo la Revolución Industrial se relaciona e influencia las principales transformaciones sociales y económicas del siglo XIX, considerando

-internacionalización de la economía

-desarrollo económico

-consolidación de la burguesía

-surgimiento del proletariado industrial

-conflictos entre clases -'cuestión social'” P.E. 2010, 8° Básico.

“Dan ejemplos de cambios producidos entre fines de la Edad Media y la Edad Moderna, tales como el humanismo, el racionalismo, la ruptura de la unidad religiosa, etc.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Indicadores:

Explican cómo el descubrimiento de América transformó la visión del mundo conocido por parte de los europeos aludiendo al asombro frente a los nuevos territorios y culturas.

Dan ejemplos de procesos de sincretismo entre las culturas indígenas, europeas y africanas que se producen tras la conquista en América.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Dan ejemplos sobre cómo la acumulación de capitales en el Estado y en manos privadas facilitó el desarrollo del comercio, las manufacturas y la industria.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Comprender el proceso de la Revolución Francesa, considerando sus etapas, personas que intervinieron en su desarrollo, hechos relevantes y sus consecuencias inmediatas.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Dan ejemplos de cómo la Gran Crisis impactó la economía capitalista (ej., efectos en la producción, el comercio internacional, mayor regulación y protagonismo estatal).” P.E. 2010, 1° Medio.

“Describir la Guerra Fría considerando sus principales características: - hegemonía mundial entre los bloques de poder, -la proliferación de armas nucleares, -miedo de los ciudadanos y los distintos ámbitos en que se dio. -actores principales tales como Kruschev, Brézhnev, Kennedy, entre otros.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Los alumnos y alumnas reconocen y evocan los principales acontecimientos, ideas y personas vinculadas con el proceso de Independencia, a partir de un conjunto de preguntas formuladas por el profesor o la profesora, apoyadas por imágenes (diapositivas, láminas o escenas de video) seleccionadas.” P.E. 2005, 2° Medio

Muchas veces este proceso cae en una suerte de explicación en sí mismo de los procesos en tanto busca generar espacios de comprensión del tiempo histórico a partir de las mismas circunstancias en las que éstos se desarrollan sin apelar a la empatía o la relación con un presente sentido, cercano o continuo.

En otros momentos, el discurso curricular destaca la idea de un pasado en sí mismo, a partir de la posibilidad de que los sujetos en el desarrollo de la experiencia educativa, sean capaces de comprender el origen de dicho conocimiento por medio del reconocimiento del rol del historiador en tanto el valor de su oficio. De modo que el método histórico se posiciona como una estrategia que permite otorgar sentido al conocimiento generado:

“Formular preguntas para expandir su conocimiento sobre la evolución de la humanidad y el surgimiento de las primeras civilizaciones.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Describen, apoyándose en fuentes pertinentes la organización política en la Atenas clásica aludiendo a la democracia directa, la rotación en los cargos públicos y la toma de decisiones en asambleas.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Describen, a partir de fuentes, la organización política republicana en Roma, considerando el Senado, los Cónsules y los Tribunos, entre otros. Explican el ejercicio de la ciudadanía en la República romana, identificando a quiénes accedían a ella y los derechos que esta condición otorgaba, y quienes eran excluidos.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Describen el desarrollo del cristianismo, considerando su expansión y su transformación en religión oficial del Imperio.

A partir de la confrontación de fuentes, analizan la caída del Imperio Romano considerando la crisis institucional y el desplazamiento de pueblos.” P.E. 2010, 7° Básico.

4.3.- Historia del tiempo presente: El Tiempo Presente como Tiempo Pasado.

Una tercera dimensión de la categoría tiene relación con el sentido del presente en tanto hechos consumados y concluidos, propuestos como un pasado inalterable, y por tanto, incuestionable. El discurso curricular posiciona una serie de hitos y procesos históricos de la historia reciente como fenómenos resueltos, los que deben ser aprendidos por los sujetos. El presente como un elemento estático es descrito en los programas analizados de la siguiente manera:

“Infieren las características del mundo unipolar de fines del siglo XX a partir del análisis de artículos periodísticos. Responden las siguientes preguntas:

¿Cómo se describe el mundo unipolar de los años 90 del siglo pasado? ¿Qué cambios se afirma en el texto que ha tenido esta situación en este siglo?” P.E. 2010, 1° Medio.

“Principales rasgos de la internacionalización de la economía en la actualidad, considerando: liberalización del comercio; internacionalización de los capitales y producción; interdependencia económica; estrategias de los Estados de posicionamiento en la economía globalizada.

Impacto de la globalización, la sociedad de la información y las TICs en aspectos culturales, políticos, sociales y económicos.

Logros y falencias de la globalización considerando: desarrollo en el respeto y valoración de los derechos humanos; contraste entre elevado desarrollo de algunas naciones y regiones, y los altos niveles de pobreza y subdesarrollo de otras.” P.E. 2010, 1° Medio.

“1. Distinguir los principales rasgos de la internacionalización de la economía en la actualidad, considerando

-liberalización del comercio

-internacionalización de los capitales y producción

-interdependencia económica

-estrategias de los Estados de posicionamiento en la economía globalizada

Definen la liberalización del comercio y la internacionalización de los capitales y de la producción como características fundamentales de la economía mundial actual.” P.E. 2010, 1º Medio.

“Explican de qué modo la internacionalización y masificación de las comunicaciones contribuye a la participación ciudadana y el control de los abusos de poder.” P.E. 2010, 1º Medio.

“10. Reconocen la transformación de la sociedad que se produce en el siglo XX, con especial referencia a la masificación y democratización, la transformación en la inserción social de las mujeres, la creciente autonomía de los jóvenes, el derrumbe de las utopías sociales y el fortalecimiento de los fundamentalismos religiosos, visualizando sus expresiones en la vida cotidiana de adultos cercanos.” P.E. 2005, 4º Medio

Se observa la instalación de una matriz de análisis del presente en donde se constituye el tiempo actual a partir de una “suerte” de historia de “hechos consumados”, la que prevalece por sobre la posibilidad de construir el presente como un tiempo en desarrollo, sin mayores definiciones por aprender y con muchos aspectos aún por discutir y analizar.

Las distintas dimensiones relacionadas con la caracterización del tiempo histórico en el desarrollo del discurso curricular, podemos ordenarlas según los niveles de actividad que suponen en los sujetos, en tanto niveles de involucramiento para con el contenido sugerido. De hecho, la condición de existencia de un tiempo pasado o presente “móvil” o “inmóvil”, tiene que ver con cuáles son los espacios que otorga a los sujetos en tanto a las posibilidades que entrega de empatizar o sentir cercano los hitos y procesos que ocurren en el pasado, en el caso del tiempo “móvil” o, para el caso del planteamiento de un tiempo histórico “inmóvil”, se relaciona con la dimensiones actividades del pasado en el presente y el planteamiento del pasado como un hecho estático.

Pasado cercano

Móvil (Empatizar / Pasado presente)	Inmóvil (Actividades / Pasado-Pasado)
Poner en el pasado	Cómo si fuera a publicarse en un diario
Realizar conjeturas	de la época
Reconocer los roles	Ambientando
Comprender hechos	Rescatando el lenguaje y pensamiento
Ideas y desafíos	Imaginando
Abalizar efectos	
Comparar con el presente	Reconocen factores
Conversar con la familia	Caracterizan rasgos distintivos
Adquirir conciencia	Comprenden el proceso
Apreciar su vivencia	Describen
	Reconocen y evocan los principales
Estimular comparaciones con el presente	elementos
Experiencia actual	
Amplían su presente	
Importancia actual	
Diálogo	
Significados en el presente	
Manifestaciones en su entorno	
Discuten vigencia	
Rasgos actuales	
Proyecciones	
Vigencia actual	
Experiencias cercanas	
Legado	
Formulan preguntas	
Describen a partir de fuentes	
Confrontan fuentes	

Para el caso del “tiempo presente” se utilizan las mismas calificaciones que el apartado anterior, sin embargo, al caracterizar al tiempo presente como “móvil”, hacemos referencia al hecho de que se encuentra en construcción, en tanto necesita o se plantea desde la posibilidad de generar un mayor involucramiento de los distintos sujetos pertenecientes a la escuela en los procesos de aprendizaje. Para el caso del

tiempo presente “inmóvil”, damos cuenta de la existencia de una dimensión del presente como un hecho estático, por tanto los sujetos se alejan de su sentido en tanto no los involucra en su construcción.

Tiempo presente

Móvil: En construcción	Inmóvil: Presente como pasado
Dan argumentos	Describir el mundo
Formulan opiniones	Caracterizar
Reconocen factores	Principales rasgos
Reflexión sobre los significados	Distinguir rasgos
Entender la complejidad	Explicar situaciones
Analizar apoyándose en su experiencia cotidiana	Reconocer circunstancias
A partir de sus propias vivencias	
Dimensionan gravedad	

Área 2: Entorno sociocultural

El área “Entorno sociocultural” compromete exclusivamente a la categoría “Entorno sociocultural cercano”, en tanto ésta sistematiza una serie de elementos, temas, circunstancias, hitos y vivencias, demandadas por el currículo hacia el “medio” de los sujetos externo a la escuela. En este sentido el área refleja los elementos del espacio en donde se moviliza el sujeto, a nivel objetivo y subjetivo, y que son requeridos por el discurso curricular en tanto éstos permiten, o restringen, el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5.- Entorno sociocultural “cercano”: Espacios de configuración la experiencia de los sujetos más allá de la escuela.

La categoría “Entorno sociocultural cercano” se construye a partir de la comprensión de la escuela y su entorno cercano como un “campo” en donde se trazan una serie de distintos capitales (Bourdieu: 2008). De este modo, la escuela como campo, sopesa, evalúa y valoriza, determinados capitales que los sujetos poseen y ponen en juego en la escuela.

Es así como la presente categoría, sintetiza una serie de temas emergentes en el discurso curricular, que hacen referencia a las características socioculturales del

entorno en que los sujetos se desenvuelven, y son presentadas como potenciales experiencias o circunstancias “amplificadoras”, “profundizadoras” o “consolidadoras” de determinados procesos de aprendizajes.

El concepto de “entorno”, se entiende a partir de la idea de “espacio sociocultural”, en donde se configuran elementos objetivos y subjetivos del quehacer cotidiano de los sujetos. Es decir, el desenvolvimiento de los sujetos en su medio o entorno va constituyendo una suerte de “mochila” de experiencia acumulada que permite dotar de sentido o de sinsentido los aspectos que el currículo significa como relevantes.

Bajo los conceptos señalados se puede entender que el mismo currículo configura su propio entorno propicio, ideal y necesario para el desarrollo de sus objetivos. De este modo, construye un entorno obligatorio, común y homogéneo, que prescribe una forma válida de configuración del medio en el que los sujetos viven y se desarrollan.

El análisis posterior de esta categoría, nos permitirá discutir y profundizar en torno al concepto de “Currículum apoyado”, a partir de una ampliación y complejización de su base conceptual en tanto consideramos que el análisis de esta categoría podría darnos luces en relación a comprender que el currículum apoyado no puede ser sólo circunscrito a la base material necesaria para el cumplimiento de los objetivos propuestos por la matriz curricular (Glatthorn) sino que también como las demandas del currículo a la infraestructura no material, subjetiva a nivel individual y colectivo, que configuran el entorno de los sujetos. Es así como pensamos necesario incluir en esta nueva definición la idea de la existencia de una serie de elementos no físicos que permiten a los sujetos desarrollar y asimilar sus posibilidades de tener éxito en la apropiación del currículum, en tanto se levantan como condiciones de existencia de los sujetos.

La descripción de esta categoría se presenta a partir de siete dimensiones, a saber, entorno social, la familia como núcleo y respaldo del desarrollo comunitario, entorno político como quehacer institucional y participativo, actividades económicas, entorno cultural, elementos religiosos del entorno sugerido y memoria

5.1.- Entorno social

La dimensión “Entorno social” hace referencia a los códigos vinculados a la existencia de espacios de desarrollo comunitarios. De este modo, tiene que ver con

cómo los sujetos, interactúan entre ellos, con el medio que los rodea y con otros medios, espacios o realidades.

Es así como el entorno social se construye en tanto espacio de experimentación con otros, en tanto tiene que ver con el impacto que estas dimensiones tienen en la vida personal y comunitaria del sujeto.

Esta categoría posee una subdimensión, que especifica el análisis en relación a las organizaciones sociales que se constituyen en el entorno cercano de los sujetos.

De este modo la categoría es descrita en los programas de estudio de la siguiente manera:

“Es importante que el docente recurra a la experiencia de los estudiantes, a la cobertura noticiosa de desastres naturales y a sus efectos sobre la población, con el propósito de ilustrar los sistemas estudiados.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Dan argumentos sobre la importancia de considerar los efectos de la sismicidad y el volcanismo en la planificación de los asentamientos humanos.” P.E. 2010, 7° Básico.

“2. Analizar, apoyándose en su experiencia cotidiana y en fuentes de información, el impacto de la globalización, la sociedad de la información y las TICs en aspectos culturales, políticos, sociales y económicos.

Dan ejemplos de cómo la globalización ha facilitado la movilidad de las personas en el mundo y ha contribuido a la construcción de sociedades más diversas y cosmopolitas.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Desde su experiencia cotidiana, identifican la importancia de las tecnologías de la información, redactando un documento que incluya los siguientes conceptos: privacidad, calidad y cantidad de la información, formas y volúmenes de información.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Exponen sus resultados a través de un debate a nivel de curso, en el cual discuten los costos y beneficios de la globalización en la vida cotidiana y sus características económicas, sociales, políticas y culturales. De forma personal escriben sus conclusiones en su cuaderno, evaluando los logros y falencias de la globalización.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Buscan noticias de la ciudad seleccionada, que se relacionen con los distintos problemas urbanos (aumento de los tiempos de desplazamiento, la generación de residuos sólidos y líquidos, la contaminación atmosférica, acústica e hídrica, la violencia). Contrastan esta información con su propia experiencia y la de su entorno.” P.E. 2010, 1º Medio.

“Reconoce que en este período se legitiman en el debate social los problemas aún vigentes de la igualdad y el desarrollo.” P.E. 2005, 2º Medio

“A partir del trabajo realizado por los estudiantes, el profesor o profesora describe la creciente complejidad de la sociedad y la multiplicación de la infraestructura material como efecto de los procesos de industrialización y urbanización. Da cuenta de la transformación de los sectores populares, la diversificación de los sectores medios, el surgimiento de nuevas elites políticas y empresariales provenientes de los sectores profesionales.” P.E. 2005, 2º Medio

“En un diálogo colectivo, y recuperando los conocimientos adquiridos durante el año, los alumnos y alumnas identifican el origen histórico de situaciones cotidianas diversas, tales como: ir a la escuela, andar en micro, trabajar por horarios, comer lechuga, comprar comida, ir a misa, cruzar un puente, usar amuletos, leer un libro, bailar, escuchar música, tocar madera, usar reloj, comer chicle, comer chocolate, vestirse. Elaboran conclusiones.” P.E. 2005, 3º Medio.

“En esta unidad se analiza el impacto de estos procesos históricos en rasgos y procesos sociales distintivos de la sociedad contemporánea como son: la masificación y democratización, la transformación de la inserción social de las mujeres, la creciente autonomía de los jóvenes, el derrumbe de las utopías sociales y el fortalecimiento de las religiosidades. Interesa que los estudiantes perciban que los grandes cambios tecnológicos, políticos y comunicacionales que se han vivido en la época contemporánea han estado acompañados a su vez por grandes transformaciones sociales, modificándose sustancialmente la forma en que las personas viven y se relacionan entre sí.” P.E. 2005, 4º Medio.

5.1.1.-Organizaciones sociales en el entorno cercano

A partir de la dimensión “entorno social cercano”, se desprende la subdimensión “organizaciones sociales en el entorno cercano” que refiere a la

demanda que realiza el discurso curricular sobre las organizaciones existentes o por existir, en tanto espacios que potencialmente puedan desarrollarse en el entorno que habitan los sujetos. De este modo, el desarrollo de la acción colectiva se entiende en sí misma como un espacio en donde existen y conviven los individuos de modo que lograr actuar de manera conjunta:

“Recuperando la experiencia de acción social de Primer Año Medio, realizan algunas acciones solidarias para apoyar a familias de cesantes en la comunidad, o a otros grupos necesitados.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Reflexionan sobre la solidaridad social individual y colectiva y sobre la importancia de la organización social.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Divididos en grupos los alumnos identifican tres razones o aspectos favorables de actuar organizadamente frente a los problemas sociales. Luego, comparten las propuestas de cada grupo y dialogan en torno a ellas.” P.E. 2005, 2° Medio.

“A partir de entrevistas a dirigentes locales, los estudiantes se informan acerca del actual sistema de partidos, y lo comparan con el que existió antes de 1973.” P.E. 2005, 2° Medio.

5.2.- La familia como núcleo y respaldo del desarrollo comunitario:

Dentro del entorno sociocultural, la familia, como concepto amplio y complejo, se sitúa como un referente significativo que permite valorar las acciones de aprendizaje emprendidas. De este modo, la figura de los padres, en tanto respaldo familiar, como soporte cultural de las acciones pedagógicas emprendidas en la escuela aparece con fuerza en el discurso curricular.

La idea de familia como respaldo cultural, se construye a partir del concepto de “adultos cercanos” o “adultos significativos”, en tanto, éstos se configuran como testigos o actores de una serie de episodios del pasado, situación que potencialmente permitiría el desarrollo óptimo de un determinado objetivo de aprendizaje:

“Observaciones al docente: para averiguar las modificaciones del objeto en el último siglo, los alumnos pueden preguntar a padres y abuelos sobre estos objetos.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Elaboran y aplican una entrevista a una persona mayor de 70 años en relación con su vida cotidiana hacia el año 1950 respecto de los siguientes aspectos...”
P.E. 2010, 1° Medio.

“Es capaz de reconstituir algún proceso histórico del siglo XX, utilizando como fuente primaria entrevistas a miembros de su comunidad.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Los alumnos y alumnas conversan con sus padres, madres, abuelos y abuelas sobre cuándo comenzaron a votar y el significado que dicho acto tuvo para ellos.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Se invita al curso a una persona que en los sesenta haya tenido entre 15 y 30 años, como testigo de los movimientos juveniles de la época.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Los estudiantes recopilan información en libros, cassettes, videos o películas respecto al golpe militar, los meses que lo antecedieron y siguientes. Indagan entre sus familiares acerca de la forma en que se recibieron las primeras informaciones, y sus reacciones iniciales. Comparten la información con el curso.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Profundiza su autoconocimiento y afirmación personal, a través del estudio de los principales procesos del mundo contemporáneo y las repercusiones de éstos sobre sus propias vivencias y las de adultos cercanos.” P.E. 2005, 4° Medio.

“2. Para visualizar la expresión cotidiana de estos procesos, los estudiantes entrevistan a adultos cercanos sobre su experiencia de vida en relación con estas características de la sociedad contemporánea. Las comparten con el grupo y visualizan la expresión cotidiana de estos procesos.” P.E. 2005, 4° Medio.

“Las entrevistas a adultos es relevante ya que todas las dimensiones estudiadas tienen una expresión muy cotidiana y cercana a la mayoría de las personas. Los adultos pueden informar con relativa facilidad sobre los cambios que ellos mismos han experimentado en estas materias en los últimos tiempos.” P.E. 2005, 4° Medio.

5.3.- Entorno político como quehacer institucional y participativo.

La existencia de un entorno político, no sólo como la presencia directa y formal de instituciones del Estado u órganos de resolución comunitaria, sino que sobre todo en relación a la existencia de tradiciones y formas de actuar políticamente, se revelan de forma constante en el desarrollo del discurso curricular y la hemos sistematizado en la categoría “Entorno político como quehacer institucional y participativo”.

Es decir, el currículo le entrega un valor determinado a ciertos hitos o procesos de carácter político institucional que permiten un mejor desarrollo de los procesos de enseñanza - aprendizaje, sin embargo, también, constituye el espacio político a partir de la posibilidad de configurar la existencia de los sujetos por medio de diversas formas de actuar en el espacio público.

“10. Reconocen la transformación de la sociedad que se produce en el siglo XX, con especial referencia a la masificación y democratización, la transformación en la inserción social de las mujeres, la creciente autonomía de los jóvenes, el derrumbe de las utopías sociales y el fortalecimiento de los fundamentalismos religiosos, visualizando sus expresiones en la vida cotidiana de adultos cercanos.” P.E. 2005, 4° Medio.

Esta categoría posee dos subdimensiones: “Hitos, espacios e instituciones políticas” y “Derechos”, las que serán presentadas a continuación:

5.3.1.- Hitos, espacios e instituciones

La presente dimensión se construye a partir de la idea de la caracterización de las instituciones políticas que existen en el medio, su tradición histórica, permanencia, funcionamiento y valdes como espacios de desarrollo.

De este modo, elementos como los niveles de participación y la trascendencia local o general de su existencia, pueden ser conceptualizadas por medio de la idea de “capital organizativo social” que los sujetos poseen en tanto se desenvuelven en campos que otorgan o no valor a estas experiencias y conocimientos.

“Valorar la organización democrática de la sociedad y la condición de ciudadanía de las personas.

Expresar razones por las que consideran valioso la adopción de las nociones de democracia y ciudadanía en las sociedades actuales.

Identificar expresiones de la profundización de la democracia en la sociedad actual, como por ejemplo el reconocimiento de la ciudadanía de la mujer, y la abolición de la esclavitud.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Luego establecen comparaciones con el funcionamiento político de Chile en la actualidad, marcando diferencias y similitudes.” P.E. 2010, 7° Básico.

“La actividad tiene como objetivo explicar, desde la perspectiva de los sujetos históricos, las características de una institución política como la democracia. Comunican lo aprendido a través de un escrito o una exposición oral.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Relacionan características del Estado Moderno tales como la centralización del poder político, la creación de burocracias para la administración, y la creación de ejércitos regulares, con manifestaciones del Estado en la actualidad.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Dan argumentos sobre la importancia de la división y equilibrio de poderes del Estado en la organización democrática.” P.E. 2010, 8° Básico.

“1. Seleccionan y recopilan, organizados en grupos, información acerca de una institución relacionada con la defensa de los derechos de las personas y/o la preservación de la paz durante la segunda mitad del siglo XX.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Contrastan políticas públicas según su correspondencia a un modelo de Estado de Bienestar o a un modelo de economía de libre mercado.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Reconoce la ampliación del sufragio y la reforma agraria como grandes cambios estructurales del período.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Los alumnos y alumnas comparan con el presente y discuten acerca de la participación política de la juventud actual, con referencia al entusiasmo despertado en la juventud por la elección presidencial de 1920.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Debate, emite opiniones propias y evidencia respeto por la expresión de ideas divergentes.” P.E. 2005, 3° Medio.

“Comparar las cifras correspondientes a los ciudadanos inscritos en la comuna en que está inserto el establecimiento educacional, con datos relativos a la cantidad de ciudadanos que participaba en una Asamblea ateniense.” P.E. 2005, 3° Medio.

“c. Explicar los rasgos distintivos de la democracia ateniense en el período de Pericles, subrayando sus semejanzas y diferencias con las democracias actuales.” P.E. 2005, 3° Medio.

“e. Proponer al curso, para su discusión, la siguiente frase de Aristóteles: “El hombre es un animal político”, contrastándola con el significado que para ellos posee la política en la actualidad.” P.E. 2005, 3° Medio.

“Identifican las instituciones romanas que, durante la República, permitieron la separación y equilibrio de los poderes del Estado, advirtiendo que dicho modelo de organización política perdura, en sus rasgos fundamentales, hasta el presente.” P.E. 2005, 3° Medio.

5.3.2.- Derechos

La siguiente dimensión tiene que ver con las referencias directas que hace el currículum a la existencia, ejercicio y cumplimiento de una serie de Derechos que poseen los ciudadanos. El discurso curricular hace referencia a ejemplos y formas de acción, hitos y consecuencias en del ejercicio de determinados Derechos.

En la dimensión se expresa el hecho que se busca que los sujetos comprendan el sentido y tomen conciencia de sus derechos y que a su vez, valoren los derechos en contextos externos a ellos. Es decir, configuren la idea de Derechos y Deberes a partir del desarrollo de determinados roles que implican su ejercicio.

“Dan argumentos sobre la importancia del ejercicio de los derechos ciudadanos y la participación, para la vida en democracia y el resguardo de los derechos humanos.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Dar ejemplos de expresiones del principio de igualdad entre las personas en la sociedad actual. Explica, con ejemplos, qué significa que la persona tiene derechos inalienables.” P.E. 2010, 8° Básico.

“A partir de la Declaración de Independencia de los Estados Unidos y de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, analizan la vigencia

de estos derechos hoy, tanto en Chile como en el mundo.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Valoración de derechos sociales y laborales como resultado de progresivas conquistas y reconocimientos durante el siglo estudiado.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Dar ejemplos de conquistas laborales y reconocimiento de derechos en el Siglo XX.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Elaboran un listado de hechos nacionales recientes que revelen el ejercicio de los derechos estudiados.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Dan argumentos sobre la importancia de las transformaciones en las sociedades occidentales vinculadas con las demandas por derechos ciudadanos de sectores postergados y los cambios en el rol social de las mujeres y de los jóvenes.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Junto con ello, se busca que evalúen el impacto cultural de la globalización y que reconozcan y valoren los efectos positivos de ésta en el respeto de los derechos humanos a escala global.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Valora la incorporación de las mujeres al ámbito público y la igualdad de derechos ciudadanos entre hombres y mujeres.” P.E. 2005, 2° Medio.

“En base a entrevistas o fuentes bibliográficas indagan respecto a los factores, instituciones, personas e hitos que marcaron la obtención del derecho a voto de las mujeres en Chile.” P.E. 2005, 2° Medio.

“a. Conducir un diálogo en el cual los alumnos y alumnas expliquen qué entienden por democracia y ciudadanía e identifiquen los distintos actores sociales susceptibles de ejercer derechos de ciudadanía en el sistema democrático chileno.” P.E. 2005, 3° Medio.

5.4.- Actividades económicas

La siguiente dimensión tiene relación con los procesos económicos compartidos y vivenciados por los sujetos en sus entornos cercanos. Sus propiedades describen las distintas “experiencias económicas” (intercambio de bienes, niveles de ahorro, tipo de trabajo, lugar en la cadena productiva, etc.) que se suceden en el medio en que los individuos se movilizan, por ejemplo, el lugar que los distintos

miembros del entorno y el espacio mismo, ocupan en la cadena productiva, y las consecuencias sobre el uso de los tiempos del día.

A su vez, se incluyen elementos relacionados con las consecuencias de los procesos económicos sobre los contextos y los mismos estudiantes, en tanto ellos y sus familias se insertan en estos a nivel micro y macro. El hecho que consideremos dentro de esta dimensión elementos relacionados con los familiares y los entornos cercanos de los sujetos, tiene que ver con el entendimiento de la existencia de una experiencia extendida, que va más allá del sujeto al mismo tiempo que lo o la involucra.

En relación a las características de esta dimensión, existe una subdimensión relacionada con la presencia de recursos tecnológicos en el ambiente cercano de los individuos. Esta subdimensión será descrita más adelante.

De este modo, el discurso curricular describe la dimensión señalada de la siguiente manera:

“Dan ejemplos de cómo la mecanización y producción a gran escala se vinculan con el cambio en los modos de producción agrícola de la Revolución Industrial.

Explican de qué manera innovaciones tecnológicas como la máquina a vapor se relacionan con el desarrollo de la Revolución Industrial y con la contaminación ambiental que le sigue.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Reconocer la relación dinámica entre las revoluciones demográfica, agrícola y tecnológica del siglo XVIII y la Revolución Industrial, considerando sus siguientes características

-mecanización de los procesos productivos

-producción a gran escala

-nuevas condiciones laborales

-transformaciones urbanas

-contaminación ambiental.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Relacionan las diferencias entre regiones desarrolladas y subdesarrolladas en la actualidad con la forma en que se han incorporado al proceso de Revolución Industrial.” P.E. 2010, 8° Básico.

“...comparan situaciones bajo criterios como vivienda, alimentación, salud, higiene, jornada laboral, condiciones de trabajo y seguridad social.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Con este propósito, interesa que caractericen la población mundial según su magnitud y distribución, que valoren la diversidad cultural en el mundo y la reconozcan como expresión de riqueza social. Asimismo, se busca que evalúen las ventajas y desventajas de la vida en las ciudades contemporáneas, relacionándolas con su experiencia cotidiana. Finalmente, se aspira a que reconozcan las principales dinámicas demográficas del mundo contemporáneo, y que indaguen sobre los desafíos éticos, sociales y económicos que éstas plantean.” P.E. 2010, 1° Medio.

*“Vida en las ciudades contemporáneas: ventajas y desventajas
Principales dinámicas demográficas del mundo contemporáneo, considerando: procesos migratorios contemporáneos; migración campo ciudad; crecimiento de la población urbana; explosión demográfica en países en vías de desarrollo versus transición demográfica en países desarrollados.” P.E. 2010, 1° Medio.*

“Explican ventajas relacionadas con la vida en las ciudades, considerando el acceso a infraestructura, a políticas sociales, al espacio público y sus formas de sociabilidad, a la cultura, y a oportunidades de desarrollo personal, entre otros.

Reconocen desventajas de la vida urbana, haciendo referencia al aumento de los tiempos de desplazamiento, la generación de residuos sólidos y líquidos, la contaminación atmosférica, acústica e hídrica, la violencia social, entre otros.” P.E. 2010, 1° Medio.

“1. Estudian el problema de la sobrepoblación para luego contrastarlo con el envejecimiento de la población, poniendo especial énfasis en los alcances políticos, económicos y ambientales. Organizados en grupos, investigan sobre políticas demográficas que hayan enfrentado los temas tratados alrededor del mundo.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Ilustran la interdependencia económica a partir de situaciones concretas de la economía chilena actual, tales como la variación del precio del cobre o del dólar, crisis económica, aumento o disminución de las exportaciones etc.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Comprende la inserción de Chile en el orden capitalista mundial, a través de sus transformaciones económicas y sociales.” P.E. 2005, 2° Medio

“Utilizando información estadística y memorias sobre el período, los alumnos y alumnas caracterizan los efectos sociales de la crisis en el norte salitrero, en los puertos y ciudades de Chile. Discuten sobre el problema de la cesantía en las personas afectadas y en el país, enfatizando en el drama humano que ésta conlleva.” P.E. 2005, 2° Medio.

“En relación a la Revolución Industrial importa poner de relieve sus implicancias sociales y cotidianas: el disciplinamiento del tiempo y del trabajo por el régimen industrial, el desarraigo y la urbanización.” P.E. 2005, 3° Medio.

“En una investigación de biblioteca o de prensa, alumnos y alumnas analizan las características de los procesos migratorios desde México y Centroamérica hacia Estados Unidos; y entre Chile y sus países vecinos (Perú, Bolivia, Argentina). Discuten las consecuencias de estos procesos sobre los países receptores en términos de demanda de trabajo y servicios, pudiendo complementar este trabajo con algunas estadísticas recientes sobre desplazamientos.” P.E. 2005, 4° Medio.

“1. Los alumnos y alumnas analizan la procedencia de productos que consumen cotidianamente: la música que escuchan, las bebidas que ingieren, la ropa que visten, los electrodomésticos que son utilizados en su hogar. Determinan la incidencia de productos extranjeros en su vida diaria, en sus gustos, en su modo de vida. Analizan críticamente la homogeneización de patrones de consumo y de las costumbres derivadas de estos hechos, y el influjo de los medios de comunicación (TV, cine) en estos comportamientos.” P.E. 2005, 4° Medio.

5.4.1.- Tecnología

La presencia, efectos y niveles de uso de los recursos tecnológicos en determinado entorno social, constituyen otro elemento propio del ambiente demandado por el currículum prescrito. De cierto modo, esta subdimensión refleja el impacto de los avances científicos y los beneficios de estos sobre la población, en el sentido de los problemas y oportunidades asociados a la presencia o ausencia de este tipo de recursos en el desarrollo cotidiano de las personas:

“Reconocen en su entorno manifestaciones del desarrollo científico-tecnológico y económico producido tras la revolución industrial, considerando formas de producción, las comunicaciones y transporte.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Escriben un documento referente a los beneficios del desarrollo tecnológico y los problemas (ambientales, sociales, políticos) que imaginan que este desarrollo no controlado podría tener. Para hablar de los problemas y beneficios, deben mencionar casos concretos en que un desarrollo exacerbado ha traído consigo problemas ambientales, económicos, sociales y/o políticos.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Ejemplifican con su propia experiencia la incidencia de las tecnologías de la información en la vida de las personas, considerando la instantaneidad, simultaneidad, abundancia y generación de información para y por los ciudadanos.

Dan ejemplos de la influencia de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el modo de hacer política, de establecer relaciones sociales y en las actividades económicas.” P.E. 2010, 1° Medio.

“c. Redactan un cuento o elaboran un comic que aborde los efectos de alguno de los avances científico-técnicos de la Epoca Moderna en su vida cotidiana.” P.E. 2005, 3° Medio.

“1. Consultando a adultos cercanos indagan sobre las dimensiones cotidianas del cambio tecnológico y de las comunicaciones operado a nivel mundial en las últimas décadas del siglo XX. Preguntan, por ejemplo, sobre la frecuencia y duración de viajes, disponibilidad de teléfonos, costo de una línea telefónica, presencia de computadores en los servicios, circulación de noticias, transmisiones por televisión de eventos “en vivo y en directo”, como por ejemplo, la llegada del hombre a la luna.” P.E. 2005, 4° Medio.

“Reflexionan sobre los alcances cotidianos de internet y se pronuncian sobre sus efectos.” P.E. 2005, 4° Medio.

“2. Constatan, respecto de un mismo producto, la variedad de tipos que se ofrecen en el mercado, por ejemplo, la variedad de cadenas internacionales de alimentación y de tipos de comida extranjera (china, japonesa, árabe,

mexicana, etc.). O, averiguan con cuántos países se pueden contactar a través de internet para obtener información. Concluyen sobre el acceso a información y bienes provenientes de variados lugares del orbe y su contribución a una cultura más diversificada y cosmopolita. Contraponiendo al punto anterior, opinan sobre las oportunidades y posibilidades que ofrece la globalización.” P.E. 2005, 4° Medio.

“3. Los alumnos y alumnas elaboran un informe en que dan cuenta de los efectos del cambio tecnológico en las comunicaciones y en las dimensiones cotidianas de la existencia, distinguiendo efectos positivos y negativos.” P.E. 2005, 4° Medio.

5.5.- Entorno cultural.

La dimensión “entorno cultural” tiene relación con cómo se representa la cultura en el entorno cercano de los sujetos. De este modo, elementos vinculados al “acceso a la cultura”, entendido como acceso ha determinado elementos constitutivos del “patrimonio cultural validado”. Es así como, esta dimensión da cuenta de un determinado “patrimonio cultural” validado por el currículum escolar, en tanto éste señala qué elementos se definen como parte de patrimonio de la comunidad de la que son partícipes los sujetos.

Se incluyen factores como las visitas y el conocimiento de otras expresiones culturales distintas a la propia, a nivel micro-meso-macro espacial, en tanto sugiere o expresa entornos culturales de mayor y menor complejidad de acuerdo a la matriz cultural oficialmente construida.

A nivel descriptivo la dimensión se expresa de la siguiente manera:

“Dan ejemplos en el arte y la filosofía clásica de la visión del mundo centrada en el ser humano (ej., escultura y canon artístico griego centrado en la figura humana y en el ideal de belleza, la filosofía socrática y el imperativo de conocerse a sí mismo).” P.E. 2010, 7° Básico.

“Identificar aspectos de su entorno cultural que tienen raíces en la Europa medieval. Señalar continuidades y transformaciones en el rol ocupado por la religión en la sociedad.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Identificar algunas proyecciones en el presente de la importancia asignada al conocimiento y la educación en la Ilustración.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Dan ejemplos de la paulatina democratización cultural a fines del siglo XIX, considerando procesos como los avances de la alfabetización, la masificación de la prensa o el desarrollo de organizaciones obreras.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Argumentan acerca de cómo la difusión de patrones culturales a escala planetaria impacta sobre la sociedad chilena: por ejemplo, nuevas pautas de consumo, moda, terminología, símbolos, costumbres, música, religión...” P.E. 2010, 1° Medio.

“Con la conducción del profesor o profesora, identifican expresiones de la época colonial en el entorno.” P.E. 2005, 2° Medio

“Aprecian la importancia de la creación intelectual y artística de mediados del siglo XIX y de la institucionalidad cultural y educacional que allí se genera.” P.E. 2005, 2° Medio.

“A través de entrevistas a adultos mayores de la comunidad, las alumnas y alumnos recrean el impacto que significó la radio en el sistema de comunicación y de información, así como su importancia en la masificación de la cultura. O, averiguan acerca de los inicios del cine y del rol de punto de encuentro social que éste tuvo en los pueblos o en los barrios de las grandes ciudades.” P.E. 2005, 2° Medio

“Esta actividad puede reforzarse con ejemplos concretos de estas influencias, tales como las palabras de origen árabe en el idioma castellano, huellas arquitectónicas, expresiones musicales u otras. Cabe señalar, que la selección del caso español obedece a su cercanía con la historia latinoamericana.” P.E. 2005, 3° Medio.

5.5.1: Cultura: Presencia étnica y espacios de interculturalidad.

Esta subdimensión da cuenta del valor otorgado a los pueblos originarios y la posición que los sujetos “deben” adquirir frente al desarrollo de los pueblos indígenas en Chile y en el mundo.

De este modo, expresa los elementos relacionados con la presencia de personas de la etnia y organizaciones indígenas en los entornos socioculturales de los individuos que son parte de la escuela. De este modo, la trascendencia del valor de la

diversidad y la empatía, como condiciones de existencia para el desarrollo óptimo de determinados aprendizajes:

“Reconocer manifestaciones culturales del impacto del descubrimiento de América en el mundo europeo y en la población nativa del continente, considerando

-ampliación del mundo conocido

-desarrollo de la cartografía

-discusión sobre la naturaleza humana de los indígenas

-impacto de la conquista en los pueblos indígenas

-expansión del cristianismo y del idioma español.

-incorporación de América a la cultura Occidental.” P.E. 2010, 8° Básico.

“En relación a los OFT: Estas actividades ofrecen una oportunidad de desarrollar el respeto y valoración por los pueblos originarios. Así, los estudiantes podrán manifestar opiniones en las que señala la importancia de preservar las manifestaciones culturales de los pueblos originarios y desarrollar interés por aprender sobre la cultura e idioma de los pueblos indígenas.” P.E. 2010, 8° Básico.

“A través de testimonios orales o escritos ahondan en la problemática contemporánea del pueblo mapuche, recuperando sus propios puntos de vista. Estos testimonios se pueden obtener por medio de la realización de entrevistas a dirigentes y a jóvenes mapuches, o a través de la lectura de testimonios o documentos.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Otro aspecto que se aborda en esta unidad es la diversidad étnica del continente. Al respecto es importante que los estudiantes reconozcan la presencia indígena actual y los movimientos indígenas en la región. Se insta a los alumnos y alumnas a visualizar la disyuntiva que atraviesan los pueblos originarios tensionados, por una parte, por la preservación de sus culturas y la conquista de su autonomía y, por la otra, por la demanda de integración social y cultural. En esta misma línea se estudian expresiones de esta tensión en el movimiento intelectual y artístico latinoamericano, comparando corrientes artísticas indigenistas con otras de corte más cosmopolita.” P.E. 2005, 4° Medio

“7. Valoran la diversidad étnica y cultural que conforma la población latinoamericana, haciendo de nuestro continente un verdadero “crisol de pueblos””. P.E. 2005, 4° Medio

“Reconocen la presencia indígena actual en América Latina y se informan sobre los principales movimientos indígenas.” P.E. 2005, 4° Medio

- Educación

De manera marginal, en el discurso aparecen elementos vinculados con la educación. Los mencionaré como una manera de rescatar del discurso este elemento a pesar de poseer una limitada presencia –de modo que no alcanza a constituirse como una subdimensión-.

Este aspecto, tiene relación con el acceso a la educación, particularmente a la escuela, como elemento constituyente de una nueva realidad política-cultural:

“En la discusión cabe destacar o aportar a la reflexión, si no ha salido espontáneamente de los estudiantes: la relación entre masividad de la educación y democratización de la sociedad (por ejemplo, mayor igualdad de derechos entre mujeres y hombres); la relación entre masividad de la educación y democratización del conocimiento; la relación entre mayor educación y producción cultural nacional; y, el impacto de la mayor escolaridad en el fortalecimiento de los sectores medios.” P.E. 2005, 2° Medio.

5.6.- Elementos religiosos del entorno sugerido.

La dimensión “Elementos religiosos del entorno sugerido”, tiene relación con la presencia y las prácticas religiosas existentes en el medio de los individuos.

De este modo, el valor de la diversidad religiosa, la trascendencia organizativa e institucional de la religión y particularmente el rol del cristianismo en el entorno cercano de los sujetos, es descrito por el currículo de la siguiente manera:

“-el problema de la tolerancia y libertad de creencias que planteó el conflicto y la importancia de éstas para la convivencia en sociedad.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Cada grupo presenta su mural y luego el docente guía la retroalimentación entre grupos. Finalmente el docente guía la reflexión en torno a fenómenos como: la importancia de la religión en las sociedades, el valor de la libertad

religiosa, la importancia de la tolerancia religiosa, la relación entre la Iglesia y el Estado.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Explican la importancia de la religión cristiana en la permanencia del mundo clásico.

Dan ejemplos de legados del mundo clásico presentes en Chile hoy, considerando manifestaciones como el teatro, la filosofía, lengua, arte, leyes, y la religión cristiana.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Señalar continuidades y transformaciones en el rol ocupado por la religión en la sociedad.” P.E. 2010, 1° Medio.

5.7.- Memoria

Existe una última dimensión que si bien posee una baja presencia, consideramos relevante destacar en tanto expresa elementos significativos del entorno socio-cultural de los sujetos, especialmente bajo el contexto en el que se desarrolla esta investigación, a saber, el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Esta dimensión tiene relación con el desarrollo de la historia oral al interior de la comunidad y la existencia del recuerdo colectivo en el espacio comunitario. El discurso curricular lo describe de la siguiente manera:

“Identificación de los efectos de estos procesos históricos mundiales en Chile a través de la memoria de la comunidad.” P.E. 2005, 4° Medio.

“Sobre la base de películas, documentales, obras de arte (como el Guernica de Picasso), relatos, o historia oral, se familiarizan con la Guerra Civil Española, y reflexionan sobre su carácter anticipatorio de la Segunda Guerra Mundial.” P.E. 2005, 4° Medio.

Área 3: Significatividad y relevancia

6.- Identidad colectiva

La categoría “identidad colectiva” se levanta a partir del análisis del corpus de datos que nos permite reunir una serie de temáticas en torno a la construcción de un sujeto colectivo en función de distintas dimensiones del quehacer social. Esta dimensión da cuenta de las posibilidades que otorga el currículum, en relación a la

definición de los espacios de la experiencia que se escapan del quehacer individual de los sujetos y se sitúan en el desarrollo del colectivo.

La categoría posee seis dimensiones, que definen distintos aspectos a los que se refiere el currículo en tanto identidad colectiva. Las dimensiones son las siguientes: Identidad universal (sentido de pertenencia al género humano), identidad regional pertenencia a occidente, pertenencia histórica a occidente-europeo, y, pertenencia a latinoamericana; identidad nacional e identidad en función de grupos locales.

6.1.- Pertenencia al género humano

En la lectura y análisis de los datos se puede observar la existencia de la idea de identidad colectiva en el sentido de la pertenencia al género humano, en tanto se constituye bajo la idea de la pertenencia a un espacio común (universal) en donde existen sentidos transversales a los sujetos, los que se heredan de generación en generación, permitiendo la constitución de un todo complejo y común:

“Valora la diversidad de formas organizativas y de modos de vida que se han dado en la historia, y se siente parte de la trayectoria recorrida por la humanidad” P.E. 2005, 3° Medio.

“Se identifica como heredero de la historia de la humanidad.” P.E. 2005, 3° Medio.

“Respecto a la Revolución Francesa interesa particularmente que se detengan en el análisis de su impacto en el reconocimiento de los derechos de las personas como legado universal” P.E. 2005, 3° Medio.

“Reconoce que el mundo en que le ha tocado vivir se caracteriza por la existencia de una historia mundial que comienza a manifestarse hacia fines del siglo XVIII y comienzos del XIX.” P.E. 2005, 3° Medio.

“9. Valorar su propia experiencia de vida como parte de una experiencia histórica mayor, continental y mundial.

10. Valorar la diversidad cultural de la humanidad.” P.E. 2005, 4° Medio

Esta dimensión posee una subdimensión: “Pertenencia a occidente”. La hemos organizado de este modo ya que existe en el discurso curricular un reconocimiento del género humano, en función de una definición de humanidad marcada por rasgos occidentales y europeos.

6.1.1.- Pertenencia a occidente:

En el análisis del discurso emerge la idea de la existencia de un espacio de reconocimiento propio del mundo occidental, como región cultural definida a partir de determinadas características comunes:

“Reforzar el concepto de civilización Occidental, centrándose especialmente en cómo ciertas personas y sus obras, tales como Platón, Sócrates, Aristóteles, Homero y Heródoto, como también Virgilio, Plutarco, Ovidio Séneca y Cicerón, influyeron profundamente en el pensamiento de la civilización occidental.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Evaluar el legado del mundo clásico para el desarrollo de la civilización Occidental reconociéndose como heredero de esta tradición, considerando canon cultural centrado en el ser humano” P.E. 2010, 7° Básico.

“Esta actividad tiene el propósito de sintetizar los diversos elementos que componen la unidad, a la vez que motivar a los alumnos y alumnas a reflexionar sobre su inserción dentro de la experiencia cristiana occidental.” P.E. 2005, 2° Medio

“La unidad se cierra con una actividad de síntesis en que se motiva a los estudiantes a evaluar críticamente el impacto para América de su inserción en el mundo occidental” P.E. 2005, 2° Medio.

Esta idea se refuerza a partir de la existencia de una serie de datos que fortalecen la pertenencia a un espacio común como “occidente” en función del entendimiento de “occidente” definido en torno a la idea de “Europa” como espacio cultural:

“Profundiza el conocimiento de sí mismo al comprender aspectos de la tradición europea como raíces de su propia cultura.” P.E. 2010, 7° Básico

“Profundiza el conocimiento de sí mismo al comprender aspectos de la tradición europea como raíces de su propia cultura.” P.E. 2010, 7° Básico

“En relación a los OFT: Este aprendizaje permite profundizar en el conocimiento de sí mismo al comprender aspectos de la tradición europea como raíces de su propia cultura.” P.E. 2010, 7° Básico

6.2.- Identidad regional: Pertenencia a Latinoamérica

Al interior del discurso curricular se puede conceptualizar la existencia de una serie de códigos que permiten suponer la existencia de la dimensión “identidad regional” dentro de la “identidad colectiva”. Esta dimensión posee una subdimensión que tiene relación con la pertenencia a Latinoamérica como región cultural.

Latinoamérica como espacio de identificación colectiva, emerge en el discurso curricular asociado al tratamiento de temáticas de la disciplina histórica que son trabajadas en los niveles superiores de la escolaridad.

“La unidad se inicia reflexionando sobre la expresión América Latina y su alcance espacial, y culmina interpelando a los jóvenes a reflexionar sobre su posible identidad latinoamericana.” P.E. 2005, 4° Medio.

“8. Reflexionan sobre la existencia de una identidad latinoamericana común, dimensionando la presencia en ella de elementos culturales originarios y cosmopolitas.

9. Identifican rasgos culturales, económicos o sociales que asemejan a Chile con otros países latinoamericanos, y opinan sobre sí mismos como portadores o portadoras de una identidad latinoamericana.” P.E. 2005, 4° Medio.

“Contraponiendo estas expresiones culturales a las de raíz indigenista, el profesor o profesora concluye la actividad explicando las tensiones que se presentan en la definición de la identidad latinoamericana.” P.E. 2005, 4° Medio.

“Reflexionan sobre el concepto de identidad latinoamericana, identificando rasgos y experiencias comunes y valorando sus expresiones de diversidad.” P.E. 2005, 4° Medio.

“En este escenario se invita a los estudiantes a reflexionar sobre la inserción de Chile en el contexto internacional, analizando los principales lineamientos de la política de relaciones exteriores del gobierno de Chile. Nuevamente aquí se busca destacar la influencia que ejercen en la realidad nacional procesos históricos de escala mundial.

Culmina la unidad aplicando en el análisis de noticias de actualidad todo lo aprendido durante el año, y profundizando la reflexión al analizar el fenómeno de la globalización desde América Latina.” P.E. 2005, 4° Medio.

La idea latinoamericana, como espacio de identificación colectiva, existe en el currículum como espacio indefinido o por construir. De hecho su presencia es parcial y las definiciones en torno a lo que se entiende por identidad latinoamericana son escasas.

6.3.- Identidad nacional:

En un sentido general esta dimensión da cuenta de la identidad nacional como un constructo colectivo en desarrollo, que busca la valoración y la generación de pertenencia a un constructo histórico dinámico:

“Sentido de pertenencia a la comunidad nacional: la identidad nacional se trabaja como la construcción histórica de unidad que, sin embargo, se sustenta en la diversidad. Se busca que el estudiante, por medio del conocimiento y la valoración de la historia del país, de su espacio geográfico y su pluralidad actual, se sienta parte activa de la comunidad nacional. En este sentido estos programas aportan valiosas herramientas críticas para la construcción del sentido de pertenencia a la comunidad nacional que se ha formado con el aporte de todos, y de la cual somos partícipes y responsables.” Introducción P.E., 2010.

Por otra parte, la identidad nacional es definida en el desarrollo de los programas como un espacio delimitado y propio, en el sentido de comprender la nación desde ciertos conceptos predefinidos que deben ser adquiridos por los sujetos:

“Analizan el sentimiento nacionalista que acompaña a las revoluciones liberales, haciendo referencia a la necesidad de generar un sentido de pertenencia a la comunidad política y a los símbolos nacionales”. P.E. 2010, 8° Básico.

“Valora el patrimonio cultural y territorial de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Valorar el patrimonio cultural y territorial de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente.

Da ejemplos de elementos que dan identidad a Chile en el contexto de la globalización.” P.E. 2010, 1° Medio.

“En relación a los OFT: el fenómeno de la globalización nos lleva a valorar el patrimonio cultural y territorial de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente. Es importante resaltar los elementos que dan identidad a Chile en el contexto de la globalización y mostrar actitudes de respeto por las tradiciones locales, regionales y nacionales” P.E. 2010, 1° Medio.

“A partir de preguntas del docente, intentan explicar cuestiones vivenciales como: quiénes somos los chilenos, quiénes son nuestros antepasados, por qué hablamos castellano, desde cuándo el territorio chileno tiene la forma actual” P.E. 2005, 2° Medio.

“Como síntesis de la unidad se busca que los estudiantes reflexionen sobre los orígenes de la identidad nacional; las influencias indígenas y españolas que pueden reconocer en ella; y consideren hasta qué punto se la puede caracterizar como mestiza. Sobre este aspecto es importante destacar que el programa no pretende entregar una respuesta determinada, tampoco se espera que los docentes den a sus alumnos y alumnas una respuesta definida; por el contrario se busca conducir la reflexión de los estudiantes de modo que ellos saquen sus propias conclusiones.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Cuestiona el concepto de identidad mestiza, evaluando las influencias culturales españolas e indígenas.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Reflexionan sobre el tema de la identidad nacional, a partir del hito histórico constituido por la Independencia, y establecen conexiones con algunas expresiones de nacionalismo recientes que puedan rescatar de su realidad inmediata” P.E. 2005, 2° Medio.

“Utilizando como pretexto acontecimientos recientes, tales como: algunos éxitos deportivos nacionales, el tema de la inmigración peruana en nuestro país, las rivalidades futbolísticas con los argentinos, discuten en grupos acerca de las fortalezas y debilidades de nuestro nacionalismo y de la dualidad: identidad versus chauvinismo.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Utilizando como antecedentes los contenidos abordados y los aprendizajes logrados durante la unidad, los alumnos y alumnas redactan ensayos individuales en torno al tema “Chile: una cultura mestiza”, pronunciándose sobre su validez para caracterizar nuestra identidad nacional.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Sitúa a Chile en el contexto mundial y latinoamericano, reconociendo y valorando rasgos propios de la identidad nacional.” P.E. 2005, 4° Medio.

“Relaciona su propia experiencia de vida con la trayectoria de nuestra nación, de América Latina y del mundo actual.” P.E. 2005, 4° Medio.

6.4.- Identidad local

La dimensión “Identidad local” tiene relación con la posibilidad de sistematizar los elementos del currículo que buscan, de forma explícita, vincular a los sujetos con los espacios locales o con procesos de construcción identitarias relacionados a estos:

“Se busca que sean capaces de identificar en los contenidos del sector, su identidad como individuos, como grupos y como sociedad, y así comprendan el mundo que los rodea.” P.E., Introducción general, 2010.

Si bien, la presencia de esta dimensión en el currículo es escasa, la necesidad de presentarla como una dimensión tiene que ver con la posibilidad de analizar los niveles de coherencia interna del currículum. De hecho, no existen apelaciones directas hacia las culturas locales, sino, alusiones respecto de distintas expresiones del que hacer cultural:

“Muestra respeto y reconocimiento por las distintas influencias y aportes que han incidido en nuestra identidad cultural.” P.E. 2005, 2° Medio.

La sistematización de la información nos permite entender la existencia de a lo menos cuatro “tipos” o “niveles” de identidades sugeridas por el currículum hacia los estudiantes. Cada uno de estos niveles está asociado a los grados de cercanía con las realidades de los sujetos en función de comprender la existencia de vínculo entre el entorno y lo sujetos en relación a la identificación del sujeto con el medio. De este modo, hemos ordenado las dimensiones descritas en función de cuatro tipos de identidad. En el caso de la identidad “universal”, hemos unificado la subdimensión “europea-occidental” y “humanidad”, de este modo las características centrales de cada una son las siguientes:

Local	Nacional	Latinoamérica	Universal
Individuo	Construcción histórica	Raíz	Humanidad
Grupo	Diversidad-Unidad	indigenista	Derechos
Sociedad	Comunidad nacional	Globalización	Hitos históricos
Diferentes	Pertenencia		comunes
fuentes de	Participes y responsables		Historia mundial
influencias y	Comunidad política		Diversidad cultural
aportes	Símbolos		Personajes históricos
	Patrimonio cultural de la nación		Civilización
	Territorio nacional		Mundo clásico
	Respeto por las tradiciones		Tradición común
	Antepasados		Experiencia cristiana
	Lenguaje castellano		Inserción en el mundo occidental
	Indígena-Español		Tradición europea
	Mestiza		
	Nacionalismo		
	Experiencia de vida		

7.- Valoraciones sugeridas del mundo experimentado

El análisis del corpus de datos perfiló la existencia de una serie de códigos que hacían referencia a la forma en que los sujetos debían experimentar su vida, en relación al valor otorgado a las situaciones del tiempo presente en tanto construcción histórica. De este modo, el discurso curricular sugiere formas de valorar la experiencia que se posicionan desde ciertos preceptos condicionales al aprendizaje, de acuerdo a pautas prescritas por el currículum. Las valoraciones del mundo experimentado por los sujetos tienen que ver con las formas en que los sujetos viven los espacios cotidianos, cómo los organizan, en el sentido de a qué le otorgan mayor trascendencia en cuanto como experimentan su quehacer diario.

Esta categoría se presenta a partir de la posibilidad de sistematizar los diferentes códigos existentes en relación a la idea del valor otorgado a la experiencia, como conclusión de un fenómeno, es decir, como objetivo alcanzado, en tanto permite la construcción de un aprendizaje complejo.

Fue así como, el análisis del corpus de datos ubica el reconocimiento de determinadas acciones vinculadas a la forma en que los sujetos se enfrentan a las situaciones que por sí lo instan a tomar posiciones. Es decir, la instalación de determinados problemas éticos, religiosos, étnicos, raciales y de género, o el enfrentamiento a ciertas circunstancias de vida que implican una “valoración” que desencadene la “valoración” del fenómeno. Estas situaciones son descritas en el currículum de la siguiente manera:

“Expresar un juicio crítico ante las situaciones de intolerancia religiosa, considerando los efectos negativos que estas tienen para las sociedades” P.E. 7° Básico, 2010.

“Obtienen información y emiten juicios fundados sobre las actuales relaciones entre el mundo occidental y el mundo islámico” P.E. 7° Básico, 2010.

“Expresan respeto y valoración por los pueblos originarios.” P.E. 8° Básico, 2010.

“Respeto y valoración por el pueblo, la cultura y el legado indígena en América y rechazo a actitudes e ideas discriminatorias.” P.E. 8° Básico, 2010.

“Valorar la diversidad cultural en el mundo como expresión de riqueza social y cultural.” P.E. 1° Medio, 2010.

“Valorar la diversidad cultural en el mundo como expresión de riqueza social y cultural” P.E. 1° Medio, 2010.

“Manifestar inquietud por situaciones en las que se va afectado el cumplimiento del principio de igualdad de derechos.” P.E. 1° Medio, 2010.

“Respetan y defienden la igualdad de derechos entre las personas, sin distinción de sexo y aprecia la importancia de desarrollar relaciones equitativas entre hombres y mujeres (transversal).” P.E. 2° Medio, 2005.

“Valoran la diversidad étnica y cultural que conforma la población latinoamericana, haciendo de nuestro continente un verdadero “crisol de pueblos”. P.E. 2005, 4° Medio.

Gran parte de las referencias que realiza el discurso curricular se vinculan al problema político, específicamente el valor de la democracia, y como los sujetos se deberían enfrentar a éste:

“Valoran la organización democrática de la sociedad y la condición de ciudadanía de las personas” P.E. 7° Básico, 2010.

“Valoran los conceptos de libertad, soberanía popular y democracia” P.E. 8° Básico, 2010.

“Valoran el ordenamiento democrático de la sociedad en función de las garantías que ofrece para el cumplimiento de los derechos de las personas.” P.E. 1° Medio, 2010.

“Emitir juicios y opiniones fundadas en la referencia tanto a los regímenes totalitarios editoriales sobre el sistema totalitario estudiados como a los democráticos existentes en elegido.” P.E. 1° Medio, 2010.

“Aprecian la importancia de la organización social para hacer frente a los problemas laborales y de calidad de vida.” P.E. 2° Medio, 2005.

“Valoran la democracia como forma de resolver los conflictos políticos y como forma de participación ciudadana.” P.E. 2° Medio, 2005.

“Valoran la democracia como forma de resolver los conflictos políticos (transversal)” P.E. 2° Medio, 2005.

“Reconoce el valor de la democracia y la importancia que para ella tiene el respeto de los derechos humanos, de la diversidad cultural, el pluralismo, la solidaridad y la participación ciudadana” P.E. 4° Medio, 2005.

Como se observa en la mayoría de las veces, el discurso curricular posiciona la “valoración” como un hito finalizado, cerrado, no procesual, sino como objetivo de aprendizaje asimilable a un contenido a ser transmitido.

Sin embargo, al interior del discurso curricular, aunque en un porcentaje menor, se valoran determinadas ideas, fenómenos o instituciones a partir de procesos o asociados a actividades. No se describe únicamente como un objetivo encerrado en sí mismo sino que fruto de una acción o un proceso:

“Obtienen información y emiten juicios fundados sobre las actuales relaciones entre el mundo occidental y el mundo islámico” P.E. 7° Básico, 2010.

“Señalar razones por las que considera importante la libertad de credo de las personas” P.E. 8° Básico, 2010.

“Señalar motivos por los que resulta preferible vivir en una sociedad regida por el principio de igualdad de dignidad y derechos.” P.E. 8° Básico, 2010.

“Expresar argumentos que dan cuenta de la importancia de proteger los derechos de los trabajadores.” P.E. 8° Básico, 2010.

“Explica la importancia de los valores de igualdad, libertad y solidaridad” P.E. 8° Básico, 2010.

“Investigar sobre los desafíos éticos, sociales y económicos que plantean las transformaciones demográficas” P.E. 1° Medio, 2010.

“Fundamentación de una posición propia ante procesos y problemas sociales.” P.E. 1° Medio, 2010.

“Finalmente, exponen brevemente frente al curso los principales logros de cada civilización, y reflexionan sobre el concepto de cultura, destacando la valoración de la diversidad” P.E. 1° Medio, 2010.

8.- Construcción de aprendizajes a partir de los intereses o gustos de los sujetos.

La categoría “Construcción de aprendizajes a partir de los intereses o gustos de los sujetos”, emerge a partir del corpus de datos en relación a la idea de “interés” en tanto factor de elección en los espacios de libertad que se otorgan al momento de optar entre distintas alternativas del proceso de aprendizaje. El “interés” o “gusto”, define los momentos de desarrollo de la experiencia de aprendizaje en tanto sitúa en el sujeto, su historia y su experiencia, la posibilidad de escoger las vías por las que profundizará el estudio de determinada temática, hito o proceso.

La construcción de la categoría se define a partir de la comprensión de que todo fenómeno de definición de los sujetos está sometido a una historia y un entorno que lo influyen, por tanto, no es homogéneo ni ingenuo, menos imparcial, en tanto

deviene de una historia que puede dar pie a la reproducción de una realidad limitada o, por el contrario, a la emancipación de ésta misma.

De este modo, la categoría nos sitúa en relación a cómo el discurso curricular otorga espacios de libertad a los sujetos en tanto permite que éstos escojan los caminos de acción a desarrollar.

En términos descriptivos, la categoría posee dos dimensiones. La primera tiene relación con la idea de interés como búsqueda complementaria a una actividad o contenido común o único, definido por el discurso curricular como tal. La segunda se constituye a partir de la idea del interés como selección del individuo, autónoma y con mayores grados de libertad en la elección de la temática o la forma de trabajo.

8.1.- Interés como búsqueda complementaria

El interés como “búsqueda complementaria”, constituye una subdimensión de la categoría de manera que expresa la intención del discurso curricular en relación a la posibilidad que tienen los sujetos de profundizar en algunos de los aspectos trabajados por medio de la existencia de una intensión personal que escapa a lo pre-escrito y que deja espacios libres a la acción de los sujetos:

“Plantear temas relativos a la unidad sobre los cuales les interesa indagar.

Busca información complementaria a la solicitada por el docente para satisfacer sus intereses y curiosidad sobre los temas abordados en la unidad.” P.E. 2010, 7° Básico.

“Buscar voluntariamente información complementaria a la entregada por el o la docente sobre los temas abordados en la unidad.” P.E. 2010, 7° Básico.

“1. El docente realiza una presentación general de los avances culturales y científicos característicos de la Edad Moderna, ubicándolos temporal y espacialmente.

Divididos en grupos, eligen una obra, autor o innovación científica.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Los alumnos y alumnas individualmente revisan los temas tratados en la unidad y definen uno que les interesaría profundizar, con el cual realizan un trabajo de indagación bibliográfica, que culmina en un ensayo. En éste hacen

referencia a las fuentes revisadas, las que deben incluir interpretaciones diversas del tema abordado.” P.E. 2005, 2° Medio

“La unidad se inicia situando a los estudiantes en el escenario mundial, a través de la descripción de las grandes regiones del mundo. Esta actividad busca entregar una visión panorámica de la diversidad geográfica, demográfica, económica, política y cultura que existe en el mundo, dándoles la oportunidad de explorar en una región con mayor profundidad.” P.E. 2005, 4° Medio.

Las “configuraciones del interés” en estos casos, poseen líneas de acción definidas en tanto emergen de un trabajo previo en donde intervienen docente y estudiante, de modo que contempla un trabajo mancomunado, lo que permite interpretar la existencia de una intención más o menos limitada de la libertad como espacio “no controlado” por agentes externos al estudiante.

8.2.- Interés como selección individual: Libertad y diversidad desde los sujetos.

La dimensión está constituida por los espacios del discurso curricular que emergen a partir de la idea de la generación de motivaciones en los sujetos por medio de la elección de las temáticas que a éstos le sean de interés. El interés en este caso es asumido como un espacio autónomo, que permite la introducción en el campo de estudio en tanto el sujeto es capaz de constituir desde sí mismo una forma de apropiarse de los contenidos a ser trabajados:

“La búsqueda de la motivación del estudiante, a través de la libertad para elegir temas, personajes, fuentes y actividades que puedan serle especialmente interesantes, familiares, o particularmente importantes en su región o localidad.” Introducción P.E. 2010.

La formación de un interés personal como fundamento de la elección de una temática subsana el problema de la motivación y a la vez que centraliza en el sujeto la responsabilidad de “interesarse” en uno de los aspectos sugeridos o delimitados por el currículo:

“En ese contexto, se promueve que cada estudiante indague, a partir de fuentes pertinentes, y exponga argumentos mediante distintos formatos” P.E. 2010, 7° Básico.

“Investigar sobre el algún tema de la historia de la Europa medieval, considerando las siguientes etapas:

- selección de información en diversas fuentes*
- organización e interpretación de la información seleccionada*
- exposición de análisis utilizando diversos medios.*
- elaboración de bibliografía” P.E. 2010, 7° Básico.*

“Seleccionan personajes históricos de la Revolución Francesa de su interés e indagan por qué actuaron de la forma en que lo hicieron, considerando sus motivaciones.” P.E. 2010, 8° Básico.

“Investigar sobre temas de su interés relacionados con la globalización...” P.E. 2010, 1° Medio.

“Finalmente, se aspira a que indaguen sobre temas que hayan despertado su interés, en el marco de los rasgos económicos, sociales, políticos y culturales de un mundo globalizado.” P.E. 2010, 1° Medio.

“Identifican temas, períodos, personajes, acontecimientos que les interesaría conocer con mayor profundidad.” P.E. 2005, 2° Medio

“Indagan un aspecto de la realidad nacional, para realizar una síntesis sobre Chile actual.

Ejemplo

A apoyados en fuentes bibliográficas, artículos de prensa o entrevistas, los estudiantes caracterizan el país en temas tales como crecimiento económico, empleo, participación política, desarrollo cultural, preservación del medio ambiente, derechos humanos, inserción internacional, logros y metas pendientes de la transición a la democracia y otros.” P.E. 2005, 2° Medio.

“Se aproximan a la cultura greco-romana, indagando acerca de alguna de sus características de acuerdo a sus intereses.” P.E. 2005, 3° Medio.

“Divididos en grupos, los estudiantes seleccionan una de las civilizaciones de la Antigüedad identificadas en la actividad anterior, y realizan una investigación bibliográfica sobre sus orígenes históricos, principales características culturales, localización, elementos de estas civilizaciones que se reconocen en

otras regiones o países del mundo en la actualidad, y elementos de estas civilizaciones presentes en la realidad nacional.” P.E. 2005, 3° Medio.

El discurso curricular asume que en los sujetos existe una igualdad en torno a las razones por las que los sujetos escogen determinado tema, hito o personaje. El currículo iguala la situación inicial, espacio de elección, y diversifica la situación final, espacio de desarrollo del aprendizaje, por tanto no se hace cargo de una diferencia inicial al mismo tiempo que obvia la homogenización media (temática común) y la asume como natural y común a todos los sujetos.

De este modo, la configuración de los intereses de los sujetos desde el currículo, se construye a partir de un rol activo de éste (por medio de los distintos agentes que implementan el currículum) o un rol pasivo, que sitúa en el sujeto la decisión de asumir el rol de su aprendizaje. Esta segunda opción supone la libertad del individuo para construir su aprendizaje, pero a la vez supone la existencia de intereses con niveles de complejidad similares y que por tanto los niveles de aprendizaje adquiridos resultarán equitativos.

Mayor participación currículum. Rol activo.	Menor participación currículum. Rol pasivo
Plantear temas Presentación general Situación al estudiante	Algunas características de acuerdo a su interés Buscar información complementaria Revisan individualmente Libertad para elegir temas Cada estudiante indaga Selecciona personaje histórico Temas que hayan despertado su interés

V.- Cuantificación de la variable “entorno sociocultural”

El modelo de análisis que se ha propuesto en la presente investigación, se plantea a partir de la posibilidad de realizar un ejercicio de estudio del “discurso curricular” que contemple en su desarrollo la complementariedad entre los paradigmas investigativos de naturaleza cualitativa y cuantitativa. Es por esto que, en función de las características de las categorías que han emergido en el análisis del corpus de datos, y de las relaciones construidas entre éstas, hemos decidido “cuantificar” el área “entorno sociocultural” por medio de la selección de una serie de variables presentes en la base de datos de la encuesta CASEN 2009.

La selección de las variables de la base de datos se ha realizado a través del análisis de las temáticas emergentes y los códigos relacionados al área “entorno sociocultural” (la que ha sido descrita en el capítulo IV). De este modo, la justificación de la selección de las variables pertenecientes a la encuesta CASEN 2009³⁰, se encuentra en la identificación, a partir del análisis cualitativo del discurso curricular, de una serie de temáticas que pertenecen al entorno de los sujetos y que tienen un correlato cuantitativo en las variables de la encuesta.

De este modo, la sistematización de los códigos develados en el discurso curricular asociados al área temática “entorno sociocultural”, permitió determinar la existencia de seis grandes dimensiones. Las dimensiones construidas son las siguientes:

- 1.- Conectividad a servicios tecnológicos de comunicación y cultura
- 2.- Realidad económica
- 3.- Nivel educacional
- 4.- Características de la vivienda
- 5.- Formas de participación social
- 6.- Tipos de trabajo

Las dimensiones recién señaladas, intentan reordenar los elementos y características de la categoría “entorno sociocultural cercano” que hemos descritos en

³⁰ La justificación de la utilización de la encuesta CASEN 2009 para el presente análisis, se encuentra en el capítulo diseño metodológico de la presente investigación.

el capítulo IV. De este modo, la intención de éstas es agrupar las categorías y dimensiones construidas en el análisis cualitativo de la siguiente manera:

Dimensión cuantitativa	Categorías, dimensiones y subdimensiones cualitativas
Conectividad a servicios tecnológicos de comunicación y cultura	Tecnología Entorno cultural.
Realidad económica	Entorno social
Nivel educacional	Educación
Características de la vivienda	Entorno social
Formas de participación social	Entorno social Entorno político como quehacer institucional y participativo. Organizaciones sociales en el entorno cercano Hitos, espacios e instituciones
Tipos de trabajo	Actividades económicas

Obviamente, por la naturaleza cuantitativa, hemos postergado una serie de elementos que el análisis cualitativo nos ha develado. A continuación justificaremos estas decisiones de modo de explicar los elementos básicos de esta dimensión del análisis del corpus de datos.

Uno de los factores preponderantes por lo que hemos decidido portergar ciertos elementos propios del área “entorno sociocultural”, tiene relación con las características de la base de datos escogida, ya que ésta no nos permite relacionar las categorías, dimensiones y subdimensiones vinculadas a las “formas” en que se encuentran presentes una serie de elementos develados en el análisis cualitativo, por ejemplo, las características del desarrollo de los derechos individuales y colectivos de los sujetos, o, los aspectos vinculados a la memoria de los sujetos y de las comunidades. Es decir, consideramos que no es pertinente relacionar ambas

temáticas con alguna de las variables existentes en la base de datos seleccionada, ya que la operacionalización de éstas no da cuenta de los elementos asociados a las categorías mencionadas.

Otro elemento a destacar, es que hemos marginado la “cuantificación de determinadas temáticas” debido a que éstas, no fueron consideradas en la confección de la encuesta, como es el caso de los “Elementos religiosos del entorno sugerido”.

Existen dos áreas temáticas que hemos “excluido” del análisis cuantitativo por el mismo motivo; la primera está relacionada con presencia étnica y los espacios de interculturalidad presentes en el entorno de los sujetos, y la segunda, relacionada a la dimensión “La familia como núcleo y respaldo del desarrollo comunitario”, en donde hemos marginado la variable “estado civil”, a pesar de que ésta podría constituirse como un elemento fundamental en la configuración de la dimensión “familia como núcleo”. El hecho de no considerar ambas temáticas, se debe a que no es posible calificar la presencia o ausencia de estos elementos en los entorno por medio de la construcción de una variable ordinal, en tanto en la base de datos de la encuesta se presenta como variable nominal y su “transformación” no se justificaría. Es decir, el hecho que ambas sean variables nominales, nos imposibilita otorgarles un valor en sí misma a cada una de las características asignados a la variable, al mismo tiempo que no poseemos elementos, teóricos y/o prácticos (a nivel de las investigaciones existentes y del análisis del discurso curricular realizado), para fundamentar la valoración de las distintas características posibles asociadas a la “condición étnica” y el “estado civil” de los sujetos.

De este modo, hemos decidido trabajar la dimensión “La familia como núcleo y respaldo del desarrollo comunitario”, por medio de la configuración de la muestra de datos seleccionada, en tanto, la base de datos total de CASEN 2009 se ha reducido a los datos relacionados con los jefes de familia y sus parejas, conformando una nueva base de datos sobre la que se desarrollo el análisis³¹. La decisión de reducir la base de datos total, se sustenta en la posibilidad de analizar con orden y detalle el constructo entorno sociocultural, en tanto, existían una serie de variables seleccionadas en las que, por ejemplo, los menores de edad aparecían como caso perdidos, generando menor confianza en los análisis realizados. Por otra parte, por las características de la encuestas, son los jefes de hogares quienes generalmente

³¹ Ver: www.ministeriodedesarrollosocial.gob.cl/casen/index.html

responden la encuesta, por lo que la información asociada directamente a ellos o las personas adultas que componen la familia posee mayores niveles de certeza.

Cada uno de los elementos recién descritos se sustentan en la decisión de escoger la base de datos de la encuesta CASEN 2009 como representativa de la realidad socioeconómica del país, de modo que es necesario entender la presente investigación como un ejercicio de análisis inicial, que busca vincular la descripción y el análisis de datos de distinta naturaleza de modo de generar una matriz de análisis de origen compleja que dé cuenta de las diferentes dimensiones del fenómeno estudiado.

Es preciso señalar que el análisis de los datos seleccionados de la base, se desarrollará en dos etapas. La primera, dará cuenta del comportamiento de las variables asociados a cada una dimensiones señaladas. El análisis de las variables se configura a partir de la correlación entre cada una de éstas y la variable “decil autónomo nacional”, la que ha sido seleccionada de forma que podamos observar las distribución de los atributos asociados a cada variable vinculada al área temática “entorno sociocultural”, de modo que logremos reconocer la presencia o ausencia de estos en los distintos grupos socioeconómicos que componen la muestra.

La segunda etapa, apunta a la construcción de un índice que nos permita definir la diversidad de niveles que puede alcanzar un entorno sociocultural “rico”, apropiado o pertinente, para las demandas del discurso curricular. La distribución del índice, también será presentado en relación a los sectores socioeconómicos de la población en base a la variable “decil autónomo nacional”.

1.- Definición de las dimensiones, variables asociadas y comportamiento de estas:

1.1- Conectividad a servicios tecnológicos de comunicación y cultura: Dice relación con la presencia y formas de uso (en cuanto objetivos de uso) de servicios tecnológicos de comunicación y cultura en el entorno de los estudiantes. En esta dimensión no se ha considerado la presencia de servicios tecnológicos de comunicación y cultura en los establecimientos educacionales en tanto la base de

datos seleccionada no describe estas situaciones y su vez por el hecho que estos datos corresponden al área “escuela, conocimiento, actores y escena”³².

De este modo, las variables analizadas de la base de datos CASEN 2009, fueron las siguientes:

- Conexión a TV Cable del núcleo familiar (R11E)
- Cantidad de computadores que tiene su núcleo (R12)
- Conexión a Internet del núcleo familiar (R13A)
- Uso de internet para obtener información (R18A)
- Uso de internet para comunicación escrita (R18B)
- Uso de internet para entretenimiento (R18B)
- Uso de internet para educación formal y capacitación (R18G)

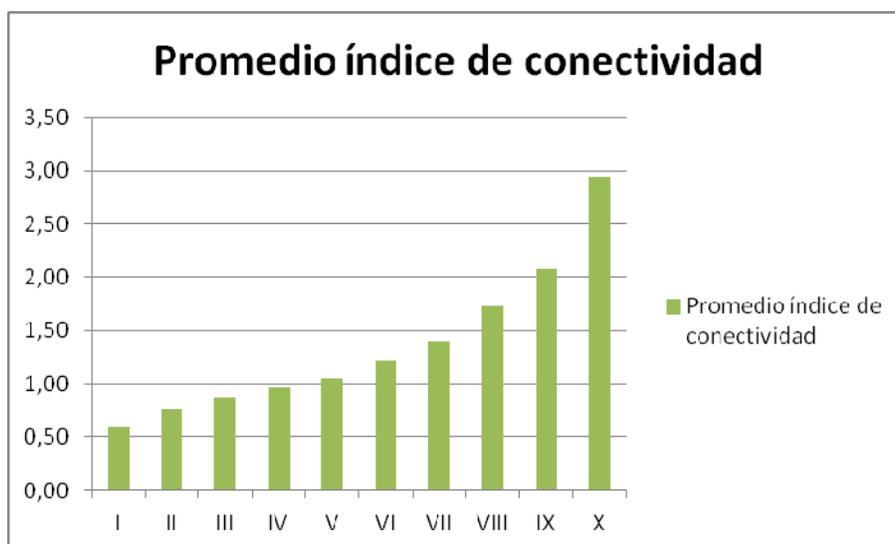
A partir de estas variables se ha constituido el “Índice de conectividad”, que asigna puntajes del 0 al 7, de acuerdo a la presencia o ausencia de los atributos mencionados. El comportamiento del índice de conectividad en relación a la variable “decil autónomo nacional”, es el siguiente:

Tabla 1: Índice de conectividad por “Decil Autónomo Nacional”

	Decil Autónomo Nacional										Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
0	51,6%	39,6%	36,5%	35,2%	33,8%	29,0%	27,6%	22,4%	19,5%	11,9%	33,4%
1	43,3%	52,3%	52,3%	50,5%	49,4%	49,1%	45,4%	42,1%	36,4%	25,6%	46,3%
2	2,2%	3,9%	4,4%	5,2%	5,5%	7,0%	7,5%	7,7%	8,2%	7,4%	5,5%
3	1,2%	2,1%	3,3%	4,3%	4,9%	6,5%	7,9%	10,1%	11,6%	12,9%	5,5%
4	,8%	1,2%	2,0%	2,6%	3,2%	4,0%	5,5%	8,1%	9,9%	14,0%	4,1%
5	,5%	,6%	,9%	1,2%	1,8%	2,5%	3,4%	5,1%	7,7%	13,3%	2,7%
6	,4%	,3%	,5%	,9%	1,2%	1,5%	2,3%	3,8%	5,6%	11,7%	2,0%
7	,1%	,0%	,1%	,2%	,2%	,4%	,5%	,8%	1,2%	3,2%	,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

³² Consideramos que un complemento necesario e interesante para el presente estudio, sería trabajar en la posibilidad de relacionar el análisis cualitativo de la categoría “recursos disponibles en la escuela” con las base de datos existentes en torno a la cantidad, el tipo y el uso de los recursos invertidos en las escuelas. Este tipo de análisis nos permitiría avanzar en el estudio de lo que Glathorn a conceptualizado como “currículum apoyado”.

Gráfico 1: Índice de conectividad por “Decil Autónomo Nacional”



Podemos observar la existencia de una alta concentración del primer atributo del índice en más del 40% promedio de la muestra, lo que nos permite afirmar que un porcentaje importante de la población, más allá de su condición socioeconómica, posee el atributo básico del índice, por lo que las diferencias se concentrarían en las formas de uso de las herramientas tecnológicas disponibles. Esto sin dejar de subrayar el hecho de que gran parte de la población, que de hecho supera largamente a quienes alcanza el primer nivel del índice, no posee el atributo básico del índice (33,5%), señalado por el nivel 0, es decir no tienen acceso a las herramientas tecnológicas seleccionadas y por consecuencia no experimentan las distintas formas de uso medidas por el índice.

Dentro de este contexto es necesario señalar que la distribución específica de cada uno de los atributos del índice, especialmente los más avanzados, se desarrolla de forma desigual, lo que se ve con claridad en los primeros valores del índice pero que se incrementa a medida que avanzan los valores de éste.

Esto se reafirma en el hecho que parte un escaso porcentaje del total de la muestra (incluso en el decil más rico es menos del 15%) alcanza el resto de los atributos asignados por el índice, lo que nos señala la existencia de un entorno sociocultural pobre en este sentido. Es decir, en relación a los aspectos de uso de los recursos tecnológicos disponibles, se observa un fuerte quiebre en relación a cuántos

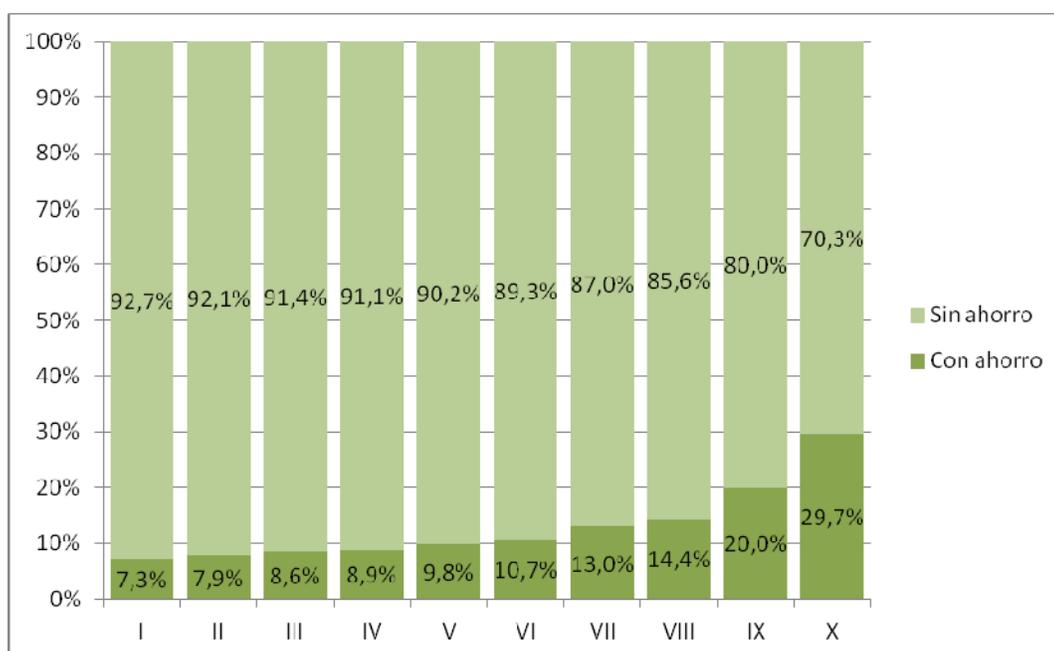
sujetos de la muestra poseen el atributo básico y la cantidad que alcanza el resto de los atributos del índice.

De este modo, es posible observar que los entornos de aprendizaje, de manera transversal a los diferentes niveles socioeconómicos, se proponen en un nivel bastante más bajo que el presupuesto por el currículum (entendiendo que el nivel máximo del índice, 7, da cuenta de la totalidad de las demandas del currículo), lo que nos habla de un desequilibrio importante en este sentido, especialmente por el hecho que es posible asociar los atributos del índice con las habilidades en el manejo de Tics que son solicitadas por el discurso curricular en la configuración de la experiencia.

1.2.- Realidad económica: Dícese de los elementos vinculados a la estabilidad económica del entorno del sujeto. En este caso se ha trabajado con la variable Y22TA de la base de datos CASEN 2009 (¿Tiene usted algún tipo de ahorro, inversiones, acciones o similares?), que describe la capacidad de ahorro de los sujetos. La selección de esta variable se sustenta en la posibilidad de comprender que la “capacidad de ahorro”, como práctica de gestión de recursos responsable, es incentivada en el desarrollo del discurso curricular como una práctica positiva, de este modo se hace necesario presentar la presencia de este tipo de prácticas en el entorno de los sujetos.

El comportamiento de la variable por decil es el siguiente:

Gráfico 2: “Capacidad de ahorro” por “Decil Autónomo Nacional”



En el cuadro, el porcentaje correspondiente a “sin ahorro” corresponde a la inexistencia de cualquier tipo de ahorro. Por otra parte, los porcentajes correspondientes a “con ahorro”, corresponden a la existencia de cualquier tipo de ahorro (para la vivienda, previsional voluntario, AFV, depósito a plazo, cuenta de ahorro bancario, inversiones en fondos mutuos, etc.). De este modo, lo que se busca observar es la presencia del atributo “capacidad de ahorro” y no las formas u objetivos que esta adquiere.

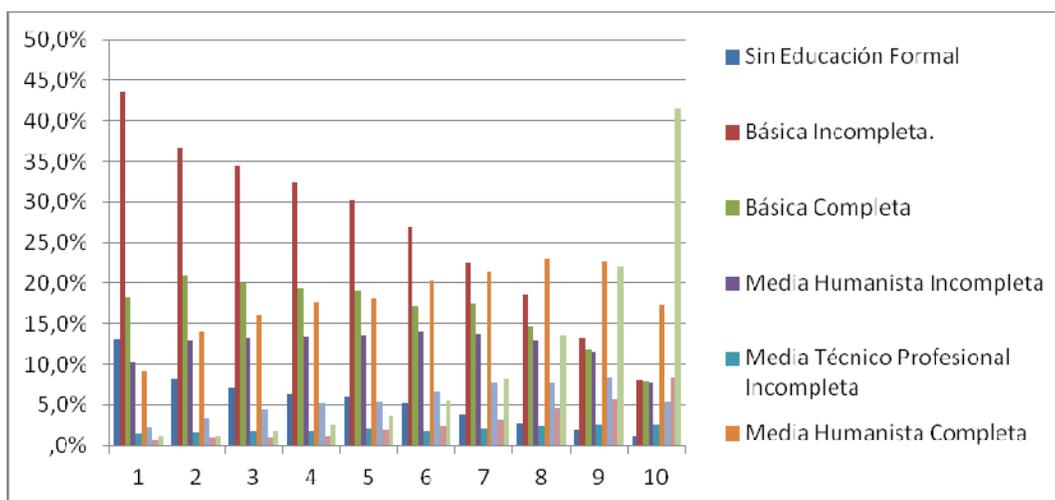
El cuadro demuestra el hecho que de la muestra total, la mayoría no posee capacidad de ahorro, incluso en el decil más rico, en donde el 70% no posee ningún tipo de ahorro.

En este contexto las diferencias más significativas se pueden observar en relación a la distribución de la capacidad de ahorro. Hasta el quinto decil, el porcentaje de la población por decil que posee ahorros se encuentra bajo el 10%. A partir del sexto decil existe un aumento significativo de la capacidad de ahorro, que en el decimo decil se puede observar por medio de la hecho que este triplica a los cinco primeros deciles en su capacidad de ahorro, reflejando una alta inequidad en este aspecto.

1.3.- Nivel educacional: Esta dimensión hace referencia a las condiciones de los sujetos en relación a los niveles educativos alcanzados por los padres de los estudiantes en tanto demanda del currículum al entorno sociocultural de estos. La variable utilizada corresponde a nivel educacional, que describe los niveles de enseñanza cursados por los sujetos de acuerdo al tipo de enseñanza y no los años de estudio.

La variable se comporta de la siguiente manera:

Gráfico 3: Tipo de enseñanza según decil autónomo nacional



El comportamiento de la variable refleja la distribución heterogénea de los datos de acuerdo a los deciles de ingreso. Es decir, a menor decil, menor el nivel educacional alcanzado por los sujetos seleccionados en la muestra. Esto trae como consecuencia, que la distribución de los niveles alcanzados en cada decil sea homogénea, tendiendo a concentrar en un nivel determinado tipo de educación, generando “entornos socioculturales” enclaustrados y con escasa diversidad. Como se puede observar en los dos extremos de la variable:

Gráfico 4: Distribución por decil socioeconómico de los sujetos sin educación formal

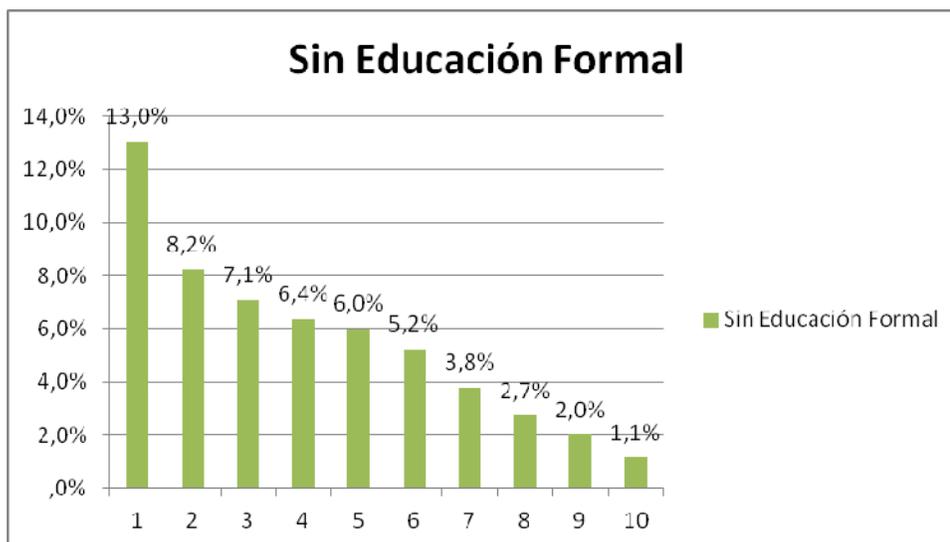
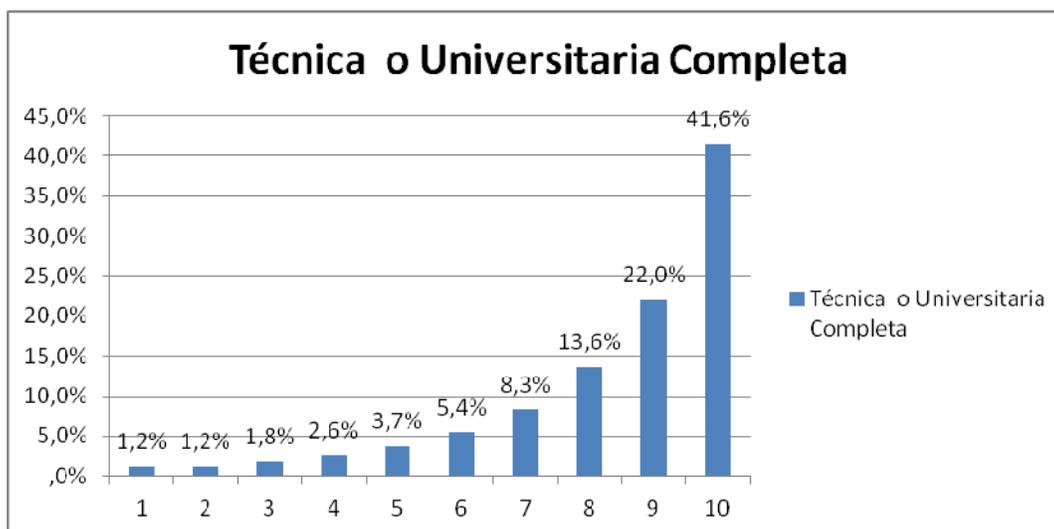


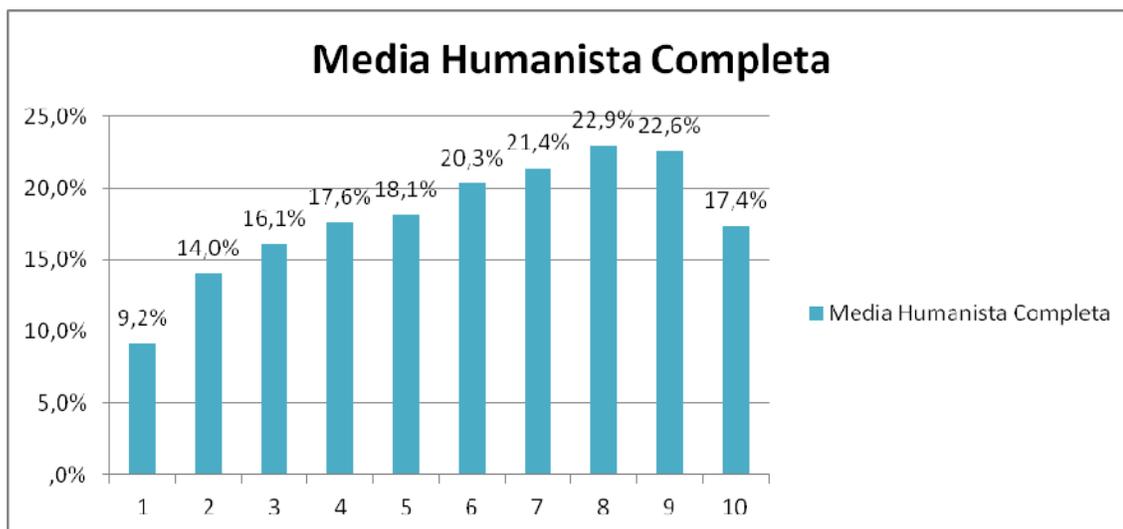
Gráfico 5: Distribución por decil socioeconómico de los sujetos con educación técnica o universitaria completa



Como podemos observar, las condiciones sociales de mayor y menor nivel, se distribuyen de manera absolutamente desigual, lo que da muestra de un escaso equilibrio en cuanto a las características del entorno sociocultural de los sujetos en relación a esta variable.

A pesar de lo anterior, es necesario destacar que la distribución de la variable en el nivel “media humanista completa”, se distribuye de manera relativamente pareja. Como podemos observar en el siguiente gráfico:

Gráfico 6: Distribución por decil socioeconómico de los sujetos con educación media humanista completa.



Sin embargo el porcentaje de la población que alcanza este nivel en los deciles más bajos no alcanza a ser un quinto del total de la población que compone el decil.

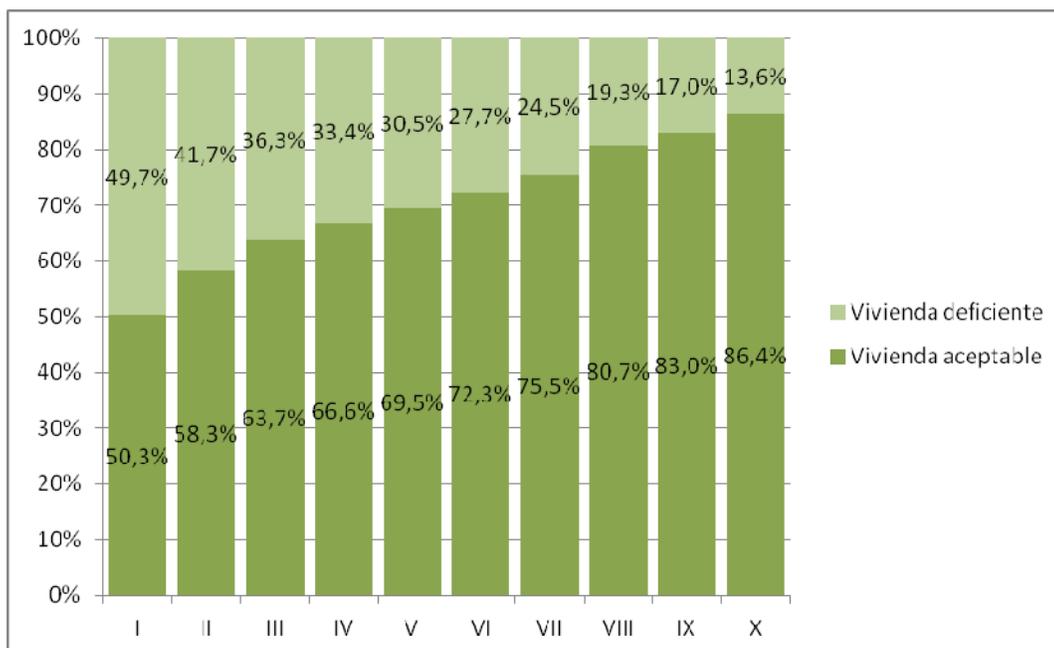
En relación a la demanda del currículum al entorno sociocultural, es pertinente señalar que al existir una constante referencia al capital cultural del entorno adulto de los sujetos, el análisis de esta variable se tornó central, en tanto la tendencia a una distribución desigual de los niveles escolaridad alcanzado por los sujetos puede dar luces sobre las formas en que el currículum puede llegara a ser aprendido por los sujetos.

1.4.- Características de la vivienda: Dícese de los niveles de calidad de la vivienda y de los niveles de hacinamiento que pueden encontrar en su entorno los sujetos. La selección de estas variables responde a la necesidad de reconocer las características del entorno social de los sujetos en tanto éste se configura como elemento central para la comprensión de la pertinencia de la experiencia sugerida.

La dimensión se constituye por medio del “índice de calidad global de la vivienda” construido por CASEN, que reúne los índices de “Materialidad”, “Saneamiento” y “Tipo de Vivienda”, diferenciando el total de las viviendas en “Aceptable”, “Recuperable” o “Irrecuperable”.

La variable, de acuerdo a los deciles de ingreso socioeconómico, se comporta de la siguiente manera:

Gráfico 7: Índice de calidad global de la vivienda por decil autónomo nacional



El hecho de haber seleccionado esta variable para ser analizada, tiene relación con la posibilidad de comprender que más allá de las condiciones específicas de las viviendas de la muestra, el discurso curricular demanda al entorno de los sujetos una forma de entender la composición de los espacios familiares y barriales. En este sentido, las condiciones de la vivienda nos permiten describir las características de los espacios de comunicación, discusión y estudio que poseen los sujetos. Al mismo tiempo, el análisis de la variable permite referenciar la caracterización de la infraestructura urbana por decil.

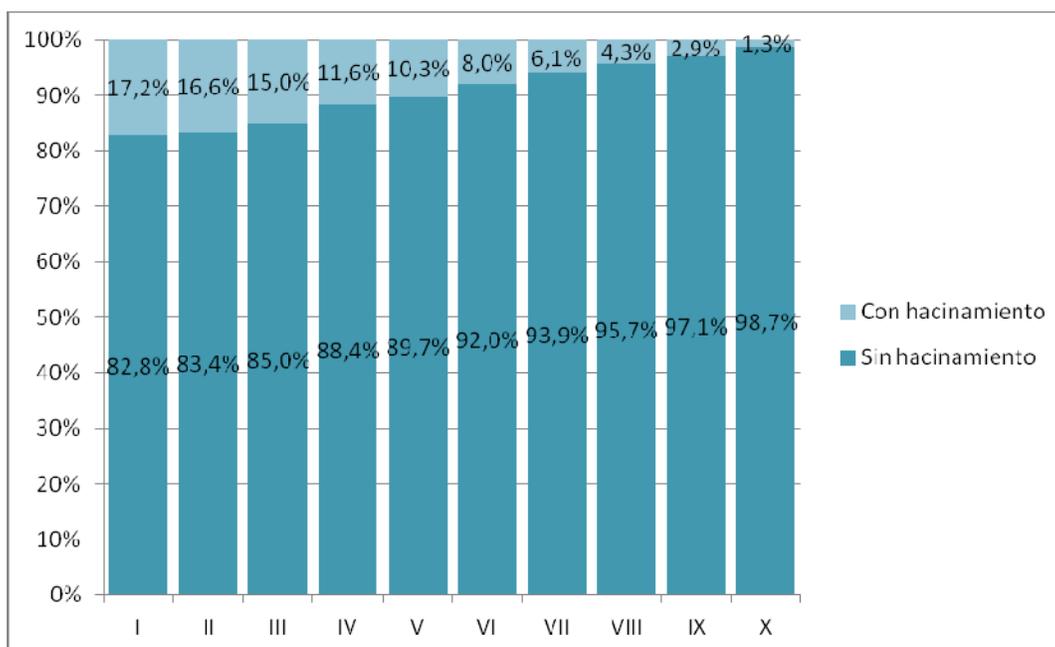
En este mismo sentido, el discurso curricular prescribe una forma de entender las condiciones de vida y los niveles de satisfacción de las necesidades básicas de las personas, es por esto que la distribución “desigual” de la calidad de la vivienda, muestra diferencias significativas entre los dos primeros deciles y los tres deciles más ricos de la población, lo que nos habla de una distribución inequitativa de las condiciones de las viviendas en la muestra seleccionada.

En este mismo sentido, en busca de complementar la información anterior, es necesario revisar el comportamiento de la variable “hacinamiento” propuesta por la encuesta. Esta variable es medida de acuerdo a los siguientes criterios: “Sin hacinamiento” (si hay 2,4 ó menos personas por dormitorio), “Hacinamiento medio”

(2,5 a 4,9 personas por dormitorio) y “Hacinamiento crítico” (si hay 5 ó más personas por dormitorio).

En el siguiente gráfico, y como una forma de mostrar con mayor claridad las diferencias existentes, es que hemos decidido unificar los casos de la muestra que han correspondido a “hacinamiento medio” y “hacinamiento crítico”, los que son presentados en el gráfico en el criterio “con hacinamiento”. De esta manera, el comportamiento de la variable según nivel socioeconómico es el siguiente:

Gráfico 8: Nivel de hacinamiento por decil socioeconómico



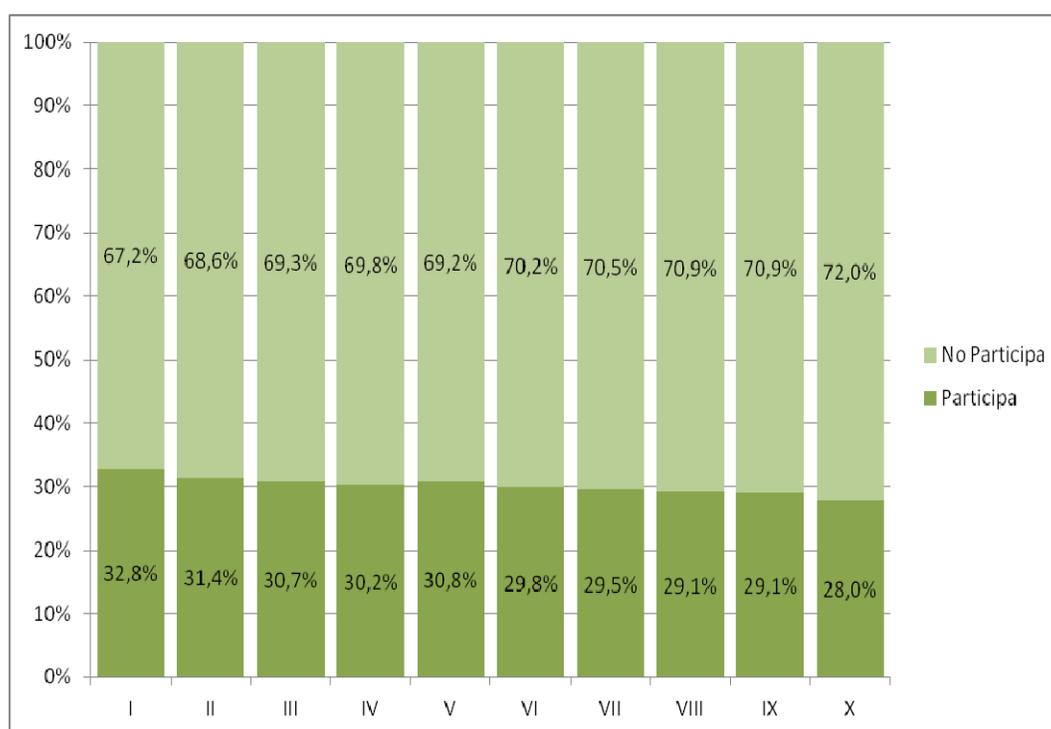
Si bien los niveles de hacinamiento en cada decil, se encuentran bajo 17,2% (que se encuentra en el decil más bajo), se puede observar que la mayoría de la población vive sin hacinamiento, a pesar de evidenciar que la existencia de hacinamiento se distribuye de manera directa con el nivel socioeconómico que poseen los sujetos.

1.5.- Formas de participación social: Dícese de la participación de los sujetos seleccionados en la muestra de cualquier tipo de organización social, a saber: Juntas de Vecino, Clubes deportivos, Centros de Alumnos, Centros de Padres y Apoderados, Organización de voluntariado, Colegio profesional, Sindicato, Partidos Políticos, Asociación productiva, Asociación indígena, Organización juvenil, Grupo religioso, Centro de Madres, Agrupación cultura, etc.

La selección de esta variable, se sustenta en la necesidad de reconocer los niveles de involucramiento de los sujetos con las formas organizativas que se proponen en su entorno, en tanto esta es una temática relevante de acuerdo a la demanda del currículum. A su vez, la selección de la variable se sustenta en la alta diversidad de organizaciones sociales consideradas dentro de las posibilidades de participación de la población, situación que contribuye a afianzar los lazos entre las demandas del discurso curricular hacia el entorno y la variable medida.

El comportamiento de la variable es el siguiente:

Gráfico 9: Participación en organizaciones sociales por decil autónomo nacional



Es necesario destacar una distribución homogénea de los niveles de participación presentes en el total de la muestra (en todos los deciles alrededor de un tercio de la muestra declara “participar” en alguna de las organizaciones sociales consideradas). Esta situación contrasta con la forma en que se distribuye el resto de las variables seleccionadas. De esta forma, la condición universal y transversal, de una de las dimensiones con mayor presencia en las categorías que componen el área “entorno sociocultural”, puede dar luces sobre los intereses de los sujetos a nivel transversal (sin considerar la diferenciación socioeconómica), en cuanto a la trascendencia de las experiencias de participación y las demandas de la experiencia de aprendizaje.

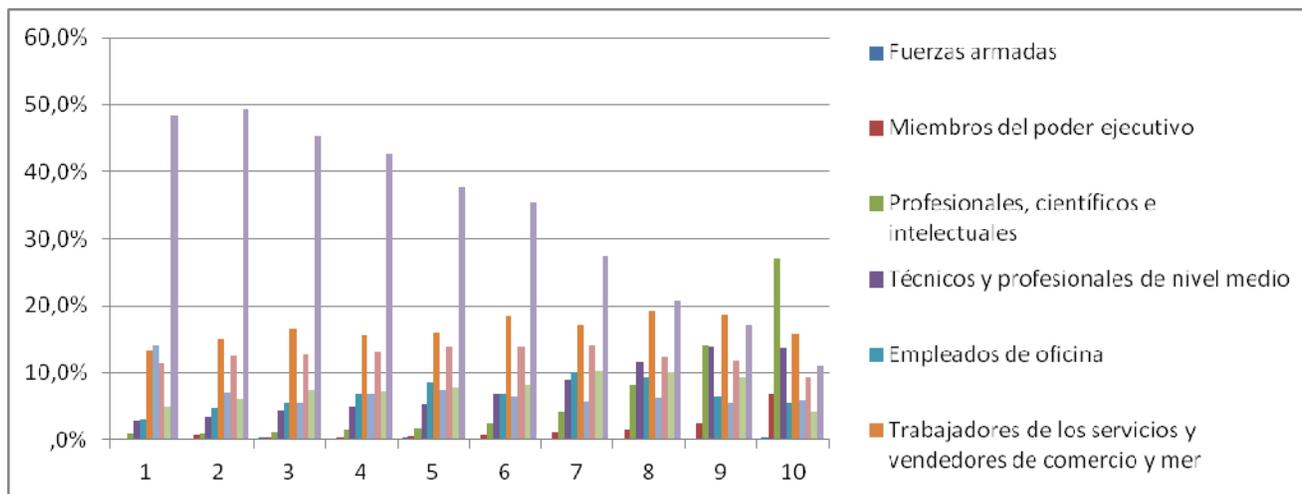
Los datos que muestra el gráfico sustentan las reflexiones presentadas en el párrafo anterior. La estabilidad de la variable, se expresa en que las diferencias entre los niveles alcanzados por los primeros deciles y los deciles de mayores ingresos no son significativas. Esta situación permitiría concluir que el comportamiento de esta variable no esté directamente asociado con el nivel de ingreso económico de las personas, de hecho, podemos señalar que es la única de las variables seleccionadas en donde su valor disminuye a medida que crece el nivel socioeconómico de los sujetos.

Sin embargo, no es posible desarrollar otro tipo de conclusiones en relación a la variable, ya que ésta se circunscribe a la participación en las organizaciones sociales, no a las formas en que los individuos participan, elemento que nos permitiría avanzar en nuevas dimensiones de análisis.

1.6.- Tipos de trabajo: Dícese de la variable “Oficio” construida por la encuesta que describe los tipos de oficios que desarrollan los individuos seleccionados en la muestra, a saber: FF.AA., miembros del poder ejecutivo, profesionales, científicos e intelectuales, técnico profesional de nivel medio, empleado de oficina, trabajador de servicio o vendedor de comercio, agricultores, oficiales, operadores de maquinaria y trabajadores no calificados.

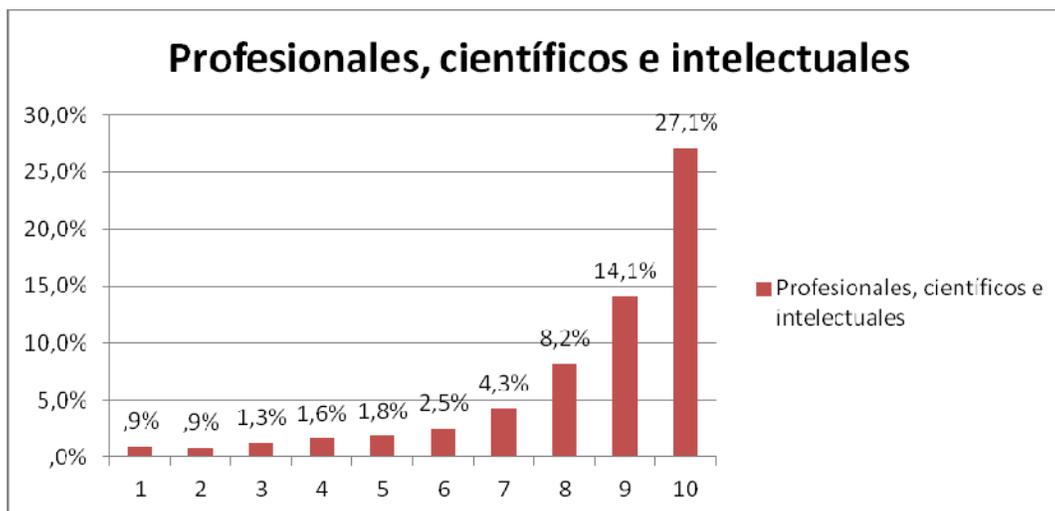
Con la selección de esta variable, lo que se busca observar es la distribución de los distintos tipos de oficios señalados de acuerdo a los deciles socioeconómicos de la población, de modo de constatar la diversidad u homogeneidad de oficios que existen en cada uno de los deciles:

Gráfico 10: Tipos de oficio de acuerdo a decil socioeconómico



De acuerdo a los extremos, podemos observar una concentración e inequidad en la distribución de los tipos y los niveles de calificación (valor de las credenciales) según decil socioeconómico:

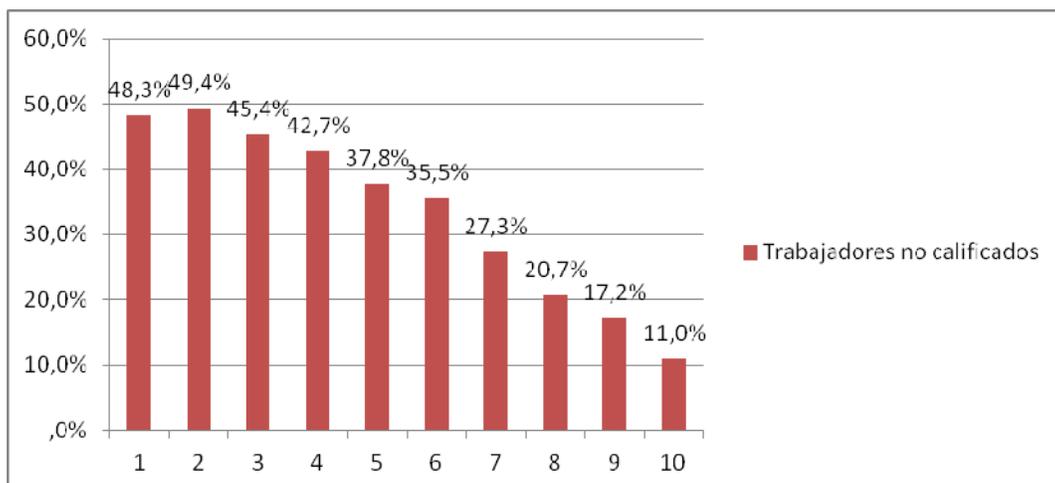
Gráfico 11: Distribución de profesionales, científicos e intelectuales por nivel socioeconómico



Si bien esta situación es evidente y reconocida, por la relación directa entre nivel de estudio y capacidad de ingreso de los sujetos, lo que aquí se quiere destacar es la consecuencia que esta situación trae sobre la configuración de los entornos de los sujetos, es decir como condición inicial y condición de desarrollo de la experiencia de aprendizaje, y no como un hito final del proceso.

Esta idea se refuerza cuando observamos la distribución del nivel más bajo de calificación del trabajo:

Gráfico 12: Distribución según decil de ingreso de los trabajadores no calificados



Frente a este contexto, es necesario señalar que la distribución de los distintos tipos de oficio según el nivel socioeconómico de la población de la muestra, da cuenta de la permanencia de una distribución inequitativa, que demuestra la concentración de determinado tipo de oficio (desde el más calificado al menos calificado) según nivel socioeconómico. La segregación y concentración de los oficios, describe la existencia de entornos socioculturales cerrados y homogéneos según decil de ingreso, como se puede observar en el gráfico 12.

2.- Construcción de Índice de “riqueza del entorno sociocultural”

En función de reafirmar y sistematizar las ideas recién descritas es que hemos decidido construir el “Índice de riqueza del entorno sociocultural de aprendizaje de los sujetos”, el cual reúne la información del “Índice de conectividad” y de cuatro variables, a saber:

- Participación en organizaciones sociales
- Capacidad de ahorro de la familia
- Vivienda aceptable
- Sin hacinamiento

La construcción de este índice busca reforzar la idea que el aprendizaje escolar es un espacio dinámico que depende de las relaciones del aprendiz con múltiples factores, tales como: el contexto social, económico, político, histórico, cultural y ambiental, en tanto los aprendices, sus familias y las escuelas están inmersos.

En el proceso de construcción del índice hemos descartado la inclusión de dos variables que han sido presentadas y analizadas en el apartado anterior. Estas corresponden a: “tipos de oficio” y “nivel educacional”, las que han sido marginadas a razón de la imposibilidad de generar un puntaje asociado a cada una de los atributos que poseían. De este modo, hemos decidido incluir la información asociada a ambas variables en el análisis final de este capítulo, es decir, los aspectos que ya han sido anunciados –por ejemplo, los niveles de diversidad interna en cada quintil- nos ayudarán a complementar el presente análisis.

En relación a los aspectos técnicos, el índice se construyó a partir del promedio de los porcentajes alcanzados las variables seleccionadas. El valor obtenido da cuenta de la tasa del índice alcanzado por cada uno de los deciles de población, por tanto, los mayores niveles alcanzados al interior del índice da cuenta de una mayor “riqueza” del entorno sociocultural de los sujetos. Es decir, frente a las demandas del discurso curricular, los sujetos que poseen un mayor nivel del índice “riqueza del entorno sociocultural” poseen mayores puntos de encuentro, cercanía, entre su realidad sociocultural y la demandada por el currículum.

De este modo, cada uno de los valores de las variables seleccionadas fueron consideradas según el porcentaje obtenido, salvo, el “índice de conectividad”, en donde los valores obtenidos por los sujetos, han sido “transformados” a porcentajes considerando el nivel 7 como el 100%.

Por otra parte, se le ha otorgado una ponderación igualitaria a cada una de las variables seleccionadas, en tanto hemos considerado que la demanda curricular a cada uno de los aspectos seleccionados es equilibrada y no justifica una diferenciación particular.

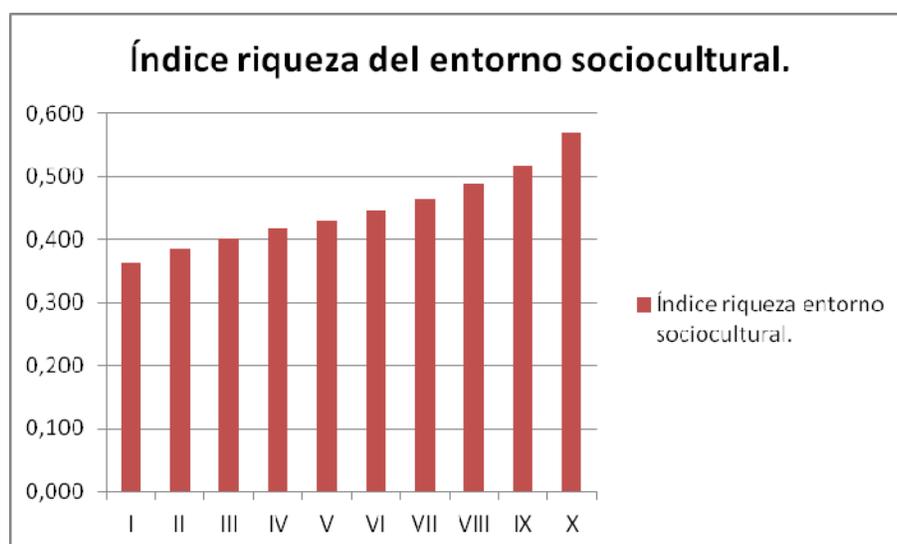
De este modo el índice se ha construido de la siguiente manera:

Tabla 2: Índice riqueza del entorno sociocultural por decil autónomo nacional

Decil.	Promedio índice de conectividad	Participación	Capacidad de ahorro	Sin Hacinamiento	Vivienda aceptable	Índice entorno socioescolar.
I	0,085	0,328	0,073	0,828	0,503	0,363
II	0,109	0,314	0,079	0,834	0,583	0,384
III	0,125	0,307	0,086	0,850	0,637	0,401
IV	0,137	0,302	0,089	0,884	0,666	0,416
V	0,151	0,308	0,098	0,897	0,695	0,430
VI	0,175	0,298	0,107	0,920	0,723	0,445
VII	0,201	0,295	0,130	0,939	0,755	0,464
VIII	0,247	0,291	0,144	0,957	0,807	0,489
IX	0,296	0,291	0,200	0,971	0,830	0,518
X	0,420	0,280	0,297	0,987	0,864	0,570
TOTAL	0,170	0,305	0,114	0,893	0,679	0,432

Los resultados presentados se expresan en el siguiente gráfico:

Gráfico n°13: “Índice riqueza del entorno sociocultural de los sujetos por decil autónomo nacional”



Podemos observar que el nivel de logro general del “índice de riqueza del entorno sociocultural” es bajo. Exclusivamente los deciles noveno y decimos superan el 50%, todo el resto marca puntajes inferiores a este nivel. Mencionamos este elemento como fundamental en tanto es necesario considerar que el 100% del índice da cuenta del entorno ideal de aprendizaje que solicitan los programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es decir, incluso los sectores socioeconómicamente privilegiados, no presentan las condiciones ideales de aprendizaje solicitadas por el currículum, evidenciando las distancias entre prescripción y contextos de aprendizaje.

Otro elemento que evidencia la confección del índice, es que la totalidad de la población sitúa su nivel de logro por sobre el 30%, es decir aproximadamente un tercio de los atributos seleccionados. Esta situación da cuenta de la existencia de una condición inicial de base común a toda la población. De este modo podríamos señalar que la condición universal a la que apela el currículum se presenta bajo la desigualdad descrita. Esta situación se refuerza en el hecho que los valores del índice se modifican a medida que se incrementa el nivel socioeconómico de los sujetos, es decir, la relación entre riqueza de los entornos socioculturales de los sujetos y su condición socioeconómica, es directamente proporcional.

La tendencia recién definida da cuenta de la realidad descrita en el apartado anterior, en relación al comportamiento de las variables seleccionadas con respecto a la condición socioeconómica de los sujetos. Sin embargo, es necesario destacar que la única variable que se margina de esta tendencia, es la variable relacionada con los niveles de participación de la población. Ésta se desprende de la tendencia a partir de la disminución de sus niveles de logro a medida que aumenta la capacidad económica de los sujetos. Como podemos observar en la confección del índice, este hecho, no rompe la tendencia general, reforzando la idea descrita en el párrafo anterior. De hecho, podemos reafirmar esta situación a partir de la posibilidad de complementar nuestro análisis con los datos aportados por la variable “tipo de oficios” y “nivel educacional”, ya que el estudio de ambas, dan cuenta de la mantención de una tendencia distributiva desigual, segregativa, en tanto, los “oficios” y los “niveles educacionales”, tienden a concentrarse según decil socioeconómico, situación que refuerza la inequidad y la segregación de los entornos de aprendizaje existentes.

Por otra parte, es necesario mencionar que los porcentajes de logro del índice pueden ser explicados en parte por la existencia de un alto nivel de logro en las variables relacionadas con las condiciones de vivienda (calidad y hacinamiento). Es decir, si consideramos que el resto de las variables contempladas en la construcción

presentan bajos porcentajes de logro y que la ponderación de cada una de estas fue igualitaria, los altos puntajes alcanzados -en comparación con los puntajes particulares de cada una de las variables- dan cuenta de que el índice no necesariamente refleja la carencia de algunas de las áreas seleccionadas, pero sin embargo da cuenta plena de la diferenciación de las condiciones de los entornos de aprendizaje y de la correlación entre “riqueza del entorno” y la condición socioeconómica de los sujetos.

Esta última reflexión es fundamental para entender la utilidad del índice para el análisis global que se pretende desarrollar en la presente investigación, ya que, nos permite configurar como “eje” de análisis la riqueza entorno sociocultural de los sujetos, de modo de entender y fundamentar la existencia de entornos “ricos” y entorno “menos ricos” que actúan de manera diferenciada frente a las demandas del currículum.

Por otra parte, y modo de cierre, es necesario mencionar que la construcción del índice nos permite avanzar en el análisis del concepto de “currículum apoyado” en tanto posibilita la reflexión en torno a las dimensiones de éste y a la posibilidad de incluir nuevas variables, en este caso extraescolares, en el análisis de los factores asociadas al concepto. Esta reflexión será profundizada en las conclusiones de la presente investigación.

VI.- Análisis estructural del discurso curricular como corpus de datos. Niveles y formas de en las que se expresa la pertinencia del currículum de acuerdo a relación entre categorías.

Los objetivos propuestos en la investigación nos instan a avanzar en los niveles de análisis del discurso curricular en tanto hasta el momento no hemos logrado dar respuesta cabal a la pregunta inicial que guía el presente estudio.

El análisis de los datos que hasta el momento hemos desarrollado nos entrega un panorama complejo y difuso, en torno a la pertinencia sociocultural del currículum chileno en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en tanto, la descripción y sistematización de las distintas categorías del discurso, y las relaciones que hemos logrado construir entre éstas, esbozan algunas líneas de análisis en torno a la pertinencia, pero no concretan las dimensiones en las que se podrían transformar y estructurar estas relaciones. De este modo, el apartado que a continuación desarrollaremos busca dotar de conceptualizaciones claras y precisas a la pertinencia sociocultural del currículum en el marco del caso investigado.

El nivel de análisis a utilizar para el desarrollo de este objetivo será el análisis estructural basado en datos, particularmente la técnica de calificación cruzada, en donde las tres áreas temáticas que constituyen el modelo de análisis construido (“Experiencia de aprendizaje sugerida”), y que fue expuesto en el apartado anterior de nuestra investigación, serán cruzadas en busca de construir las relaciones de pertinencia entre cada una de éstas.

Es este sentido, es necesario realizar una advertencia. Si bien, los objetivos de la investigación sólo contemplaban las relaciones de pertinencia entre las dimensiones currículum y entorno socioeconómico, la lectura y el análisis del corpus de datos nos han dado luces sobre otras dimensiones de la pertinencia curricular en tanto fenómeno educativo. En otras palabras, las relaciones de pertinencia no se sustentan en una dicotomía entre currículum y entorno, sino que emergen a partir del entendimiento del currículum como un texto complejo que en su desarrollo no sólo evoca un entorno socioeconómico particular (tanto en la escuela como en el hogar), sino que también hace referencia a los significados individuales y colectivos de los sujetos, a los intereses de éstos, a las identidades, a sus concepciones y vivencias del tiempo, y a momentos, relaciones y actores del espacio escuela, por tanto, la complejidad misma del fenómeno, nos ha llevado a ampliar los objetivos y a proponer una lectura del problema de la pertinencia a partir de las relaciones posibles de las tres áreas ya

reseñadas. En función del tipo de análisis cada una de estas áreas se constituye como un eje semántico que da cuenta de la totalidad de ésta.

De este modo, el presente apartado analiza a partir de la descripción, análisis e interpretación de las relaciones cruzadas entre las áreas construidas. Por tanto, se entiende como el momento en el que se lleva a cabo el complemento entre las lecturas cualitativas y cuantitativas de la realidad, en tanto, el área “entorno sociocultural” ha sido analizada a partir de la construcción del “Índice riqueza del entorno sociocultural de los sujetos” que nos ha permitido establecer los niveles de presencia o ausencia del entorno socioeconómico demandado por currículum, y al mismo tiempo, las polarizaciones constituidas a partir del análisis cualitativo de las categorías construidas, nos ha permitido definir la existencia de distintos niveles de desarrollo de las áreas “significatividad y relevancia” y “conocimiento escolar”.

Se ha tomado la decisión de trabajar de manera directa con “clasificación cruzada” en tanto la exploración de las relaciones entre los distintos códigos, ha dado cuenta de la limitación asociada al hecho de trabajar exclusivamente con una lógica de análisis paralelo (clasificación paralela). De hecho, será por medio de este tipo de análisis que podremos identificar una serie de realidades que se encuentran excluidas del discurso.

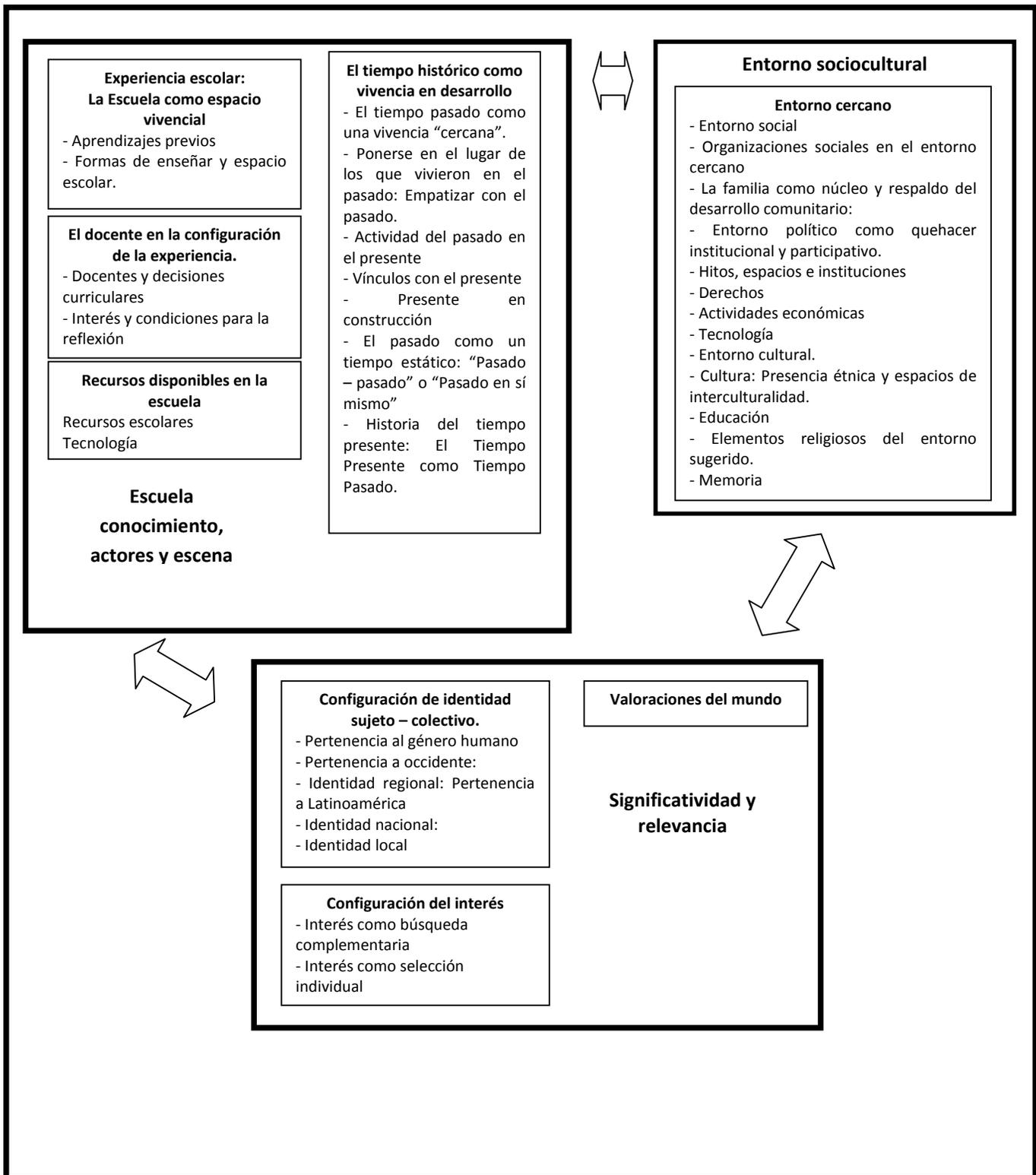
Es así como, el análisis estructural del discurso curricular desde la perspectiva epistemológica asumida en el presente estudio, busca de acuerdo a las áreas, categorías, dimensiones y subdimensiones descritas, por medio de la comprensión de la lógica de las relaciones internas de las relaciones construidas, dar vida y dinamismo al modelo constituido.

Este dinamismo se asume a partir de la importancia del significado de cada una de las áreas que agrupan las categorías construidas. De esta manera, las áreas se entiende como las “unidades básicas de sentido” que, por medio de relaciones de oposición y equivalencia que emergen de las tensiones al interior de cada una de las categorías construidas y el análisis de su descripción.

A nivel teórico, el análisis nos permitirá construir cuatro campos teóricos o productos axiales, los que darán cuenta de cuatro situaciones o niveles posibles de pertinencia sociocultural del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Estos cuatro niveles, serán descritos y analizados en el presente apartado de modo de visibilizar sus características principales.

Modelo de relación de categorías y constitución de áreas especificado

Experiencia de aprendizaje sugerida

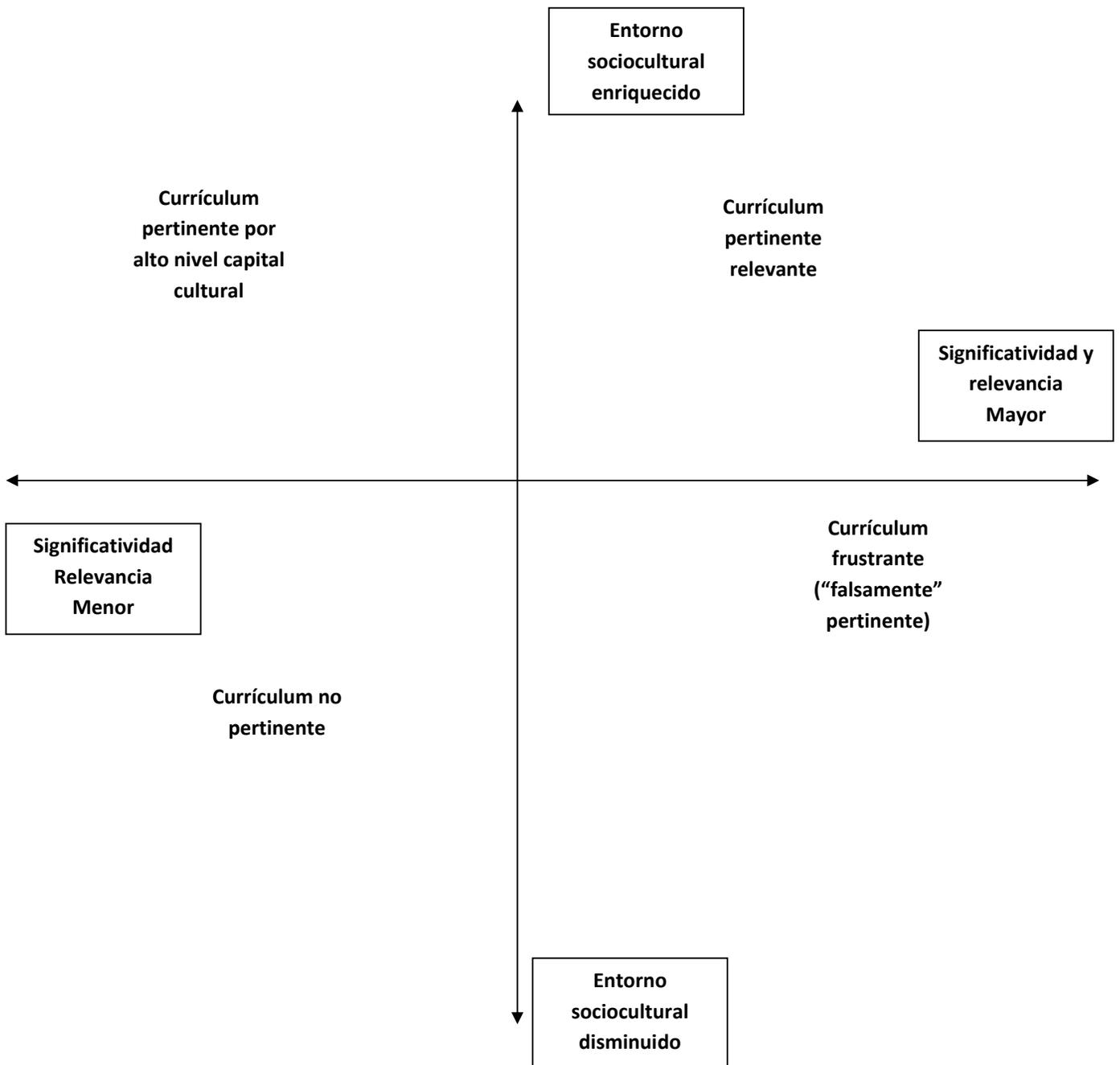


2.- Pertinencia curricular de la experiencia de aprendizaje sugerida por el currículum

A continuación se desarrollará el análisis de los datos de cada una de las relaciones entre las tres grandes áreas que constituyen el modelo construido. Las tensiones de cada una de estas áreas han emergido de la formación de niveles al interior de las categorías que han sido descritas en el capítulo anterior. De este modo, el área “Escuela, conocimientos, actores y escena”, se estructura a partir de la relación entre los polos: “escuela activa” y “escuela pasiva”, en donde los grados de “dinamismo” o “pasividad” que posee la escuela han sido constituidos a partir del análisis del rol docente (presencia o ausencia) la escuela como espacio vivencial, las formas que adquiere la enseñanza (activa o pasiva) y el rol que cumplen los sujetos en la construcción del tiempo (activo o pasivo). El área: “Significatividad y relevancia” se constituye como eje a partir de la relación polarizada entre: “Mayores grados de cercanía/pertenencia/involucramiento de los sujetos” y “Menores grados de cercanía/pertenencia/involucramiento de los sujetos”. La tercera área, como ya hemos mencionado, se constituye a partir de los niveles alcanzados por los quintiles a los que pertenecen los sujetos de acuerdo al porcentaje alcanzado del “Índice riqueza del entorno sociocultural de los sujetos” construido a partir de los recursos demandados al entorno sociocultural de los sujetos, de manera que existen sujetos que poseen un entorno de mayor o menor riqueza según lo demandado por el currículum.

De este modo, la pertinencia curricular del discurso analizado se constituirá a partir de los cruces entre cada una de las áreas, de manera de comprender como cada una influye en la posibilidad de constituir un currículum más o menos pertinente a los sujetos y sus comunidades.

2.1.- Calificación cruzada de la pertinencia curricular a partir de la significatividad y relevancia sugerida por el currículum y el rol de la escuela sus actores y el conocimiento.



En el esquema se puede observar las relaciones posibles a establecer entre las áreas descritas en el modelo, a saber, “Significatividad y relevancia” y “Entorno sugerido”, de acuerdo a las polarizaciones construidas. Se evidencia en el esquema cómo las distintas referencias a la “significatividad y relevancia” que puede alcanzar el currículum se movilizan de manera asociada con los niveles alcanzados por los sujetos en el “Índice de riqueza del entorno sociocultural de los sujetos”.

De este modo, el discurso curricular adquiere distintas formas, niveles o dimensiones de pertinencia de acuerdo a cómo se constituyen las relaciones entre ambas áreas, en tanto existe un contexto que permite o posibilita el desarrollo de determinado tipo de aprendizaje, a través de la construcción de un “respaldo de significatividad” más o menos rico. Es así como, la experiencia sugerida por el currículum alcanza mayores o menores niveles -o distintas formas- de pertinencia sociocultural. El concepto de “respaldo de significatividad” se refiere al momento en que los cruces entre “entorno sugerido” y “significatividad y relevancia”, el “respaldo de significatividad” permiten o impide, el desarrollo “real y fluido” del currículum, en tanto los sujetos reconocen o desconocen en la enseñanza elementos de su realidad cotidiana, es decir, los capitales demandados por la escuela por medio del currículum, son (o no son) los “capitales” que él mismo posee. Esta oposición se puede observar en el cuadrante 1 y 3 del esquema, teniendo en consideración que el caso que se desarrolla en el cuadrante 3 se relaciona con situaciones en que existen bajos niveles de presencia del entorno sugerido por el currículum en los sujetos y por tanto bajos niveles de “respaldo de significatividad”.

De este modo, los mayores niveles de pertinencia curricular se dan en la relación entre un entorno sociocultural alto y la empatía de los sujetos con los significados sugeridos por el currículum. Esta relación, usando el concepto referido en el párrafo anterior, se sustenta en la existencia de un “respaldo de significatividad” ideal, que incentiva el desarrollo de una relación de pertinencia del currículum hacia los sujetos (caso cuadrante 2).

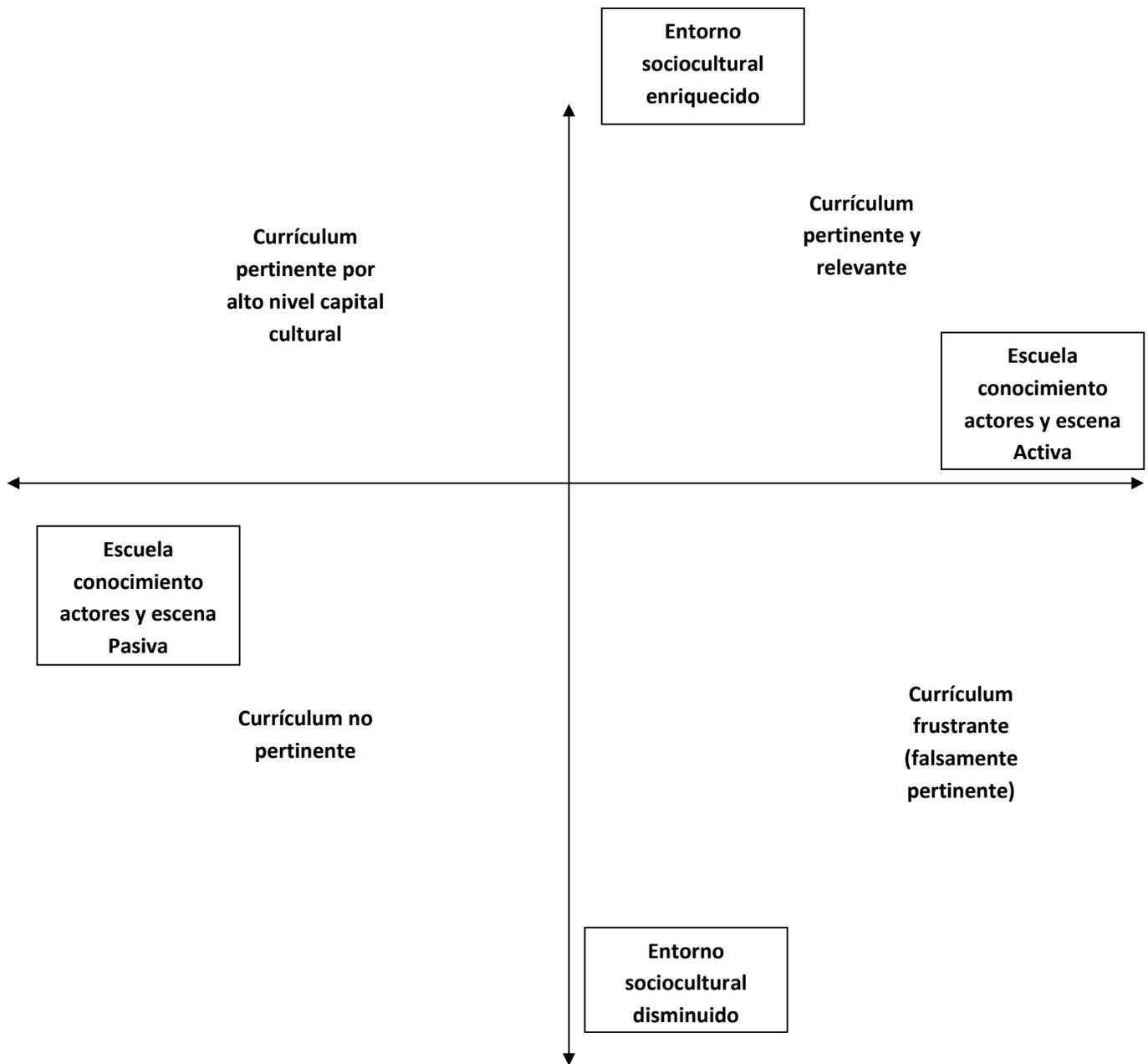
La pregunta que surge al observar estas configuraciones es por qué a pesar de existir, en el caso del cuadrante 1, un entorno sociocultural rico y vinculado con los elementos prescritos por el discurso curricular, éste no logra alcanzar mayores niveles de relevancia y significatividad en los sujetos. La respuesta a esta incógnita, al igual que el fenómeno que se desarrolla en el cuadrante 4, en relación a la alta significatividad y el bajo nivel de “presencia” del entorno sugerido por el currículum en la realidad del estudiante, tiene que ver con el tercer factor del modelo, que en el

esquema no está presente, a saber, el rol de la escuela en la conformación de la pertinencia sociocultural del currículum, por tanto, los conceptos de currículum de pertinencia “falsa o frustrante” (hipócrita), se configura, en este caso, a partir del principio de la existencia de factores (en este caso la escuela y sus formas) que pueden romper las relaciones de causalidad negativa entre el “entorno sociocultural” de los sujetos y la “relevancia” que para éstos alcance el aprendizaje y la enseñanza. Sin embargo, las formas en las que se rompen estas relaciones, no implican la “superación” de la condición de origen, en tanto no hay una modificación real de ésta, sino que hay una construcción de significatividad en función de la significatividad sugerida, no la subjetividad construida desde el sujeto. Es decir, el sujeto obvia su entorno como fuente de conocimiento y asume el entorno sugerido como propio, a pesar de no experimentarlo en su cotidianeidad.

Esta misma lógica podría dar luces para comprender la relación entre un alto entorno sociocultural y un bajo nivel de significatividad, en tanto el factor escuela no se configure relevante para el sujeto, y por tanto la relación de pertinencia no se establezca (incluso esta situación puede tener explicación en un bajo reconocimiento de los sujetos con su entorno). Sin embargo, es necesario señalar que una baja pertinencia, no implica necesariamente el fracaso al interior del sistema educativo, ya que las relaciones entre entorno y éxito en el sistema nacional (entendido como buenos resultados en las pruebas SIMCE y PSU), están lo suficientemente comprobadas³³, por tanto, para el caso la baja pertinencia no implica el fracaso al interior del sistema para quienes posean entornos socioculturales de mayor riqueza.

³³ Ver Contreras, Marisol, Corbalán, Francisca y Redondo, Jesus (2007) “Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU”, Universidad de Chile.

2.2- Calificación cruzada de la pertinencia curricular a partir del rol de la escuela sus actores y el conocimiento y el “Índice riqueza del entorno sociocultural de los sujetos”.



Este segundo esquema sistematiza las relaciones entre el área “entorno sociocultural” y “escuela conocimientos, actores y escena” que son descritas según la configuración de cuatro polos de tensión de los ejes semánticos señalados. Las polarizaciones relacionadas con el “entorno sociocultural” se establecen a partir del “Índice riqueza del entorno sociocultural de los sujetos” de la forma que ya ha sido mencionado más arriba. Por otra parte el eje “escuela conocimientos, actores y escena” está constituido a partir de los polos “escuela activa” y “escuela pasiva”, en donde la primera otorga a los distintos actores que componen la escuela, mayores o menores grados de involucramiento en los procesos de implementación del currículum de acuerdo a los espacios que permite el currículum prescrito. De este modo, la “escuela activa” sugerida por el discurso curricular se asocia a las posibilidades que se le otorgan principalmente a los docentes, como individuos y cuerpo colectivo, de construir y orientar hacia el colectivo, y al desarrollo de procesos de enseñanza que conciben el conocimiento a enseñar como un espacio en debate permanente (abierto y participativo).

El esquema demuestra el desarrollo de vínculos en donde se puede reconocer el rol de la escuela (sus actores, espacios y concepciones sobre el conocimiento) y sus posibilidades de contribuir a la generación de diversos grados de pertinencia curricular en relación a la condición de inicial de los sujetos. De este modo, la posibilidad de desarrollar un currículum altamente pertinente para los sujetos se establece por medio del vínculo entre un entorno sociocultural con altos grados de atingencia a la realidad demandada por el currículum y el desarrollo desde la escuela de prácticas de enseñanza y concepción del conocimiento asociados al desarrollo de una escuela activa, que se hace cargo del proceso de enseñanza en tanto insta y acompaña a sus estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Esta situación, que se refleja en el segundo cuadrante, se potencia en tanto los capitales que poseen los sujetos posibilitan que las constantes demandas que la escuela hace hacia sus estudiantes, sean consideradas como relevantes y atingentes en tanto los sujetos le encuentran un alto grado de relevancia al momento de considerarlas familiares, al mismo tiempo que posibles de realizar por poseer los recursos necesarios para su desarrollo óptimo.

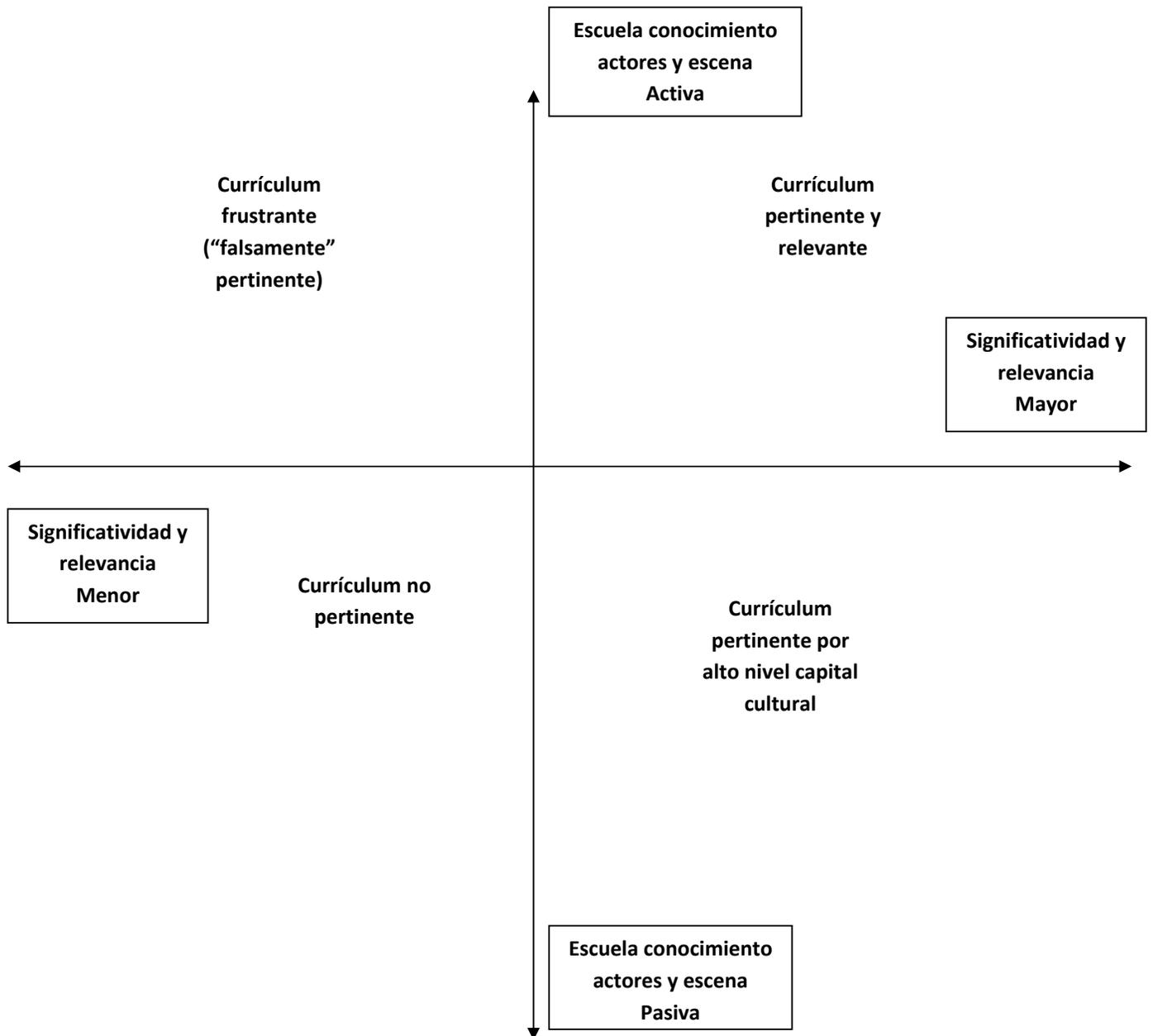
Para el caso del cuadrante 1, la condición de la pertinencia alcanzada, se puede comprender a partir del hecho que más allá de no existir un fuerte desarrollo la dimensión activa que el currículum sugiere, a los sujetos con un alto nivel de “entorno sociocultural”, de acuerdo al puntaje alcanzado en el “Índice riqueza del entorno sociocultural de los sujetos”, les es pertinente el currículum a sus realidades en tanto

sus capitales son reconocidos como válidos por el currículum prescrito. Es precisamente desde esta relación que podemos explicar los altos niveles de éxito de los estudiantes con altos niveles socioeconómicos, en tanto sus capitales les permiten, muchas veces más allá del rol que pueda cumplir la escuela, construir aprendizajes que les son relevantes.

El cuadrante número 3, muestra la relación más obvia, a saber, la existencia de una escuela inactiva y un entorno sociocultural deficiente. En este caso, el currículum adquiere su menor nivel de pertinencia en tanto los capitales de los sujetos no son relevantes para el currículum y a su vez la escuela no estimula su desarrollo y/o posible valoración, en tanto hace prevalecer la experiencia “escuela sugerida” por sobre la “experiencia escuela real”.

Sin embargo, la relación que parece más interesante de destacar en el esquema, es la que emerge a partir del cruce entre la existencia de una escuela activa, que enfatiza el desenvolvimiento del “espacio escuela” a partir de una concepción disciplinar que prioriza en su construcción el desarrollo de prácticas activas, con un alto nivel de involucramiento de los sujetos y la constitución de los docentes como orientadores del proceso de enseñanza en tanto guían, delimitan y organizan los procesos de estudio sin dejar a una libertad ingenua (en tanto obvia la condición de inicio desigual de los sujetos) de los estudiantes sus procesos de aprendizaje. En estos casos, podemos observar que existe la posibilidad de construir currículos pertinentes a pesar de desarrollarse en contextos en donde los sujetos poseen menores “recursos” de los demandados por el discurso curricular (menos nivel de entorno sociocultural). En otras palabras, la escuela rompe con la condición social inicial de los sujetos por medio del desarrollo de prácticas que le permiten al sujeto apropiarse de los conocimientos y habilidades validadas por los programas de estudio. Es decir, a pesar de no existir una relación entre su entorno y el demandado por el currículum, la escuela es capaz de construir en el sujeto los elementos necesarios para que éste los sienta como propios. El hecho a observar es en qué medida la “escuela activa” reemplaza la realidad de los sujetos por otra que si bien no le es atingente ni cercana, le permite actuar con éxito frente a las demandas del currículum formal. La respuesta a esta pregunta intentará ser desarrollada a continuación.

2.3.- Calificación cruzada de la pertinencia curricular a partir del rol de la escuela sus actores y el conocimiento y de la significatividad y relevancia sugerida por el currículum.



En este tercer esquema se expone la clasificación cruzada de las áreas “significatividad y relevancia” y “escuela, conocimiento, actores y escena” a través de los polaridades ya descritas.

Lo relevante de este esquema es que da a conocer la posibilidad de comprender el problema de la pertinencia más allá de las relaciones de ambas áreas en relación a los niveles alcanzados por los sujetos en el índice “hahahaha” que hace referencia a los niveles que poseen el entorno sociocultural de los sujetos en relación al entorno demandado por el currículum. De este modo, el cruce de estas dos variables, más allá de completar y dar cierre a las relaciones posibles entre las tres áreas del modelo construido (“experiencia de aprendizaje sugerida”), nos permite reconocer que la pertinencia del currículum no se sustenta en las relaciones de ésta con el entorno, sino que también en las posibilidades de la escuela en su vínculo con los niveles de significatividad y relevancia que propone el currículum, y cómo la relación entre ambas contribuye a la comprensión de los niveles de pertinencia sociocultural del currículum.

De este modo, al momento que el currículum configura espacios, formas del trabajar el contenido, roles y escenarios en donde dispone determinados niveles de involucramiento de los sujetos en estos procesos, los niveles de significatividad y relevancia se movilizan en relación a las formas que la escuela asume. Es así como, al existir relaciones entre una “escuela activa” y un mayor nivel de empatía con los espacios de significatividad y relevancia prescrito por en los programas de estudio del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la posibilidad de una alta pertinencia curricular es mayor, ya que la escuela es un actor activo y no pasivo frente a las realidades de los estudiantes, otorgando al mismo tiempo, mayor relevancia a las actividades de aprendizaje desarrolladas por los sujetos. Esta situación se observa en el cuadrante 2.

La otra relación de pertinencia que se observa en el esquema (cuadrante 4), se configura a partir de la identificación de los sujetos con las significatividades sugeridas por el currículum a pesar de que la escuela no se constituya como un ente activo en los procesos sugeridos por los programas de estudio en relación a la construcción del tiempo histórico, a los roles docentes y a los recursos disponibles por la escuela. De este modo, la pertinencia del currículum a partir de esta relación se sustenta en la existencia en los sujetos de capitales altamente valorados por el discurso curricular, por tanto los sentidos que éste propone le son relevantes.

Por otra parte, las relaciones entre escuela activa y bajo grado de significatividad y relevancia para los sujetos –que se puede observar en el primer recuadro-, se levanta como una segunda manera de comprender el desarrollo de un currículum que es pertinente exclusivamente en función del éxito de la escuela a nivel institucional, es decir, la escuela abre espacios y desarrolla formas en las que incluye a los sujetos, de modo que los estudiantes se involucren en los procesos de aprendizaje, incluso al punto de alcanzar los resultados esperados por éste, lo que puede ser relacionado con los niveles alcanzados por estos en el “Índice riqueza del entorno sociocultural de los sujetos” (entorno sociocultural), en tanto sus entornos no se relacionan con los demandados por el currículum. Esta situación ya ha sido explicada en la lectura de los esquemas anteriores en tanto demuestra la relevancia que puede asumir el rol de la escuela en la posibilidad de sentir cercanas las actividades, contenidos y habilidades propuestas por el currículum a los sujetos, situación que permite y explica los mayores grados de significatividad de éste, pero que sin embargo, la construcción de esta posibilidad se configura a partir de la definición de una realidad (en tanto entorno de la experiencia) que no le es propia.

El cuadrante 3 muestra la inexistencia de pertinencia del currículum en tanto los niveles de relevancia del currículum para los sujetos no existen al mismo tiempo que la escuela no se configura como un factor que permita modificar esta condición inicial, en tanto no es capaz de implementar espacios, metodologías y experiencias, en donde los sujetos reconfiguren sus sentidos en relación a las demandadas por el currículum.

3.- Niveles de la pertinencia del currículum: Formas y dimensiones.

A partir del análisis entre las áreas y categorías que componen el modelo construido, es que podemos delimitar la existencia de cuatro formas de comprender la pertinencia sociocultural del currículum. Sustentamos esta afirmación en el entendimiento que la experiencia sugerida en sí misma otorga distintos espacios para que un currículum sea pertinente, en función de las posibilidades que otorga para el desarrollo de distintas formas de relacionarse con el medio y los sujetos en la construcción de la experiencia de aprendizaje. Es decir, el currículum prescrito, estudiado en este caso por medio de los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, define y delimita espacios, los que permiten la generación de mayores o menores posibilidades de significatividad al momento de asociarlos con el entorno. Es decir -y es aquí en se aplica el sentido tridimensional del modelo- la experiencia sugerida por el currículum propone formas de vivir la escuela como

espacio, al mismo tiempo que establece maneras de entender el conocimiento, asigna roles a los actores escolares. También sugiere sentidos desde los cuales se debe significar la experiencia, y finalmente, plantea formas en que se constituye la realidad sociocultural. Las características que asumen estas “formas” o “maneras de hacer y sentir” que propone el currículum para abordar cada una de las áreas señaladas, entregan la posibilidad de comprender mayores o menores niveles o formas de pertinencia sociocultural que el currículum construye en su relación con los sujetos escolarizados.

Asumiendo este complejo entramado de ideas, el presente apartado busca sistematizar y ordenar la información que emerge a partir del análisis de los esquemas y de la descripción de las categorías construidas, por medio de la definición y el análisis de cuatro formas o niveles que asume la pertinencia sociocultural, de acuerdo al estudio de los sistemas de significados construidos a partir del análisis del discurso curricular seleccionado en la presente investigación.

Los cuatro niveles de pertinencia que serán descritos y analizados a continuación, constituyen una de las principales reflexiones de la presente investigación en tanto contribuye a dar respuesta al objetivo general de ésta. En relación a esta idea, a partir de las relaciones establecidas en los esquemas, podemos identificar cuatro niveles de pertinencia curricular sociocultural, a saber:

- 1.- Currículum pertinente y relevante
- 2.- Currículum no pertinente
- 3.- Currículum pertinente por alto capital
- 4.- Currículum frustrante (falsamente pertinente)

A continuación, describiremos cada una de estos niveles de pertinencia curricular a partir de las áreas y categorías que emergieron del análisis del discurso y de las relaciones posibles a establecer desde del modelo construido.

3.1.- Currículum pertinente y relevante:

La pertinencia curricular, entendida como la identificación de los sujetos y sus contextos con el currículum como propuesta de aprendizaje, se expresa en este concepto por medio del desarrollo de los polos “positivos” de los tres ejes semánticos presentados, es decir, alto desarrollo en relación al entorno sociocultural dispuesto por

el currículum, altos niveles de relevancia del proceso de aprendizaje sugerido y el desarrollo de prácticas asociadas a la existencia de una “escuela activa”.

En este sentido, la relación de pertinencia y relevancia del currículum para los sujetos, implicaría el desarrollo del mayor nivel de aprendizaje relevante posible, no solo en la dimensión del éxito escolar, en tanto obtención de altos resultados en las pruebas estandarizadas, sino que implicaría el logro de los objetivos curriculares en su dimensión integral, incluyendo el nivel de los sentidos, identidades, intereses, sumado al desarrollo de las dimensiones valóricas y éticas que el currículum establece.

De este modo, al ser pertinente el currículum a los sujetos, supone la posibilidad que, las transformaciones, reinterpretaciones y reconstrucciones de los saberes por parte de éstos son situaciones posibles de concretar en los procesos de enseñanza aprendizaje, en tanto existe un desarrollo fluido y óptimo entre las tres áreas de la experiencia curricular.

Dentro de este marco es necesario puntualizar que el desarrollo de una “escuela activa” en donde la experiencia escolar es altamente significativa, en tanto los docentes cumplen un rol propositivo, al mismo tiempo que el equipamiento de la escuela se encuentra según lo prescrito, y el tratamiento del contenido se realiza en función de la posibilidad de construir el “tiempo pasado” y el “tiempo presente” desde concepciones en donde el “tiempo” no se observa como un evento estático, sino que en construcción; posibilitando que el involucramiento con los contextos existentes sea real. Esta situación se ve reforzada al momento de reconocer la existencia de un entorno sociocultural “alto”, que se expresa en el nivel obtenido en el índice construido.

En este sentido, las relaciones entre currículum y entorno, relación básica para comprender el problema de la pertinencia, se constituye por medio de la configuración de relaciones fluidas que se sustentan en un alto nivel de existencia de los recursos demandados por el currículum, el desarrollo de una escuela activa, y la generación de sentido de las propuestas valóricas e identitarias prescritas.

3.2.- Currículum no pertinente:

La antítesis de la definición anterior se describe a partir del desarrollo de la existencia de un bajo nivel del “Índice de riqueza del entorno sociocultural de los sujetos”, la pasividad de la escuela, sus actores y en las formas de trabajar los contenidos, y la escasa relevancia que tiene para los sujetos las propuestas de sentido e identidad que propone el currículum.

De este modo, la inexistencia de pertinencia curricular, se establece a partir de la distancia máxima entre currículum y entorno, en el desarrollo de los menores grados de identificación con el currículum propuesto. Así, la “experiencia escuela” se torna lejana, los aprendizajes no se configuran como secuencias lógicas para los sujetos y se pueden establecer como hitos aislados, al mismo tiempo que los docentes dejan en total libertad de acción a sus estudiantes, por tanto, los sujetos se movilizan en su propio entorno (por tanto permanecen en él), que en este caso es bajo o limitado. Esta idea se refuerza por medio del desarrollo de formas de enseñanza y aprendizaje en donde los sujetos se definen como individuos sin mayor consideración del colectivo (por ejemplo en el caso de exposiciones individuales en donde no se enfatiza la existencia de una audiencia activa). Por otra parte, el tiempo histórico es trabajado desde un sentido estático, predefinido e inmóvil.

Otra dimensión de estas distancias entre prescripción curricular, entorno y escuela, se evidencia en la inexistencia de significados para el sujeto en relación a la construcción de identidad. El posicionamiento constante y casi total de una identidad universal occidental, distingue los menores niveles de involucramiento de los sujetos en tanto se configura como una realidad lejana, de difícil identificación en su entorno y experiencia.

El bajo nivel alcanzado en el “Índice riqueza del entorno sociocultural de los sujetos” confirma el hecho que las relaciones entre pertinencia y entorno, a través del concepto de “respaldo de significatividad”, en tanto, el entorno sociocultural de los sujetos no responde al demandado por el currículum, éstos quedan limitados de desarrollar los significados y los aprendizajes propuestos desde el currículo, describiendo un nivel de pertinencia bajo o inexistente.

3.3.- Currículum pertinente por alto nivel de capital:

Los dos casos anteriores son reflejos de la existencia de relaciones de pertinencia dicotómicas, que se configuran por medio de la existencia de polarizaciones opuestas en las tres áreas de análisis. Sin embargo, la complejidad misma del fenómeno estudiado, y el sentido tridimensional del modelo construido, nos permite descomponer y sistematizar el análisis en función de otras dimensiones de la pertinencia curricular.

En este sentido, la pertinencia puede adquirir otras formas en donde su existencia se explique por la mayor presencia de un factor determinado, más que por

la presencia total de las polaridades positivas de la totalidad de las áreas de la experiencia sugerida por el currículum.

En el caso de la existencia de currículos pertinentes por la existencia de altos niveles de “capital(es)” en el sujeto y su entorno, la pertinencia se configura a partir de la relevancia de los recursos que posee el sujeto en su entorno y cómo éstos han sido “incorporados” por los individuos. Utilizamos la palabra “capital” o “capitales”, para no restringir el análisis a la existencia de un alto capital cultural, ya que entendemos que la posibilidad de que exista este tipo de pertinencia se sustenta en que los sujetos poseen una diversidad de capitales disponibles; a saber, capital social, cultural, económico, familiar, etc., y que a partir de éste asimilarían las propuestas del currículum sin necesidad de que exista un mediador activo y presente, como la escuela, que incentive o optimice el proceso de pertinencia entre sujeto y entorno.

De acuerdo a la condición recién descrita, los vínculos con los niveles de significatividad y relevancia que sugiere el currículum hacia los individuos, se mueve en dos dimensiones: uno con altos niveles de significatividad, a pesar de la existencia de una escuela pasiva, y un segundo nivel, en donde existe un entorno sociocultural complejo y rico (factor central y común de este tipo de pertinencia), pero con un nivel de significatividad y sentido de las propuestas curriculares menor.

La primera dimensión se constituye a partir de la existencia de una escuela que sin necesidad de motivar e involucrar a los sujetos en las formas de comprender el tiempo histórico, estos establecen un sentido de identificación por medio de la cercanía al entorno de las propuestas desarrolladas por el currículum a nivel de los sentidos y las valoraciones éticas.

En la segunda dimensión, el entorno permite el desarrollo de un currículum pertinente, en tanto las relaciones entorno currículum son cercanas por los capitales que posee el sujeto y su entorno, pero los sentidos que el currículum sugiere no le son cercanos, entre otras factores porque no existe una “experiencia escuela” que los motive e incentive. De esta manera, la implementación curricular puede ser exitosa, en tanto resultados en pruebas estandarizadas, pero no se asegura el desarrollo integral del estudiante como sujeto, la dimensión valórica pasa a ser intrascendente en tanto el estudiante construye la “cercanía” con el currículum por medio de los capitales que posee y como éstos son valorados por la escuela.

De este modo, el factor que nos permite comprender la naturaleza que asume la pertinencia en este caso, tiene que ver con el rol y la trascendencia del entorno

sociocultural de los sujetos en los procesos de enseñanza – aprendizaje y desarrollo, en tanto, la pertinencia se configura a partir de la cercanía entre el entorno sugerido y el entorno real de los sujetos, por sobre cualquiera de los otros dos factores (áreas).

3.4.- Currículum frustrante (falsamente pertinente)

El concepto de currículum frustrante (falsamente pertinente), tiene que ver con la posibilidad de entender que el éxito escolar, en tanto obtención de altos niveles en las pruebas estandarizadas, no existe necesariamente a partir de una correlación con la pertinencia curricular, de hecho, el nivel de pertinencia sociocultural “frustrante”, explica las diferencias entre estos dos conceptos.

La idea de “falsa” pertinencia, tiene relación con la forma en la que se construye la relación de “cercanía” entre escuela, entorno y experiencia, en tanto, la posibilidad de asumir como relevantes, los elementos propuestos por el currículum, pasa porque los sujetos, desde una dimensión, reemplacen sus realidades de origen por las realidades sugeridas en un ejercicio de reconstrucción falaz de su realidad, o en una segunda dimensión, no identifiquen como significativos los elementos prescritos por el currículum y asuman el aprendizaje como un ejercicio pragmático y utilitario ligado al logro de un resultado exitoso al interior del sistema escolar.

Es así como, el concepto de “currículum frustrante” se explica a partir del rol jugado por la escuela en la construcción de pertinencia del currículum. Ya que, la escuela, como factor explicativo central del fenómeno descrito, por medio del desarrollo activo, es decir, a través una fuerte presencia de los docentes en la orientación de los procesos de estudio, un énfasis en los trabajos comunitarios y en el espacio colectivo como espacio de construcción de saberes y el desarrollo de un concepto disciplinar de tiempo dinámico e inclusivo; es capaz de romper con la condición de origen por medio de la instalación de una nueva realidad en la escuela que hace que el currículum sea cercano y significativo en su propuesta y acción (diseño, desarrollo, implementación y concreción). Para el caso contrario, la escuela es activa en tanto involucra a los sujetos, sin necesariamente dotar de significatividad a la enseñanza, sin embargo, logra de igual modo “romper” con la condición inicial, a nivel sociocultural, de los estudiantes. Es decir, en ambos casos se asume el discurso curricular oficial ya sea por una identificación reelaborada o por un pragmatismo exitista. De este modo, la configuración de la experiencia escolar, actúa como un enajenador de las realidades iniciales de los sujetos por medio de su reemplazo por una nueva realidad, pertinente a la prescrita en el discurso curricular.

A modo de cierre, la “falsa” pertinencia, en tanto construye realidades a partir de entornos que no son lo de los sujetos (en relación a los niveles alcanzados en el “Índice riqueza del entorno sociocultural de los sujetos”), podría generar una condición de frustración en los sujetos en tanto construye el éxito a partir de una realidad que no le es propia. De este modo es una pertinencia “hipócrita” en tanto finge, por medio de la generación de una expectativa irreal, la posibilidad que los sujetos con entornos socioculturales pobres pueden triunfar en el sistema escolar por medio de su sometimiento e inclusión a una cultura que emerge de un entorno que no le es propio. Esta ilusión se sustenta en la presentación de la escuela, a partir del currículum, como un espacio de compensación capaz de romper con la condición inicial de los sujetos por medio de la integración a una realidad construida en función de entornos socioculturales que le ajenos.

VII.- Conclusiones: Pertinencia curricular: Oportunidades, reproducción y experiencia.

“Quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de una situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito” Jacques Ranciere, *El maestro Ignorante*.

En la introducción de la presente investigación, se menciona el concepto de “crisis de distancias” como una forma de sintetizar el análisis de la actual situación que experimenta el sistema educativo chileno. La crisis hoy es evidente, palpable, visible en cifras, presente en la escuela, en el espacio político, académico, público y en la calle; hoy la escuela y la educación en su conjunto, es tema de discusión, no sólo por los dineros que se invierten en ella, sino que, fundamentalmente, por los sentidos que ésta adquiere para la sociedad, para los educadores y para los educados, y por el rol que juega en los procesos de movilización social. En este debate las posiciones son múltiples y diversas, sin embargo, pocas se hacen cargo de la relación pedagogía, escuela y estructura social, o específicamente, de las relaciones conocimiento escolar y sociedad de clases. De este modo, la presente investigación intentó hacerse cargo de preguntas como: ¿Es la escuela hoy un espacio de reproducción o de cambios? ¿Cómo son estos procesos? y ¿Cuál es el rol del currículum en estos procesos? La síntesis de las respuestas a estas preguntas, es lo que a continuación pasaremos a revisar.

Consideramos que es fundamental mencionar que hemos asumido la investigación como un estudio que nos permita avanzar en nuevas perspectivas en este complejo escenario. Es así como, la intención es mostrar nuevas líneas de análisis que nos permitan, por una parte, comprender mejor el problema, y por otra, dibujar nuevas perspectivas de estudio y soluciones posibles a los conflictos que se presentan en el sistema escolar chileno desde una perspectiva que asume las relaciones entre el conocimiento y los sujetos como punto de partida. De este modo hemos asumido los vínculos entre los niveles de significatividad del aprendizaje y las oportunidades de enseñanza -en el campo del currículum- como un espacio que puede posibilitar o impedir el desarrollo de una experiencia de aprendizaje significativa y relevante que otorga sentido y razón a la escuela desde los sujetos que la componen. De este modo, la presente investigación se propuso abordar la “crisis de distancias”, en el entendido que su conceptualización, nos permite visibilizarla como espacio de estudio y análisis, en tanto sitúa una problemática que hoy en el debate público, no es asumida en su total profundidad.

Bajo este marco, una de las principales conclusiones que hemos alcanzados en la presente investigación hace referencia a la construcción de un modelo de análisis de la estructura del currículum en tanto las distintas dimensiones que posee éste como constructor de una experiencia aprendizaje sugerida o prescrita. Este modelo, permite describir y comprender el currículum como fenómeno, en tanto se establece como un espacio en donde las dimensiones “escuela”, “significatividad” y “entorno”, se construyen a partir de una idea “tipo” de sujeto, de entorno y de comunidad. De este modo, las ideas o conceptos de sujeto, de comunidad y entorno que propone el currículum, son los que enmarcan o emancipan a los individuos, en tanto los constructos prescritos permiten un mayor “acercamiento” o “distancia”, de la escuela como espacio de desarrollo de aprendizajes.

Es así como, la posibilidad de adentrarnos en la reflexión en torno al problema de las diferentes dimensiones de la “crisis de distancias” que vive el sistema escolar chileno, pasa, en el caso de los estudios del currículum, por comprender que la experiencia sugerida, es una experiencia compleja, multidimensional, dinámica y proyectiva, en tanto se sitúa como una realidad pasada, presente y un espacio a construir en el futuro. Es decir, la complejidad misma de los objetivos que hoy se propone el sistema educativo, insta al currículum a pensarse como un entramado complejo, casi omnipresente al quehacer de la escuela, capaz de hacerse cargo, en su diseño e implementación, de una serie de dimensiones del quehacer humano (a nivel individual y colectivo) que hacen que su constitución ya no sólo suponga el desarrollo de capacidades a nivel cognitivo y/o académico, sino que pretenda hacerse cargo e incluir dimensiones relacionadas con el desarrollo personal, social, ético, político y valórico. Esta situación se puede evidenciar en el modelo construido, el que da cuenta de esta situación y nos ayuda en la sistematización de los espacios de construcción de la experiencia de aprendizaje que tienen relación directa con el currículo.

Es así como, la idea de “experiencia sugerida”, tiene sustento en la posibilidad de comprender que el currículum califica y caracteriza determinadas formas de comprender la escuela, la acción docente, las disciplinas, las formas de enseñar, el entorno sociocultural, las valoraciones, los intereses y los elementos identitarios de los sujetos, en tanto valida determinadas formas por medio de la exclusión de otras. Esta situación explica que existan espacios al interior del currículum que permiten una mayor o menor apropiación de éste. Esta apropiación, que como evidencia el modelo, no sólo se circunscribe al ámbito de los recursos que los estudiantes poseen sino que también se encuentra asociada a las formas como el currículum se desarrolla e implementa. Es decir, por ejemplo, la polaridad negativa del área “escuela,

conocimientos, actores y escena” no es correlativa con las condiciones del medio o los niveles de “significatividad” alcanzados, es decir, no posee una dependencia directa del resto de las variables, sino que en sí misma asume la idea de que el currículum como instrumento (forma) constituye en su interior, espacios que posibilitan o impiden el involucramiento de los sujetos en su desarrollo. Para el caso opuesto la situación es similar, es decir, la polaridad negativa del área, expresa el sentido restrictivo del currículum como instrumento, en tanto la experiencia “sugerida” limita las posibilidades de involucramiento de los sujetos, lo que se traduce en situaciones en donde la reproducción de la condición inicial de los sujetos tiende a reafirmarse.

Esta misma lógica es aplicable al área “significatividad y relevancia”, en tanto, las polaridades positivas y negativas se constituyen en relación a la prescripción de espacios identitarios y de interés reducidos, exclusivos y excluyentes, construidos a partir de la universalización de una realidad particular, de modo que la apropiación y el sentido de ésta, es reducido y limitado a sectores de la población que la reconocen como propias en tanto le son espacios de desarrollo familiar.

Por otra parte, y para el caso de los intereses, éstos se construyen a partir del rol docente, en tanto intervienen, por una parte, a través de la orientación del proceso educativo, generando una “modificación guiada” hacia la diversificación de la experiencia, utilizando sugerencias directas y sometiendo a discusión nuevas temáticas que orienten el quehacer del estudiante (situada en la polaridad positiva debido a que busca diversificar la posición inicial del sujeto). En el otro extremo, se encuentra el desarrollo de una actitud docente que perpetúa la condición inicial de los sujetos, en tanto el profesor asume una actitud ausente, reflejada en la polaridad negativa del eje, por el hecho de dejar mayores espacios para la perpetuación de las diferencias socioculturales de origen.

De este modo, la investigación nos permite señalar que es posible poder trabajar el concepto de “pertinencia” a partir de la interpretación de este modelo, de modo que la pertinencia no es únicamente evaluable en función de la relación currículum y entorno de los sujetos, sino que también a nivel interno del propio currículum, en otras palabras, es necesario considerar la forma del currículum, de modo de poder observar su sentido “inclusivo”, en tanto cómo construye y proyecta el área “escuela, conocimientos, actores y escena” y el área “significatividad relevancia”, a fin de afirmar que la pertinencia sociocultural no sólo existe como posibilidad a partir de la construcción de entornos “más ricos” (asistencialismo escolar) sino que desde la posibilidad de que los currículos integren en sus diseños los elementos vinculados a

las formas de enseñar, al rol de los docentes, a las concepciones del conocimiento y a los intereses y elementos identitarios de los sujetos como factores relevantes para generar acercamientos entre la escuela y el entorno.

Es así como, el modelo construido, hasta el momento tridimensional, nos permite definir el concepto de pertinencia curricular sociocultural como las relaciones de distancia o cercanía de la experiencia sugerida por el currículum con el entorno sociocultural de los sujetos. Es decir, las formas en que el currículum se relaciona con el entorno de los sujetos en busca de generar mayores niveles de sentido. Este concepto, está relacionado con la idea de relevancia y significatividad, es decir, con la experiencia que desarrolla el sujeto en y con su entorno, a nivel personal, académico y cognitivo. Es decir, hay una preocupación por comprender que el concepto de pertinencia debe ser entendido hacia el desarrollo del sujeto y su comunidad, y no hacia espacios sociales que se encuentran ajenos a ésta. Así, la pertinencia sociocultural, nos permite reconocer las posibilidades de que el currículum se configure como una herramienta de liberación de las comunidades que están involucradas en los procesos de enseñanza, en tanto los fines y formas de éste sean reflejo de las comunidades en las que se desarrollan. De ahí la importancia del concepto de relevancia aparejado al concepto de significatividad, en tanto éste permite identificar la experiencia social del sujeto (individual y colectiva) como un elemento central al momento de evaluar el diseño de una política curricular, en tanto impide la exclusividad del sentido de la significatividad del aprendizaje a las teorías psicologicistas y resituar el debate en torno a un sentido social del currículum.

Como se observa, la definición, o redefinición, desde una perspectiva sociocultural del concepto de pertinencia, asume la complejidad propia del currículum como discurso y dispositivo, aspirando a ir más allá de las definiciones de pertinencia que concentran su análisis en las relaciones entre currículum y entorno, sin analizar las dimensiones internas del mismo currículum. Al mismo tiempo, la idea de entorno sociocultural, como espacio de análisis para el desarrollo de las relaciones de pertinencia del currículum, nos permite enfatizar en la idea de un programa de estudio que se entiende como un constructo asociado y construido en conjunto con las comunidades que son parte del desarrollo y la implementación de los currícula, en tanto, los entornos de desarrollo escolar, son centrales para comprender la construcción del conocimiento con un sentido que supere la construcción de habilidades o competencias vacías de sentido para los estudiantes.

Esta misma conceptualización, nos puede permitir a futuro edificar un índice, de rasgos cuantitativos, que otorguen la posibilidad de definir variables que cuantifiquen los niveles de pertinencia de un currículum de acuerdo al entorno sociocultural con el que se vincula. Este trabajo es realizable a partir de la definición de variables asociadas a las categorías que se identifican en el discurso curricular analizado, en el espíritu de comprender la particularidad de los currícula y rescatar los significados asociados a éste como discurso, y no sólo como instrumento técnico. De este modo, consideramos que el modelo construido entrega elementos certeros sobre cómo avanzar en esta tarea, en tanto define áreas (posibles dimensiones) de análisis que pueden ser retomadas en futuros análisis.

Por otra parte, consideramos que el modelo construido y analizado, aparte de constituirse como referente de análisis del problema de la pertinencia sociocultural del currículum, puede ser utilizado para avanzar en la comprensión de otras áreas del diseño y del desarrollo curricular, como lo son la cobertura, la secuencia y la articulación curricular, de modo de diversificar y complejizar las formas de análisis desde el currículum escrito y el enseñado.

En torno al estudio de caso: Algunas particularidades sobre la pertinencia de los programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y sus proyecciones a otras áreas.

Uno de los elementos centrales que deja ver la investigación, en torno al currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tiene relación con la necesidad de avanzar en la reflexión de la naturaleza del tiempo histórico a nivel curricular, y cómo la conceptualización realizada en el presente estudio, puede ser aplicada en relación a observar de qué formas el currículum del área, identifica otros elementos epistemológicos de las distintas disciplinas que conforman el área. Es decir, es necesario proponer nuevos elementos en relación al reconocimiento y la definición de los conceptos de “espacio”, por ejemplo, de modo que las disciplinas asociadas al área, en este caso Geografía, no se presenten como elementos auxiliares al desarrollo de la Historia. En otras palabras, podemos concluir a partir del análisis que el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que éste concentra su desarrollo en la Historia como disciplina en tanto el desenvolvimiento de la experiencia de aprendizaje se define a partir de la idea de “tiempo” que levantan los programas. Si bien, esta situación podría ser valorable en tanto demarcaría una identidad propia del área, se puede ver mermada al momento de asumir que esta identidad se pierde en la dispersión de la diversidad de formas en que es entendido el tiempo histórico.

Enfatizando este hecho, es necesario destacar que la diversidad que se presenta puede ser un problema para la implementación curricular y para la didáctica de la disciplina en tanto no se consolida una identidad transversal que permita referenciar una forma de abordar el problema de la enseñanza de la historia que otorgue posibilidades a los docentes para actuar de manera clara y certera.

Un segundo punto a destacar, en relación a la particularidad del estudio de caso, se enmarca en la posibilidad de profundizar en la conceptualización de lo que podemos entender por entorno sociocultural para el área de Historia. En el sentido de reconocer que las demandas particulares que realiza el currículum del área en la configuración de la experiencia de aprendizaje, sitúan el problema del vínculo espacio – tiempo por medio del posicionamiento del sujeto como agente que vive y experimenta dicho vínculo. A partir de este hecho, consideramos que es necesario profundizar en la investigación práctica y teórica de este fenómeno, de modo que nos permita avanzar en la complejización de lo que podemos entender por “enseñanza de la Historia del tiempo presente” o el desarrollo del concepto de “pedagogía de la memoria”. Es decir, en gran parte de los casos analizados, la conceptualización y organización que realiza del tiempo presente, el currículum demanda la existencia de una espacio de memoria individual y colectiva, que no es definido más que por los vínculos familiares y espaciales de los sujetos, pero que según nuestro parecer no es profundizado lo suficiente en función de las consecuencias que pueden o podrían tener sobre el aprendizaje de la Historia a nivel escolar.

Bajo este contexto es necesario mencionar que el ejercicio de análisis desarrollado en la presente investigación, debe contemplarse desde las limitaciones propias de un estudio que trabaja con un dispositivo del currículum que viven modificaciones periódicas³⁴, situación que condiciona la posibilidad de reconocer que las conclusiones reseñadas, y por reseñar, posean una validez transversal, más allá del caso puntual que se estudia. De este modo, a partir del espíritu que orienta estas conclusiones, deviene de la posibilidad de relevar las estructuras de análisis por sobre la particularidad de algunas situaciones. De este modo, es necesario señalar que las conclusiones asociadas a la investigación, y que según nuestro criterio podrían haberse observado con mayor claridad en el área de estudio de Historia, Geografía y

³⁴ De hecho, el mejor ejemplo de esta situación tiene que ver con el hecho de que el presente estudio tuvo que realizarse con programas elaborados en dos años y periodos distintos de la administración política del MINEDUC, a saber, y como ya fue consignado en el diseño metodológico, la edición 2005 y 2010 de los “Programas de Estudio”.

Ciencias Sociales (nos referimos a los espacios relacionados con la naturaleza de la disciplina histórica y las dimensiones identitarias de la experiencia de aprendizaje) deben ser revisadas, con particular atención, al momento de ser aplicadas a nuevas situaciones curriculares. Es decir, si bien la construcción del modelo busca generar áreas de análisis transversal al currículum, consideramos que en el caso del área estudiada existen ciertos elementos que se pueden observar con mayor claridad. Mencionamos esto, a pesar de reconocer que cada una de las disciplinas del currículum se desarrollan a partir de una definición epistemológica, de modo que todos y cada uno de los programas de estudio -u otro dispositivo del currículum- pueden someterse a un análisis de estas características. A su vez, cada área de estudio, más allá de ser de naturaleza científica, filosófica, matemática o artística, al definirse a partir de la escuela como institución, posee una manera de identificarse consigo misma y con la comunidad, lo que por sí mismo genera espacios de identidad que escapan a la naturaleza disciplinar de su área.

Es así como, en un segundo nivel de análisis, es destacable la posibilidad de comenzar a asumir que las reflexiones que emergen de esta investigación, pueden comenzar a ser consideradas en las investigaciones que asuman esta misma perspectiva de estudio. Es decir, consideramos que es posible reconocer de manera transversal la aplicación del modelo construido a las distintas áreas que posee el currículum, es decir, no sólo para el área de Historia, ni exclusivamente para los niveles analizados, sino que para el conjunto de los dispositivos y herramientas que posee el currículum para relacionarse con la escuela. Es decir, si bien es siempre necesario reconocer y destacar la particularidad de los distintos niveles, áreas y dimensiones del currículum en su desarrollo, implementación y concreción; ésta investigación ha intentado generar una matriz de análisis transversal que resguarda en su desarrollo metodológico, la posibilidad de rescatar el sentido, la particularidad y profundidad de las realidades de cada área y nivel, pero que al mismo tiempo rescata la naturaleza sistémica y transversal del currículum y de la escuela.

Destacamos este hecho en función de reconocer las posibilidades que nos ha otorgado la “naturaleza mixta” de la orientación metodológica del presente estudio, en tanto en la búsqueda por complementar las perspectivas cuantitativas y cualitativas, avanzamos en la generación de lecturas profundas y comprensivas de las diferentes particularidades del fenómeno, y al mismo tiempo logramos explicar aspectos no observados en el análisis cualitativo. Este hecho se ve reforzado por la forma en que fue seleccionada la muestra, en tanto este proceso respondió a factores estructurales,

y al mismo tiempo, en la validez interna y externa de la muestra seleccionada³⁵. Ambas situaciones nos han permitido consolidar el tipo de conclusiones a las que hemos llegado.

A pesar de lo anterior, a partir de la investigación podemos plantearnos la posibilidad de avanzar en la complejización del complemento cuantitativo del estudio. Es decir, se asume que lo realizado en la presente investigación no es más que un ejercicio limitado e inconcluso, y que por tanto no da cuenta de la complejidad total de fenómeno presentado. De este modo, resulta urgente avanzar en la ampliación del análisis a nivel cuantitativo, por medio del aumento de las variables seleccionadas o construidas, de modo de avanzar en la cobertura de elementos del entorno sociocultural y escolar de los sujetos que son demandados por el currículum y que no fueron incluidos en el presente estudio por los motivos descritos en el desarrollo de ésta.

Bajo este mismo contexto, y como una posibilidad que emerge a partir de la perspectiva metodológica asumida, es destacable la posibilidad de avanzar en la construcción de un índice de pertinencia sociocultural que sea capaz de incluir la totalidad de las áreas, categorías y dimensiones descritas en el análisis cualitativo del discurso curricular. Es decir, a la luz de la investigación realizada, consideramos pertinente avanzar en este sentido en tanto, cada una de las áreas y categorías construidas pueden ser trabajadas en función de la conformación de un índice de pertinencia sociocultural del currículum que no contemple exclusivamente elementos relacionados con el entorno sociocultural de los sujetos, sino que también elementos vinculados al desarrollo de la experiencia escolar y de los significados seleccionados por el currículum como válidos. La posibilidad de avanzar en este sentido, implica asumir el trabajo de generar nuevas bases de datos, y por tanto instrumentos de medición, que den cuenta de la profundidad y complejidad de las categorías construidas. Consideramos fundamental la posibilidad de trabajar en la construcción de un índice de pertinencia curricular que permita evaluar las políticas públicas desde una perspectiva inclusiva, en donde el concepto de calidad quede sujeto a los niveles de significatividad y relevancia alcanzados por el currículum. Pensamos que esta situación contribuye en el avance real en la distribución y construcción equitativa del conocimiento.

³⁵ Esta situación se encuentra explicada y justificada en detalle en el apartado diseño de la investigación que se encuentra al inicio del documento.

Otras de las líneas de investigación que emergen a partir del estudio, tiene relación con la posibilidad de generar una línea de análisis que vincule los niveles de pertinencia descritos con los tipos de escuela existentes en el sistema escolar nacional. Este ejercicio permitiría “mapear” las escuelas del sistema escolar en función de los vínculos entre escuela, entorno y significados, de modo de identificar potencialidades y falencias de las escuelas. En la presente investigación consideramos imprudente avanzar en esta línea de investigación en tanto pensamos que los vínculos posibles de realizar deben sustentarse en evidencia empírica y teórica, la cual no teníamos disponible por lo que fácilmente podríamos haber caído en relaciones simplistas basadas en el sentido común (por ejemplo: Escuelas municipales con bajos resultados SIMCE – Currículum no pertinente), que si bien pueden ser parte de la realidad, es necesario profundizar en su análisis para lograr niveles de comprensión reales del fenómeno.

Debates teóricos: Compensación, Resistencia y rol de la escuela

Entendiendo que las principales conclusiones tienen que ver con la definición y redefinición del concepto de pertinencia, las distintas dimensiones de la presente investigación, y especialmente las áreas descritas en el modelo, otorgan interesantes espacios para desarrollar otro tipo de conclusiones, especialmente a nivel teórico. De este modo, ordenaremos esta segunda parte de las conclusiones, en función de tres apartados. El primero se relacionará con las reflexiones y proyecciones que se pueden extraer del análisis en relación al currículum como campo de estudio. El segundo hará referencia a las conclusiones que se pueden inducir sobre el rol de la escuela, el problema de la equidad y la igualdad de oportunidades en relación al rol del currículum. Y el tercero, se vinculará con la necesidad de instalar ciertas perspectivas de acción que entiendan el currículum -su diseño, implementación y concreción- como un factor fundamental a considerar en la construcción de políticas educativas que busquen resolver la relación calidad y equidad.

El Currículum y la transformación de realidades: Pertinencia e implementación. Ampliando las dimensiones de desarrollo de la escuela.

El análisis desarrollado en la investigación, se sitúa entre las fronteras de los procesos de diseño e implementación curricular, en tanto, comprende el currículum como un fenómeno en proceso ya que propone y desarrolla, por medio de la intención prescriptiva, una experiencia en construcción. De este modo, consideramos que la posibilidad de comprender el currículum como un quehacer dinámico, está ligada al entendimiento de que los espacios de diseño curricular se propongan construir

currículos capaces de programar, contener y modificar las realidades en las que se sitúan.

Esta idea del currículum como un fenómeno en desarrollo, nos permite releer las relaciones sistémicas entre los distintos tipos de currículum planteados. Esto no quiere decir que la investigación concluya la necesidad de rechazar las diferentes tipologías existentes en relación a las formas que adquiere el currículum en distintos contextos del desarrollo de la escolaridad, al contrario, la idea que se pretende instalar es que las tipologías desarrolladas en torno al currículum deben comprenderse dentro de una idea global, sistémica, que permita entender sus relaciones. La configuración de la idea de currículum como fenómeno en desarrollo, se establece desde la posibilidad de comprender que las relaciones de coherencia, secuencia, implementación, desarrollo y concreción curricular, no pueden ser estructuradas, ni analizadas, sin comprender la dinámica de las relaciones entre dimensiones y tipos de currículos de modo de entender que cada cual está sometiendo y configurando al mismo tiempo, un espacio de realidad nuevo, en tanto prescribe y describe una experiencia de aprendizaje.

De este modo, y utilizando la tipología de Glathorn (2009), podemos señalar que la posibilidad de comprender las relaciones de pertinencia sociocultural del currículum, están sujetas a entender las relaciones entre el currículum escrito, apoyado, enseñado y aprendido, y no únicamente entre el currículum escrito y enseñado, como lo habíamos planteado al comienzo de la investigación. Es decir, la investigación da cuenta de la necesidad de definir que el currículum como configurador de experiencia es expresión de un quehacer multidimensional que, al momento de identificar la construcción de la relación entre escuela, sujeto y entorno, en función del concepto de pertinencia, el análisis del currículum requiere, necesariamente, de una lectura global que lo entienda como un sistema complejo de relaciones. Así, desde la óptica planteada, el currículum escrito demanda una realidad escolar, social y simbólica, asociable a un concepto complejo de currículum apoyado, y al mismo tiempo asume que las relaciones entre demanda y entorno, son construidas o reconstruidas al momento de la enseñanza (currículum enseñado) y en el momento del aprendizaje (currículum aprendido). Es decir, la pertinencia como elemento evaluador del desarrollo curricular, obliga a revisar al currículum desde la coherencia de sus distintas dimensiones de desenvolvimiento, en tanto entiende la posibilidad de aprendizaje como experiencia en desarrollo, como un vínculo entre sujeto y medio, destrabando la evaluación curricular tradicional que posiciona el binomio enseñanza aprendizaje como una relación descontextualizada y ahistórica.

Bajo este contexto, un concepto que invitamos a revisar, para avanzar en la conceptualización, es el de currículum apoyado desarrollado por Glatthorn (2009). Enfatizamos en este punto, debido a la necesidad de entender que la complejidad de los objetivos que plantean los currículos actuales, y los elementos que dibujan la actual crisis de sentido que enfrenta el sistema escolar, hacen necesario comprender que hoy el currículum apoyado no puede ser entendido únicamente desde una dimensión exclusivamente “física” (distribución horaria, materiales de apoyo a la docencia y al aprendizaje, infraestructura escolar, cuerpo académico y administrativo, etc.), sino que es necesario ampliar su sentido y profundidad, ya que un currículum que se plantea desde el desarrollo integral de los estudiantes, debe comprender que las posibilidades de desarrollar con éxito el proceso formativo pasa por entender que los elementos que permiten el desarrollo de los currículos, se sitúan como entornos de posibilidades (oportunidades), los que no están únicamente relacionados con las dimensiones “físicas” que apoyan la enseñanza, sino que también las afectivas, culturales, organizacionales, familiares, históricas, identitarias y políticas que se configuran como un “entorno de posibilidad” o “entorno de restricción” al desarrollo del educando. Es decir, es necesario entender que el currículum apoyado, debe ser reconfigurado en su definición a partir de lo observado en la constitución del área “entorno sociocultural”, sugerida en el modelo de análisis construido en la presente investigación, en tanto nos permite dotar al currículum de las dimensiones que este mismo se propone, y observar que al momento de comprender los espacios de apoyo para el desarrollo efectivo del currículum es necesario revisar las dimensión simbólica y experiencial en las que se desarrollan o se podrían desarrollar los sujetos.

Bajo este contexto, es posible afirmar que el currículum apoyado, se configura como un espacio en donde se coloca en juego una serie de capitales (físico, cultural, social, simbólico y económico), es decir, la escuela como campo, permite o limita las posibilidades de que el currículum sea implementado con éxito. Es precisamente aquí donde se encuentra la trascendencia de esta reflexión; consideramos fundamental entender que bajo este marco, la escuela y el currículum tienen la posibilidad de reconfigurar como “valiosos” determinados capitales “despreciados”. El currículo, a través de la construcción de la experiencia de los sujetos como una experiencia válida, puede ser configurador de una experiencia significativa y relevante para sus propósitos. Es así como, la idea de currículum que emancipa u oprime, se construye a partir de la posibilidad de que los niveles de pertinencia de establezcan a partir de la centralidad que asuma la experiencia de los sujetos, en función de la construcción de nuevas realidades. Es decir, el currículum actúa como un elemento de liberación en

tanto entiende que las realidades comunes son fruto de la relación dialéctica entre las realidades locales (que otorgan las posibilidades de desarrollo pertinente del currículo) y la construcción de realidades colectivas, a nivel macro, como fruto del entramado común de las realidades iniciales. Es decir, el currículo emancipa no por imposición de un universalismo homogéneo, y por tanto, no por la sustitución de una realidad válida por otra, sino que por medio de la validación de nuevos y diversos códigos, que amplían, complejizan y enriquecen la construcción de los espacios colectivos.

De este modo, las relaciones propuestas por A. Magendzo (2008), en relación a los vínculos entre flexibilidad curricular y currículo emancipatorio (en relación al concepto de equidad curricular), son válidas sólo si entendemos que las relaciones de flexibilización del currículo, no se dan únicamente desde un currículo dado, sino que desde la relación dinámica entre espacios de creación curricular local y espacios de definición curricular general. Es decir, las posibilidades de desarrollo de la una equidad "real", y por tanto de una pertinencia sociocultural "real" del currículo, está sujeta al desarrollo de espacios de implementación curricular en donde los procesos de apropiación del currículo no se reduzcan a procesos de adaptación, sino que más bien se desarrollen en procesos de construcción de nuevas dimensiones del que hacer curricular.

Bajo este entendido, el rol de las culturas docentes (Silva, 2001) es central, en tanto la configuración de sujetos que interpreten el currículo en forma complementaria a la interpretación de sus realidades, permitirá avanzar en mayores niveles de pertinencia curricular y de equidad curricular. Mencionamos esta reflexión bajo la concepción de currículo y pertinencia ya desarrollados y no en función de una idea vacía de implementación que, como el contexto actual, lo entiende como un proceso vertical y jerárquico, que establece dispositivos y mecanismos para enmarcar estos procesos de manera constante y progresiva³⁶. De hecho, consideramos que este proceso ha derivado en que efectivamente las distancias entre el currículo prescrito y real pueden tender a reducirse, sin embargo, se restringen en función del establecimiento e imposición de una realidad prescrita por sobre las realidades existentes, es decir, y como lo muestra el estudio, por medio de la constitución de una idea de pertinencia en donde los sujetos reemplazan sus realidades de origen por la

³⁶³⁶ Con la idea de constante y progresiva nos referimos a la introducción de mecanismos de seguimiento y monitoreo de la acción directiva y docente que ha instalado en el MINEDUC post-reforma '96, que han reforzado el sentido vertical y jerárquico de los procesos de desarrollo e implementación curricular. A saber, "Mapas de progreso", "Marco de la Buena Enseñanza", "Marco de la Buena Dirección", "Ley SEP", "Proyecto de Ley sobre Agencias de Calidad", etc..

realidad sugerida que nos les pertenece y que únicamente les hace sentido en el contexto escolar.

Así, las conclusiones que podemos extraer en torno a la necesidad de avanzar en el estudio y desarrollo de diseños curriculares que puedan sustentar las ideas recién descritas, pasa, según un parecer inicial que nos deja la investigación, por la posibilidad de entender el diseño del currículum desde los elementos que el modelo de “experiencia sugerida por el currículum” sintetiza. Es decir, por medio de la posibilidad de considerar que los diseños curriculares pueden generarse en función de tres ejes básicos, “escuela”, “significatividad” y “entornos” y que a partir de los vínculos e interacciones entre estas tres áreas, el diseño curricular puede ser capaz de pensarse en función de la construcción de la “experiencia”, como elemento central y transversal, entendiendo éstas como los espacios de aprendizajes en donde los sujetos ponen en juego su desarrollo integral a nivel individual y colectivo.

En este sentido, otro elemento que consideramos fundamental, al momento de pensar en posibles implicancias que pueden tener estas reflexiones para la generación de diseños curriculares, es la conceptualización del área “escuela, conocimientos, actores y escena”, ya que en ésta se encuentran una serie de elementos específicos (rol del docentes, de la disciplina, formas de enseñar, etc.) que pueden ser referenciados a partir de la constitución de escenarios de aprendizaje que sean capaz de contener y desarrollar los sentidos e intereses sugeridos (área significatividad y relevancia) a partir de una relación directa pero no restrictiva, con el entorno sociocultural del sujeto. Es decir, la constitución de sentidos se asume a partir de una complejización de los saberes de los sujetos por medio del reconocimiento de su valor a nivel local y global.

Como podemos observar, las reflexiones en torno a la pertinencia del currículum deben dotarnos de elementos para generar diseños curriculares que asuman esta variable como central pero que en este ejercicio no configuren currículum “localistas”, que finalmente limiten a los sujetos a sus realidades de origen, situación que podría desembocar en la profundización de determinadas situaciones de inequidad. Este debate, que será desarrollado a continuación –a partir de la discusión en torno a las relaciones entre universalismo, diversidad y equidad- es central para proyectar el estudio de esta variable en la evaluación del currículum como factor de equidad sociocultural.

El concepto de pertinencia: Relecturas del problema de la equidad y la calidad.

En las declaraciones iniciales que justificaron esta investigación, se planteaba la necesidad de comprender el estudio del currículum en relación a las realidades socioculturales de los sujetos por medio del concepto de pertinencia sociocultural. Esta intención, buscaba entender de mejor manera las virtudes y los fracasos de las políticas ministeriales, en el camino por resolver el complejo vínculo entre “calidad y equidad” al interior del sistema escolar. Mencionábamos esta situación a raíz de la trascendencia que ha asumido en el discurso público esta dupla conceptual, en tanto marco de acción y sentido para el desarrollo de las modificaciones (no sólo curriculares) del quehacer escolar.

Dentro de este marco, la investigación nos permite concluir que la posibilidad concreta de construir un sistema escolar que se haga cargo de manera real y profunda, es decir no sólo de forma testimonial, de la relación “equidad-calidad”, debe comprender que el desarrollo equitativo del sistema escolar, pasa por el reconocimiento de la existencia de saberes a nivel local y a nivel universal, esto, por medio del hecho de asumir que al interior de los sistemas educativos conviven realidades diversas, y que éstas se configuran como factores constitutivos y constructivos de las estructuras curriculares. En otras palabras, la posibilidad de desarrollar sistemas que logren constituir relaciones equitativas, se encuentra en la posibilidad de remover el concepto de calidad de la concepción del logro de un estándar genérico y transversal, y se situó a partir de la posibilidad de generar vínculos reales entre el sujeto y su entorno. Es decir, la posibilidad “real”, y por tanto no frustrante ni hipócrita, de constituir realidades socioculturales equitativas y complejas – en su composición- se encuentra en situar el concepto de pertinencia por sobre el de calidad, en tanto, la calidad puede obviar el desarrollo de conocimientos profundos y relevantes en función de la consecución de un estándar predefinido, situación que la pertinencia no posibilita en tanto en la misma naturaleza del concepto se encuentra la necesidad de reconocer los vínculos entre conocimiento, entorno y significatividad.

La pregunta que emerge al concentra gran parte de los elementos mencionados hasta el momento, es cómo entender el desarrollo de la idea de pertinencia en el marco de la “escuela” como institución reproductora de las estructuras que la sustentan y como instrumento del Estado para la construcción de realidades hegemónicas a nivel ideológico. Es decir, cómo desde la escuela, y particularmente cómo desde el currículum escolar, en tanto instrumento reproductor de formas, conocimiento y realidades, es posible asumir el concepto de pertinencia desde la

perspectiva descrita. En otras palabras, cómo reflexionamos sobre el rol de la escuela y el currículum en la modificación de estructuras sociales, cognitivas, culturales, políticas, económicas, si estos mismos trabajan en función de su mantención.

A partir de una serie de reflexiones que emergen de la investigación y de la revisión del marco teórico de la investigación, podemos concluir, como factor inicial, que la posibilidad de “releer” las relaciones entre reproducción y currículum, pasa por comprender de qué manera y desde qué espacios se construye el sentido “universalista” del conocimiento escolar. Es decir, el currículum y la escuela, como institución, busca definir elementos transversales a los sujetos que constituyen una comunidad, por tanto, al definirse como tal, construyen -a partir de la selección- realidades universalmente válidas para el conjunto de los sujetos, las que pueden redundar en el desarrollo de una “igualdad ciega”, opresora y discriminatoria, que oculta en su universalismo la invisibilización de realidades subalternas, lo que genera la constitución de una realidad única, igualitaria pero no inclusiva, que por tanto “reproduce”, por medio de la validación de una realidad dominante.

Bajo este contexto, la discusión en torno a las oportunidades “reales” que puede otorgar la escuela para los sectores dominados, pueden derivar en la necesidad de asumir la idea de la diversidad “total”, que al proponerse desde el “no-universalismo”, construye el currículum en función de una idea de diversidad que no reconoce ni cuestiona las estructuras de poder que sostienen la configuración del conocimiento en las sociedades, generando la ilusión de que es posible aislar a la escuela y al currículum, de las relaciones de poder en las que están insertos. Esta situación, implica una posición ingenua, que sustenta una profunda discriminación de los saberes locales y subalternos, en tanto permite su desarrollo particular y no global, remitiéndolos a los espacios desde donde emergen. En otras palabras, el currículo es pertinente pero no equitativo, el currículum gana en significados pero pierde en su capacidad de generar equidad.

Este dialogo entre pertinencia y equidad, nos ayuda a resolver la discusión entre calidad y equidad desde una perspectiva que permita sobreponer al concepto de calidad la idea de pertinencia, desde la idea de “integración”, en donde la igualdad y el universalismo, conviven con la idea de diversidad a través del rescate de las realidades locales por medio de su valoración en sí mismas, no como medios didácticos, sino como fines en sí mismo. Es decir, la constitución de una estructura transversal de carácter universal -que supone el establecimiento de determinados códigos elaborados- se constituye a partir de la posibilidad de integrar la complejidad

propia de los saberes locales. Esta situación posibilitaría el desarrollo de mayores niveles de pertinencia sociocultural del currículum al interior del sistema escolar, avanzando en la distribución equitativa del conocimiento.

De este modo, y en relación a la realidad expresada en la investigación, a partir del entorno sociocultural chileno expresado en el índice de “riqueza del entorno sociocultural de aprendizaje de los sujetos”, es prioritario comprender que la existencia de un currículum con altos niveles de estandarización (definición de contenidos de manera centralizada, construcción de pruebas de medición única y nacional, etc.), establecen una idea de conocimiento universal único y hegemónico, en donde el código curricular restringe, y define, a nivel lingüístico, códigos elaborados - restringidos socialmente- que le entregan un sentido de clase marcado y particular, que se refleja en un acceso exclusivo a la experiencia sugerida, en tanto la realidad que ésta demanda se constituye en espacios reducidos y homogéneos de la realidad sociocultural existente en el país. De este modo, la idea de éxito escolar (Perrenoud) se reduce a la posibilidad de reproducir las ideas dominantes por medio de la apropiación de realidades, gustos, intereses, identidades, formas de aprender y entender el conocimiento, propios de la clase dominante, que actúa por medio de mecanismo de reconocimiento y estimulación de los capitales incorporados de los sujetos (Bourdieu), considerando, dentro de estos mecanismos como central y fundamental, al currículum definido como configurador de la experiencia escolar.

Currículum: Conocimiento escolar y variables a movilizar para constituir al currículum en un factor relevante en la resolución del problema equidad social.

Considerando las conclusiones en torno a la idea de currículum y escuela, se vuelve necesario revisar cómo la escuela puede transformarse en un factor relevante en la construcción de currículos pertinentes frente a realidades sociales con altos niveles de desigualdad sociocultural. La pregunta que surge, es sí la escuela es capaz de configurarse como un factor movilizador y generador de nuevas experiencias dentro de este contexto. Para reflexionar sobre esta posibilidad, retomamos el modelo interpretativo construido, y observamos que la escuela puede ser un factor en tanto es capaz de gestionar los espacios que la prescripción le entrega. Según la investigación, los espacios de configuración de la experiencia que entrega el currículum, se limitan a tres áreas (en este caso asociados a las categorías y subcategorías construidas), a saber: la escuela como espacio de vivencias, el docente, la naturaleza epistemológica de la disciplina y los recursos disponibles en la escuela. Si entendemos a escuela como la interacción de una serie de actores, conocimientos y medios en un escenario

común, los cuales en el desarrollo de sus vínculos construyen las posibilidades de emparentar los significados, intereses e identidades propuestas en relación con los entornos sugeridos y existentes, podremos configurarla como un factor relevante en la generación de mayores niveles de pertinencia sociocultural del currículum.

Es decir, consideramos que a la luz del análisis realizado, podemos señalar que la escuela puede ser un actor significativo en la construcción de pertinencia del currículum por medio de la lectura y el análisis de los factores mencionados. De este modo, la complejidad del problema se constituye a partir de la consideración de cada uno de estos elementos, y por tanto, de la comprensión de que no será exclusivamente el desarrollo de uno de éstos el que posibilitará el desarrollo de mayores grados de equidad a nivel curricular. Es decir, la interacción implica analizar los factores relevantes, de modo de no limitar las perspectivas de acción a los recursos invertidos, al desarrollo del rol docente o a las formas que asume el desenvolvimiento de los sujetos en los espacios interiores de la escuela.

Dentro de éste, consideramos que uno de los elementos novedosos a tener en cuenta dentro de las posibilidades para avanzar en los niveles de pertinencia sociocultural del currículum, se encuentra en la forma en que comprendemos y construimos el conocimiento escolar. Es decir, desde quiénes -espacios y sujetos válidos como constructores de saber- y hacia dónde -en relación a los fines de la escolaridad-, la escuela, y el currículum en particular, se responsabiliza de la construcción del conocimiento escolar como una forma de saber, diferenciado del conocimiento científico, a partir de la construcción de éste en función de los objetivos que se proponga la escuela como institución social. Es decir, si la equidad es un objetivo de la escuela, la posibilidad de avanzar en su concreción pasa por el reconocimiento de los saberes subalternos como válidos, de modo que la construcción del conocimiento validado por la escuela sea un proceso que desde su génesis incorpore a los sujetos involucrados.

Así, el hecho de alcanzar niveles reales de equidad y calidad al interior del sistema, se entiende a partir de la posibilidad de comprender el fenómeno de la pertinencia sociocultural como central en tanto éste le otorga forma y contenido a la idea de autonomía relativa de la escuela, ya que resuelve, en parte, la relación sujeto-escuela-entorno desde el entendimiento de que la función compensatoria de la escuela debe entenderse a partir del posicionamiento de la escuela como un espacio recreativo y constitutivo de las realidades de los sujetos por medio de su valoración y complejización, posicionando al entorno como fuente de conocimiento y no

únicamente como estímulo, es decir como fin más que como medio, como saber a complejizar y no sólo como saber a superar en función del conocimiento validado universalmente.

A modo de cierre, quisiera destacar la idea de “complejización” de los saberes propios del entorno de los sujetos, ya que puede causar confusión el hecho de proponer el entorno sociocultural cercano como eje articulador de los procesos de aprendizaje de los sujetos. En el desarrollo de la investigación, destacamos el concepto de Bernstein en relación a la idea de conocimientos dependientes e independientes del contexto de los sujetos. Desde el concepto de Bernstein, se entendía que los conocimientos independientes del contexto se caracterizaban por tener mayores grados de complejidad, y generalmente eran desarrollados por sujetos pertenecientes a sectores privilegiados de la población. La posibilidad de relacionar de manera íntima sujetos y contextos sociales como fuentes de aprendizaje, redundaría en una profundización de las diferencias y un aumento de la inequidad a nivel sociocultural. Sin embargo, la posibilidad de que esto no suceda, según nuestro criterio, se encuentra precisamente en la valorización de los conocimientos locales como conocimientos complejos, y al menos, dotarnos de espacios que permitan avanzar en su complejización, de modo de no anularlos. Reconocemos y destacamos esta posibilidad porque de lo contrario afirmaríamos que la única posibilidad de éxito de avanzar en la resolución de la inequidad sociocultural, sería avanzar en el desarrollo de currículos pertinentes de carácter “frustrantes” en tanto entenderíamos que la apropiación de la cultura dominante por parte de los sujetos subordinados, es la única alternativa que entrega el sistema escolar chileno.

Como se puede observar, las conclusiones descritas intentan dar cuenta de cómo se moviliza las distintas áreas, categorías y dimensiones del modelo construido en función de la posibilidad de comprender los niveles de pertinencia curricular existentes en el sistema escolar nacional. Es este sentido, consideramos relevante destacar que por el nivel de desarrollo de la investigación, y también por la naturaleza misma del fenómeno, no nos es posible concluir ni afirmar cuál de las tres áreas que describen la experiencia de aprendizaje sugerida por el currículum es la que adquiere mayor peso o relevancia en la configuración de las posibilidades de pertinencia de éste. Es decir, lo que nos demuestra la investigación es que la relación entre las tres categorías es la que nos permite comprender la totalidad y complejidad del fenómeno, en tanto nos permite interpretar diferentes realidades. Sin embargo, es necesario reconocer que la naturaleza de cada una de estas áreas, en el sentido del lugar que ocupan en la configuración de las estructuras sociales, económicas, culturales y

políticas. De este modo, la posibilidad de modificar las relaciones de pertinencia queda situada en la posibilidad de movilizar el conjunto de las áreas, es decir, la escuela, los significados propuestos y el entorno del sujeto, por tanto, no es posible comprender que la movilización autónoma de una de estas áreas asegurará la consecución de mayores niveles de pertinencia y equidad curricular.

Así, situar la escuela como un espacio de oportunidad para la resolución de la inequidad social (como herramienta central o como medio para alcanzar este objetivo), se supedita a la discusión en torno a la caracterización socioeconómica de la sociedad y a la “valoración” de los conocimientos subalternos. Es decir, entre la reproducción y la resistencia, las posibilidades de que las escuelas se transformen en espacios de libertad están sujetas a la comprensión de que la escuela, como espacio creativo, se movilice a partir de su “autonomía relativa” de las estructuras sociales, siendo capaz de crear y recrear realidades y experiencias en donde el camino (*currere*) no sea sólo un tránsito hacia un fin ajeno. Es decir, que la escuela no sea únicamente un camino a la redención individual, en donde los sentidos y conocimientos valorados se sitúen en un espacio, no colectivo, sino que adquieran un valor en sí mismo, abandonando el concepto de la escuela como un camino hacia una igualdad de saberes universales, que como menciona Ranciere (1987) se sustenta en un axioma de igualdad que nunca tendrá efectos sobre el orden social. La promesa moderna y liberal de la escuela en torno a su sentido reproductor a la vez de “justicia social”, se ve cuestionada al momento en que situamos al otro como un sujeto colectivo, con saberes propios, complejos y válidos, ya que en ese momento la escuela se puede transformar en un espacio de liberación y emancipación por medio de la construcción de un nuevo mundo no exclusivamente desde los fines, sino que también desde las formas, en donde el acto de recibir la palabra del otro –en este caso el discurso curricular- se transforme en un acto de igualdad horizontal y no de una (des)igualdad vertical.

VIII.- Bibliografía:

1. Apple, Michael (1985). *¿Qué enseñan las escuelas? En La enseñanza: su teoría y su práctica*, J.Gimeno Sacristán y A.Pérez Gómez (comp.), Akal.
2. Arias R., Paola (2004). *Diseño e implementación curricular en la educación media científico humanista de adultos de establecimientos municipalizados en la Región Metropolitana. Análisis desde la perspectiva de su pertinencia*. Santiago: PUC.
3. Beltrán, Gonzalo (2010) La inocencia pedagógica o la inadecuación al contexto. Análisis de clases y los alcances de la acción educativa. en *Diversia Educación y Sociedad*, Cidpa/Epe.
4. Bernstein, Basil (2001). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
5. Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación: una Aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Editorial Paidós.
6. Bourdieu, Pierre (2000). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.
7. Bourdieu, Pierre (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Palimpsesto.
8. Bourdieu, Pierre (2008) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
9. Bourdieu, Pierre y Loik, Jdwackvant (1995). *Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
10. Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean - Claude (2009) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
11. Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1986). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Siglo XXI
12. Casassus, Juan (2003) *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM.
13. Castells et al (1997) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Educador: Paidos.
14. Coll, C. (1996). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Argentina: Paidós Educador.
15. Coll, Cesar (1997) *Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento*. Barcelona: Paidos.
16. Coll,C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia,J., Solé, I., Zabala, A. (2005). *El constructivismo en el aula*, España: GRAO.
17. Contreras, Marisol; Corbalán, Francisca; Redondo, Jesús (2007). *Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5e), pp. 259-263.
<http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art35.pdf>. Consultado el 3/6/2010.
18. Cox, Cristián (1984). *Clases y transmisión cultural*. Santiago: CIDE.
19. Cox, Cristian et. Al. (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
20. Delgado, Juan Manuel; Gutiérrez, Juan (1995). *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Síntesis.
21. Delgado, Juan Manuel; Gutiérrez, Juan (1995). *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Síntesis.
22. Delval, Juan (2004) *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
23. Dermeval Saviani, Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina en
24. Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.

25. Eisner, E., Vallance, E. (1973). *Conflicting Conceptions of Currículum*, Chicago: Satnford University.
26. Eisner, Elliot (1976). *Cómo preparar la reforma del currículum*. Buenos Aires: Editorial Ateneo.
27. Eisner, Elliot (1998) *Cognición y Representación: Persiguiendo un Sueño* en Revista *Enfoques Educativos*, vol 1, nº 1, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
28. Feuerstein, Reuren El desarrollo del potencial de aprendizaje en <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no2/contenido-noguez.pdf>
29. Flick, Uwe (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
30. Freire, Paulo (1997) *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
31. Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (2002), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
32. Gimeno Sacristán, José (1995). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata.
33. Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
34. Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
35. Giroux, Henry (2004) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores.
36. Glatthorn, Allan (2009). *Currículum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. Londres: SAGE.
37. Jackson, Philip (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
38. Lundgren, Ulf (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
39. Magendzo, Abraham (1986). *Currículum y cultura en América Latina*. Santiago: PIIE.
40. Magendzo, Abraham (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. Santiago: LOM
41. Meza Aliaga, Rodrigo (2009). *Implicancia de los códigos lingüísticos en la igualdad de oportunidades, ideas para una educación compensatoria*. Tesis magister en educación, Universidad de Chile
42. MIDEPLAN (2009), Base de datos CASEN 2009, Santiago.
43. MIDEPLAN (2009), Manual del Usuario, Santiago.
44. MINEDUC (2007). *Asesorías para el desarrollo: Gestión municipal y educación. Diagnóstico y líneas de propuesta*. Santiago.
45. MINEDUC (1998) Decreto220
46. MINEDUC (2003), *Cobertura curricular en segundo ciclo básico y enseñanza media subsectores: Estudio y comprensión de la sociedad –Historia y Ciencias Sociales* en <http://www.currículum-mineduc.cl/docs/estudio/cobertura-curricular-en-historia-y-ciencias-sociales-2-ciclo-y-educacion-media.pdf>
47. MINEDUC (2004), *Formación ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales. 1º Básico a 4º Medio*, Unidad de Currículum y Evaluación, Santiago: MINEDUC.
48. MINEDUC (2009) Ajustes Curriculares, Documento aprobado por el Consejo Superior de Educación.
49. MINEDUC (2009) Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
50. MINEDUC (2009) *Fundamentos del ajuste curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
51. MINEDUC (2009), *Mapas de progreso sociedad en Perspectiva Histórica*, Santiago: Unidad de Currículum.
52. MINEDUC (2009), *Propuesta de Ajustes Curriculares*, Santiago: MINEDUC.

53. Mucchielli, Alex (2001) *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*, Madrid: Síntesis.
54. Nervi, Loreto (2004), Los saberes de la escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996 – 2002. Santiago: Editorial Universitaria.
55. OCDE (2004). *Informe OCDE*.
56. OPECH (2006). *¿Por qué hay que cambiar la LOCE y revisar la municipalización?* en <http://www.opech.cl/declaraciones/Por%20que%20hay%20que%20cambiar%20la%20LOCE.pdf>. Consultado (3/6/2010).
57. Parsons, Talcott (1976). *La clase como sistema social, algunas de sus funciones en la sociedad americana*. En *Revista de Educación*, nº 242. Madrid.
58. Perrenoud, Philippe, *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1990
59. Raczyński, Dagmar y Muñoz, Gonzalo (2007). *Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica*, Santiago: CIEPLAN.
60. Ranciere, Jacques (2007) *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
61. Redondo, Jesús y Muñoz, Lorena (2009). *Juventud y enseñanza media en el Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina*. Santiago: Imprenta Salesianos.
62. Rodrigo Meza Aliaga (2009), *Implicancias de los códigos lingüísticos en la igualdad de oportunidades, ideas para la educación compensatoria*. Tesis para optar al grado de magister en educación, FACSU, U. de Chile.
63. Rodrigo, María José, Arnay, José (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
64. Rodríguez, G, Flores, J. and García, E (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga: Ed. Aljibe
65. Schawb, Joseph (1966), *The Teaching of Science*, Cambridge, Harvard University Press.
66. Silva, Manuel (2000), *Alcances Curriculares de la Reforma Educacional* en http://mingaonline.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO718-07053000000100005&lng=es&nrm=iso&ting=en
67. Silva, Manuel (2001), *La innovación curricular en el contexto de la cultura escolar. Esbozo preliminar* en "Pensamiento educativo" Vol.29, pp.231-244.
68. Silva, Manuel (2002). *La práctica del discurso curricular. Indagación exploratoria*. Santiago: Ediciones Cerro Manquehue.
69. Stake, Robert E. (1998), *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ed. Morata.
70. Stenhouse, Lawrence (1994). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ed. Morata
71. Torres, Jurgo (2009) *Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos* en *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
72. UNESCO (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Santiago: UNESCO.
73. UNESCO (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: UNESCO.
74. Van Dijk (1996). *Análisis del discurso ideológico* en UAM-X MÉXICO p.15-43.
75. Weick, Karl (1976). *Education organization in loosely coupled schools* en *Administrative Science Quarterly*, vol. 21.
76. Willis, Paul (1986). *Producción cultural y teorías de la reproducción*. *Revista Educación y sociedad*, Vol. 5.

IX.- ANEXO 1

Descripción de elementos centrales encuesta CASEN 2009

La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) es una encuesta de hogares, de carácter transversal y multipropósito, es actualmente el principal instrumento de medición socioeconómica para el diseño y evaluación de la política social existente en el país.

ORGANISMO RESPONSABLE: Ministerio de Planificación (MIDEPLAN)

ORGANISMO EJECUTOR: Universidad Alberto Hurtado –Observatorio Social (OSUAH)

PERÍODO DE LA ENCUESTA: Noviembre - Diciembre de 2009

COBERTURA GEOGRÁFICA: Nacional

Tamaño de la muestra:

- **HOGARES MUESTRALES:** 71.460
- **POBLACIÓN MUESTRAL:** 246.924
- **NUCLEO MUESTRAL:** 84.956
- **HOGARES EXPANDIDOS:** 4.685.490
- **POBLACIÓN EXPANDIDA:** 16.607.007
- **NÚCLEO EXPANDIDO:** 5.650.849
- **NÚMERO DE COMUNAS AUTOREPRESENTADAS:** 334
- **NIVEL DE CONFIANZA:** 95%.