



**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Escuela de Postgrado**  
**Departamento de Educación**  
**Magíster en Educación**

**PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES HUMANISTAS DE  
ENSEÑANZA MEDIA RESPECTO A LOS PLANES Y  
PROGRAMAS CURRICULARES EN UN CONTEXTO DE  
AJUSTE CURRICULAR**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON  
MENCIÓN EN CURRÍCULO Y COMUNIDAD EDUCATIVA**

**Tesista: ALEX CONTRERAS NUÑEZ.**

**Director de Tesis: SR. MANUEL SILVA.**

**Santiago-Chile**  
**2012**

*A Norma y Raúl.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Primero que todo agradecer a mi madre, por todo su amor, comprensión y apoyo, y a mi tío quien cada día me esperaba con su sonrisa picaresca y angelical. Ambos han sido el sostén de tal añorado proyecto que hoy se ve consumado.

No puedo dejar de agradecer a todas y todos quienes desde sus distintas humanidades y formas fueron siendo parte importante de este proceso, y que sin ellos, claramente la tarea hubiese sido más pesada.

A mis amigos y compañeros del Magíster, Francia, Roberto, Iván, Alex, y tantos más, muchas gracias por compartir momentos tan memorables.

A mi Arica eterna, en especial a Patricia, por su paciencia, cariño y amistad.

Agradecer también al departamento de Educación, particularmente al profesor Manuel Silva por su afecto y confianza en lo que dictó el desarrollo de este trabajo.

## ÍNDICE

Resumen	7
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.1 El Problema y su importancia.	8
1.1.1. Contextualización del problema.	8
1.1.2 Importancia del estudio.	14
1.2. Objetivo General.	15
1.2.1. Objetivos Específicos.	15
CAPÍTULO II: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS.	17
2.1. Antecedentes Empíricos.	17
2.1.1 Implementación del ajuste curricular.	20
2.2. MARCO TEÓRICO.	21
2.2.1. Interacción social.	22
2.2.2. Reproducción.	26
2.2.3. Códigos Sociolingüísticos.	28
2.2.4. Escuela: Función Compensatoria.	29
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLOGICO	30
3.1. Enfoque de investigación.	30
3.2. Tipo de estudio.	30
3.2.1 Características del contexto educativo.	32
3.3. Muestra.	33
3.4. Técnicas de investigación.	35
3.4.1. Entrevista grupal.	35
3.4.2. Entrevista en profundidad o abierta.	36
3.5. Mecanismos de credibilidad	37
3.5.1. Criterio de saturación simbólica.	37
3.5.2. Técnicas de triangulación.	37
3.6. Plan de Análisis.	38
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	39
4.1 Categoría: Construcción de significados del currículum a	39

partir de la práctica docente en el contexto de ajustes curriculares.	
4.1.1 Construcción del currículum en la práctica.	40
4.1.1.1 Percepción de la labor curricular.	40
4.1.1.2 Niveles y secuencia.	41
4.1.1.3 El currículum no es estático.	42
4.1.1.4 Adaptación del currículum.	43
4.1.2 Sentido de transversalidad curricular en el trabajo docente.	44
4.1.2.1 Sentido de gestión por parte del profesor en la actividad curricular.	44
4.1.2.2 Trabajo con el alumno.	45
4.1.2.3 Currículum oculto.	48
4.1.2.4 Integración curricular y laboral.	50
4.2 II Categoría: Percepción de los profesores en la participación en el contexto de los ajustes curriculares.	52
4.2.1 Percepción de ausencia de participación de los profesores en los ajustes curriculares.	53
4.2.1.1 “detrás de un escritorio”.	53
4.2.1.2 Consulta pública de los ajustes curriculares.	55
4.2.1.3 Percepción de imposición de los ajustes con los profesores.	56
“...porque si los ajustes son impuestos no se toman como propias y no resultan”	
4.2.1.4 Noción de reordenamiento.	58
4.2.2 Percepciones de los profesores sobre el por qué de los ajustes curriculares.	60
4.2.2.1 Reestructuración curricular.	60
4.2.2.2 Demandas sociales.	62
4.2.2.3 Estándar internacional.	62
4.2.2.4 Preparados para futuras modificaciones curriculares.	64
4.3 Categoría: Percepción de los profesores en torno al proceso de implementación de los ajustes curriculares.	65
4.3.1 Fortalezas del ajuste curricular desde la perspectiva del profesor.	66
4.3.1.1 Contexto.	66
4.3.1.2 Grados de libertad.	67
4.3.1.3 Horas de libre disposición.	68

4.3.2 Debilidades del ajuste curricular desde la perspectiva del profesor.	69
4.3.2.1 Poca claridad con los lineamientos que desarrolla el ajuste curricular.	69
4.3.2.2 Desorden.	71
4.3.2.3 Planificación y actividades.	73
4.3.2.4 No hay visión última.	75
4.3.2.5 Resultados.	76
4.3.2.6 Falta de recursos.	79
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	82
Bibliografía.	88
Anexos.	92

## RESUMEN

La presente investigación se enmarca en el actual proceso que está viviendo el sistema educacional chileno, bajo una serie de cambios de orden estructural conocidos como Ajustes Curriculares. Bajo este marco, la figura del profesor cobra vital importancia, por ser ellos/as, quienes definen en la práctica pedagógica, los destinos de las políticas educacionales propuestas desde un nivel macro, siendo éstas filtradas y adaptadas por los requerimientos que el/la docente considera pertinente realizar. Por esta razón, este estudio se centra en las percepciones de profesores humanistas de tres colegios, sobre sus pareceres en torno a lo que han construido en el proceso de implementación de los ajustes curriculares en sus respectivos programas de estudio, y el impacto que esto les ha generado. Para lo anterior, la estructura de esta investigación, presenta en su primer capítulo, el planteamiento del problema, en el cual se define la importancia del tema expuesto, junto con los objetivos propuestos y el contexto en el que se encuentra el proceso de implementación del ajuste curricular, adoptando como criterios técnicos, el modelo curricular de A Glatthorn (2006).

En el capítulo II se plantean los antecedentes empíricos que corresponden principalmente a la manera en que se ha procedido con el ajuste curricular, y el teórico, en el cual se desarrollan los diversos enfoques que sustentan y definen los lineamientos conceptuales para este estudio.

En su capítulo III, el diseño metodológico bajo el paradigma cualitativo, se hace presente, bajo el diseño de estudio caso, con sus técnicas correspondientes y mecanismos de credibilidad que solventan la información aquí expuesta.

En el IV capítulo correspondiente al análisis de datos, se da cuenta de las tres categorías que se construyeron a partir de los discursos de los/as participantes, referidas a la construcción del currículo desde la práctica; la percepción de los/as docentes en torno a su participación en la elaboración de este ajuste curricular, y la implementación del mismo.

Por último en el capítulo V se presentan las conclusiones en las que se resaltan los elementos más significativos que los profesores/as expresaron y que fueron constantes en los tres colegios.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 El Problema y su importancia.**

#### **1.1.2. Contextualización del problema**

Hoy por hoy, es un tema frecuente hablar de educación o mejor dicho del modelo educativo nacional, que desde hace ya un par de años, ha sido el punto central de discusiones y críticas lo que ha provocado grandes cambios que han buscado dar solución a la eterna temática: calidad y equidad de la educación. No se puede olvidar la “revolución pingüina” (2006) de hace algunos años, los paros y marchas consecutivas de los profesores por la exigencia a demandas históricas y ahora último el revuelo público generado por los continuos casos de la violencia generada entre alumnos (bulliing) o bien de profesores a alumnos o viceversa, dejando en claro la existencia de un desencuentro entre ambos que termina definiendo los grados de violencia, deserción escolar, entre otras (Llaña, M. y Escudero, E., 2003).

Las respuestas a tales fenómenos intentan ser explicadas por diversos autores que han visto que los problemas educativos son más bien una muestra clara de una crisis generalizada por la que están pasando las sociedades (Sacristán, 2005; Castells, 2006; Giddens, 2001; Morin, 1999; Touraine, 1997), siendo expuesto en parte, por el fenómeno mundial llamado globalización, que ha terminado afectando multidimensionalmente la vida pública y privada de las personas, por tanto ha trastocado y transformado las formas en que las personas construyen, socializan y conviven con su entorno, siendo expresado de la siguiente forma: “Los medios ocupan un lugar creciente en nuestra vida, y entre ellos la televisión conquistó una posición central porque es la que pone más directamente en relación la vivencia más privada con la realidad más global...” (Touraine, 2001, p. 13 citado en San Juan, M. 2008, p.14), consecuencia directa del contexto actual denominado *sociedad del conocimiento o de la información* (Sacristán, 2005; Castells, 2006).



Todo lo anterior, de alguna manera, se ve reflejado en los colegios, los que en su dinámica son un muestra fiel de los procesos en los cuales se encuentra una sociedad, sobre todo si se está pasando por períodos de crisis sociales continuas, como ha sido el caso de nuestro país en los últimos años, dando paso a la propuesta del ejecutivo para una nueva reforma educacional, que ha ido modelando y determinando el currículum nacional.

Se podría afirmar entonces que con todo lo que trae consigo la globalización, las políticas educacionales se encuentran ante un tremendo desafío. Esto significa enfrentar el cambio cultural que por sí genera continuamente este fenómeno mundial, y que termina afectando directa o indirectamente las bases políticas, económicas y sociales de la sociedad. Desde la perspectiva de Gimeno Sacristán (2005, p. 27), los ejes básicos de las sociedades modernas, tales como: el papel del Estado, reestructuración de la sociedad, el trabajo, la cultura y el sujeto, sufren todos los embates que trae consigo la tendencia globalizadora, y que para la Educación es vital, puesto que se va definiendo la forma de concebirla, expuesto en la jerarquía de valores, prioridades de políticas educativas, entendimiento de calidad, diseño del currículum, procedimientos de control, formas de aprender, etc.

De esta forma, no debería ser extraño que cada cierto tiempo las políticas en el área educativa sufran modificaciones en sus estatutos, justamente por lo que implica ser mirado internacionalmente para ser catalogado de país desarrollado, o por lo menos para encontrarse dentro de los estándares mínimos internacionales exigidos en lo que respecta educación y así estar dentro de los denominados países globalizados y modernos. Por tales motivos, esto que explica que después de casi 20 años el Ministerio de Educación haya comenzado a reformular, modificar y contextualizar los planes y programas de gran parte de las asignaturas que se imparten en enseñanza Básica y Media, desde donde más bien las instituciones educativas han manteniendo una posición de resistencia a cualquier tipo de crítica o posibles modificaciones que pudieran afectar los estamentos tradicionales que dan cuerpo al aparato educativo, pasando desde los jardines infantiles hasta las mismas casas universitarias, siendo evidenciado por las últimas marchas, paros y movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios, que han reapareciendo desde el año 2010 hasta la fecha.

Bajo este escenario -hace ya dos años- el MINEDUC buscó como alternativa para modernizar y dar un nuevo aire a la educación, realizar un reajuste curricular que abarcaría tanto enseñanza Parvularia, básica y media. Desde esta iniciativa se modificaron los planes y programas de variadas asignaturas con el objeto de “...mejorar la calidad de la educación, asegurar su equidad y comprometer en ello la participación de la comunidad nacional.” (Fundamentación del ajuste a los marcos curriculares vigentes de educación básica y media. MINEDUC, 2008, p. 2).

Pues bien, este ajuste curricular se ve inserto dentro de un paquete de medidas en materia educativa, como parte de un proyecto mucho más amplio y complejo, que afectaría completamente la práctica educativa del país, a partir de una nueva Reforma Educativa, propuesta por las actuales autoridades, especialmente por el Presidente de la República Sebastián Piñera y el Ministro de Educación Joaquín Lavín. En palabras de estos mismos: “Esta reforma apunta a dar educación de calidad en todos los niveles sociales y lo único que queremos es que se genere un Gran Acuerdo Nacional para que esta reforma esté aprobada, tal como dijo el Presidente, en marzo del 2011, y entremos al próximo año escolar con una reforma educacional profunda ya aprobada...además agregó que “con esto vamos a revolucionar la educación de Chile” (www.MINEDUC.cl).

No obstante, en lo que respecta a la implementación del ajuste curricular como primera iniciativa, en los documentos expuestos por el MINEDUC figuran con el sello de “*en evaluación*” lo que estaría indicando que la puesta en marcha de tal reajuste se realizó bajo una base que no estaba en su plenitud concluida, y que desde su ejecución hasta la fecha, por ejemplo, no existen las bases curriculares de los planes y programas de cuarto año medio con ajuste curricular, considerado para el año 2013.

Bajo este panorama, es que desde el plano formal y político de la educación se va definiendo el currículum quien entrega los lineamientos necesarios para dar forma y cuerpo a la educación y llevarla a la práctica, en la “escolaridad” (Silva, 2001). No obstante, el currículum también es expresión de una sociedad, y de lo que desea lograr, en cuanto al ser humano que se desea formar y socializar. Entonces si existen problemas en la educación,

reflejado en su escolaridad y sobre todo en sus resultados, por medio de pruebas estandarizadas (PSU-SIMCE), es posible afirmar que el currículum también debe ser revisado y reestructurado según los valores y necesidades que presenten las nuevas generaciones, y evitar así el desencuentro antes mencionado, en las primeras líneas de este texto.

Desde este punto, y para lo que son los efectos de este estudio, A. Glatthorn (2006) define las bases conceptuales y distingue los tipos de currículum existentes. Este autor establece la definición del currículum a partir de una diferenciación entre lo prescriptivo, descriptivo o ambos. Las definiciones prescriptivas nos dicen lo que “debe” suceder reflejado en la forma de un plan, un programa determinado, o algún tipo de opinión de los expertos sobre lo que debe pasar en el periodo de estudios. En lo descriptivo, señala que el currículum va más allá de los términos que plantea la visión prescriptiva, ya que el foco de razonamiento se desarrolla no sólo en los términos que deben ser las cosas, y cómo estas se ven en su aplicación en las aulas reales. Por tanto, la experiencia de lo que ocurre en las aulas, sumado a lo prescriptivo, se desprende de la definición de Glatthorn (2006) que dirigirá este trabajo:

“El currículum son los planes elaborados para guiar el aprendizaje en las escuelas, suelen estar representados en documentos recuperables de varios niveles de generalidad, y con actualización de dichos planes tanto en el aula, como en lo experimentado por los alumnos y lo registrado por un observador; las experiencias tienen lugar en un ambiente de aprendizaje que también influye en lo que se aprende.” (p. 3)

Es necesario hacer mención que desde la práctica, en lo que respecta los planes y programas, son a menudo ignorados o modificados, según objetivos de los colegios u objetivos de los profesores, y que en el normal desarrollo de la aplicación curricular, este se vive en un entorno que influye y afecta el aprendizaje, partiendo desde las relaciones humanas, hasta la composición de la sala de clases, constituyendo lo que se llama el currículum oculto.

Desde esta base Glatthorn (2006), diferencia distintas etapas por las que pasa el currículum, lo que engloba la intencionalidad explícita e implícita presentada en las siguientes fases:

- **Currículum Escrito:** Es el currículum formado y aprobado por el estado.
- **Currículum Apoyado:** Regula el tiempo de las asignaturas, y el presupuesto destinado al personal y el material provisto.
- **Currículum Recomendado:** Está formulado típicamente por un nivel bastante alto de generalidad; es presentado normalmente como políticas recomendadas acerca del contenido y la secuencia de un campo de estudio, como las matemáticas.
- **Currículum Enseñado:** Es el currículum entregado, lo que el profesor enseña y transmite.
- **Currículo Evaluado:** Es el conjunto de enseñanzas que son evaluadas en el aula por exámenes elaborados por los profesores.
- **Currículum Aprendido:** El término currículum aprendido se usa para resaltar todos los cambios de valores, percepciones comportamientos que ocurren como resultado de las experiencias escolares. Las cuales incluyen lo que el estudiante entiende, aprende y retiene tanto del currículum intencional como del oculto.
- **Currículum Oculto:** Debe ser visto como aquellos aspectos del currículum aprendido que quedan fuera de la frontera de los esfuerzos intencionales de la escuela.

A modo de ejemplo, lo anterior queda reflejado desde la posición del profesor, que aparece según este modelo en el currículum enseñado y que se relaciona directamente con el currículum oculto. Glatthorn (2006) hace mención en este punto a lo que el profesor considera o no a la hora de llevar a cabo el currículum escrito, ya sea por medio de su metodología, la aplicación de poder o autoridad, manejo de los tiempos, y la selección de contenidos, lo que claramente afecta la adaptación del currículum, y el llamado currículum avaluado y aprendido por los estudiantes, llegando a generar un proceso inverso a lo que proviene desde las políticas nacionales de educación. El problema que se presenta es la

brecha entre lo que llama *contexto de elaboración y contexto de realización*, separación entre lo que se piensa con lo que es aplicado (Lundgren 1992 citado en Silva 2001, p. 237), llegando a facilitar o frenar la concreción de las intenciones que orientan las innovaciones curriculares.

Por consiguiente, en la medida que se va desarrollando el currículo, en cada fase participan distintos personajes que lo materializan: teóricos, profesores, estudiantes, apoderados, generando un mundo de percepciones y opiniones concernientes al modo de entender el proceso educativo. Bajo esta base, se vuelve necesario contar con los significados, sensaciones, opiniones de quienes están llevando a la práctica la idea original del currículo nacional, en este caso los profesores, puesto que son ellos los que pueden detectar, definir y aclarar las debilidades y fortalezas que podrían estar presentando desde la oficialidad los ajustes curriculares.

Bajo este contexto de crisis educacional, Gimeno Sacristán (1999, p. 11) la comprende como un fenómeno global que “trata de la pérdida de la legitimidad moral de la institución educativa y de sus agentes. El profesor hace tiempo que dejó de considerarse como un ejemplo “maestro” al que tener de espejo en el que compararse, en un proceso paralelo a como los padres iban siendo cargados de deberes hacia el respeto de la autonomía y libertad de los hijos proclamado por la educación liberal”. A pesar que se presenta una nebulosa bastante pesimista de la situación en la cual se encuentran las instituciones educativas, se vuelve relevante abordar y reconstruir desde la mirada de quienes en la práctica diaria en las escuelas aplican el currículum, con el objeto de analizar mucho más profundamente los problemas que afectan a la educación y encontrar sus posibles vías de soluciones.

Ahora bien el principal problema radica justamente en la consideración de tales significados o percepciones, específicamente la de los profesores, puesto que son ellos los que materializan el currículo prescrito y dan movimiento a la escolaridad por los fines propuestos desde los sectores oficiales de poder, Ministerio de Educación de Chile.

Es en la escuela, donde se conjugan todos los elementos que son fiel reflejo de la sociedad en la que estamos inmersos y por lo mismo, el profesor puede asumir una posición crítica y

desde su visión detectar cuales serían los detalles que terminan trastocando o empañando el proceso educativo, lo que en su efecto debería ser tomado y considerado por las respectivas autoridades oficialistas para su posterior inclusión en la elaboración del currículo institucional.

Para Gimeno Sacristán, (1999, p. 13) “el currículum escolar se devalúa por la sencilla razón de que deja de monopolizar la función de transmisión cultural que tuvo en el sistema escolar. La escuela se ve cada vez, de ese modo, relegada a la función de custodia que todavía sigue siendo importante. Los idiomas modernos, por ejemplo, se adquieren tanto o más fuera de la escuela que por el currículum académico”. No se puede seguir pensando que solamente los marcos curriculares son dueños de todo lo que deben aprender los estudiantes, se estaría negando en esencia las bases de este nuevo mundo que es la información, y tan rápido llega a nuestros hogares. De la misma forma, no se puede esperar que los marcos y planes curriculares, sean elaborados sin la presencia y consulta de quienes son los llamados a reproducirla, los profesores.

### **1.1.2 Importancia del estudio.**

Bajo este contexto, la importancia de este estudio viene a presentar un doble propósito:

Primero, pretender captar desde los mismos profesores del área humanista de enseñanza media, que han sido considerados por el ajuste curricular (lenguaje, Historia, Inglés) los significados, percepciones, creencias que ellos presentan con respecto al currículum normado reflejado en los planes y programas de cada subsector que aborda este estudio, en cuanto se sienten representados o no por lo que establece y dicta el currículo en cada una de sus aéreas, sobre todo considerando el contexto de reajuste curricular.

Y segundo, se busca develar los posibles puntos en los cuales los docentes se pudiesen encontrar en desacuerdo con algunos aspectos del currículo (según la disciplina), sugiriendo según sea el caso, posibles alternativas o estrategias que permitiesen potenciar o

complementar lo que ellos consideran como puntos débiles, sobre todo teniendo presente sus experiencias como base y guía en la práctica docente.

A lo anterior, se vuelve pertinente y necesario para este estudio develar y comprender:

¿Cómo los profesores del área humanista (Lenguaje y comunicación, Historia e Inglés) de enseñanza media de tres colegios: particular pagado, particular subvencionado y municipal de distintas comunas de la ciudad de Santiago interpretan las prescripciones curriculares vigentes en los planes y programas establecidos por el Ministerio de Educación de Chile en un contexto de ajuste curricular?

Para los efectos del estudio destacan elementos en común, o bien divergentes, que los profesores han expresado, y que se han relacionado directamente con las modificaciones que sufrieron sus planes y programas en el proceso de implementación de los Ajustes Curriculares.

## **1.2. Objetivo General:**

Comprender los significados que tienen los profesores de enseñanza media del área humanista de las asignaturas de Lenguaje y comunicación, Historia e Inglés, de tres colegios: particular pagado, particular subvencionado y municipal de distintas comunas de la ciudad de Santiago, respecto a los planes y programas presentes en el currículum oficial establecido por el Ministerio de Educación de Chile, en un contexto de ajuste curricular.

### **1.2.1. Objetivos Específicos:**

Conocer cómo los profesores construyen en la práctica el concepto de currículum nacional (escrito).

Conocer si los profesores concuerdan con el currículum oficial expresados en los ajustes curriculares.

Conocer desde la percepción de los profesores su participación en el contexto de modificaciones curriculares de los ajustes curriculares.

Conocer si los profesores se sienten preparados para las actuales o futuras modificaciones curriculares.

Identificar las debilidades o fortalezas, desde la percepción de los profesores, en las modificaciones curriculares presentes en los planes y programas (Lenguaje y comunicación, Historia e Inglés).



## **CAPÍTULO II: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS.**

### **2.1. ANTECEDENTES EMPÍRICOS.**

Desde la implantación de la reforma educacional chilena hace más de 10 años, desde el MINEDUC (2008, p. 4) diversos han sido las modificaciones que ha sufrido el currículo de enseñanza básica (1998 D. S. 240/98) y el currículo de enseñanza media (2000 D. S. 593/00; 2001 D. S. 246/0; 2002 D. S. 593/02; 2002 D. S. 232/02), bajo la premisa de la necesidad social a partir de un “...debate nacional sobre el currículum vigente se ha ido consolidado el requerimiento y la urgencia de realizar un ajuste al conjunto del currículum, e instalar procedimientos institucionalizados para realizar un desarrollo curricular sistemático, que asegure la calidad de la definición curricular nacional”.

Por consiguiente, el actual ajuste curricular, que desde al año 2009 comenzó su implementación, obedecería, según el MINEDUC (2008, p. 6), justamente a los nuevos requerimientos sociales, con un carácter marcado en la calidad de esta. Por tanto, el ajuste curricular tendría como gran propósito mejorar la definición curricular nacional para responder a problemas detectados, a diversos requerimientos sociales y a los cambios en el mundo productivo y tecnológico, entendiendo que el currículo debe ser adaptado y moldeado a las nuevas exigencias de la sociedad por el dinamismo natural que la caracteriza.

Según los documentos presentados por el MINEDUC en la fundamentación del ajuste curricular (2008), hace mención a una discusión pública, donde los actores sociales que están involucrados directamente con la educación participan de ella, tomando como fuente, en su primer punto las “Demandas sociales al currículum, concordadas por diversos actores y especialistas en educación. Especialmente, se han considerado las conclusiones y recomendaciones que surgieron de la Mesa Escolar para la revisión de pruebas de selección

universitaria; Comisión SIMCE, OCDE y de Formación Ciudadana; Congreso Pedagógico Curricular del Colegio de Profesores y Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.” (2008, p. 7).

De todos estos integrantes, y para efectos de este estudio, interesa la encuesta realizada por el MINEDUC (2008, p. 8) a docentes de la Red Maestros de Maestros y Red de Profesores de Inglés. En su punto siete describe el número de participantes de la encuesta a los docentes, cito textual: “Esta encuesta se realizó durante el 2006, con el propósito de conocer la opinión de docentes de excelencia sobre las necesidades de ajuste curricular que ellos visualizaban a la luz de su trabajo en el aula. Participaron 211 profesores de aula de las 13 regiones del país, de asignaturas de Lenguaje y Comunicación, inglés, Matemática, Ciencias y Ciencias Sociales”. Otro estudio que buscaba obtener información respecto al grado de cobertura curricular, y el tipo de contenido abordado por los docentes, abarco un total de 6. 853 profesores. Lo anterior es una muestra de una preocupación por considerar la opinión o percepción de los profesores, quienes vendrían a ser por excelencia los que más conocen el currículo en sus virtudes y deficiencias. No obstante la descripción de la encuesta no hace mención a saber si los profesores encuestados pertenecen al sector municipal o particular y, en qué porcentaje fueron distribuidas las encuestas a nivel regional.

Siguiendo en su punto ocho del cap. II, el informe define los objetivos de la Consulta Pública: “ofrecer a la sociedad, y al campo educacional en particular, una instancia formal y sistemática de participación en un tema central de la relación entre sociedad y educación, como es la definición curricular nacional. Por otro lado, validar y enriquecer la propuesta de ajuste con la opinión y sugerencias de una amplia gama de actores.” (La Fundamentación del Ajuste Curricular 2008, p. 14), y termina explicando que de todos los actores que participaron se consideraron sus opiniones, permitiendo una gran libertad de expresión en ideas o propuestas. Entre las estrategias que menciona el informe en su segundo punto del capítulo III (2008. P. 14), hace mención a la Consulta vía e-mail a Red de Maestros y Red de Profesores de Inglés, en el año 2006. En esta se precisa que “la Unidad de Currículum y Evaluación realizó una consulta preliminar a una muestra de 211

docentes de la Red de Maestros de Maestros y Red de profesores de inglés, con el propósito de conocer su opinión sobre ciertos nudos críticos del currículum y propuestas para resolverlos (...) El cuestionario se envió a 200 profesores que aceptaron participar en esta consulta, y se recibió la respuesta de 40.” A la luz de los datos presentados llama la atención a primera vista el ínfimo número de respuestas recibidas, lo que podría suponer un bajo porcentaje de representación de los profesores, en cuanto a percepciones o intereses de estos con relación al currículum, por poner el ejemplo en la disciplina de inglés, además los cuestionarios aplicados ya no se encuentran disponibles lo que dificulta el análisis de tales datos.

Algo muy similar ocurre con los puntos 4, 5 y 6 que hacen mención a consultas hechas a instituciones que agrupan a especialistas en determinadas disciplinas académicas o sectores productivos, en el punto 4 se consultó a 22 instituciones y se recibió la respuesta de 5 de ellas. En el punto 5 de la Consulta a organizaciones e instituciones vinculadas a educación quedó de la siguiente manera: 11 organizaciones de docentes, codocentes o apoderados: se recibió la respuesta de 4 de ellas; Las Facultades de Educación del País, de las que contestaron 17; 5 Centros de investigación en educación: se recibió la respuesta de 1; 9 instituciones de gobierno o de carácter público, relacionadas con temas relevantes que cruzan el currículum, de las que contestaron 7, y en el caso de la consulta a especialista en su punto 6, se envió la documentación a 22 instituciones y se recibió la respuesta de 5 de ellas.

Con los datos presentados anteriormente dejan en evidencia la preocupación por abordar a la gran cantidad de actores que intervienen al momento de realizar cualquier cambio por mínimo que sea en el aspecto curricular. Sin embargo, también refleja la baja acogida que el proceso adquirió en cuanto a la llamada de participación y opinión necesaria para lo que significó y es actualmente el ajuste curricular.

Por lo mismo, el lograr recoger una mirada post adecuación curricular, permitiría comprender en su medida los significados que otorgan los profesores consultados de este estudio, por los planes y programas de las asignaturas humanistas que se han visto

afectadas por el ajuste curricular, y definir si a la larga, tal como lo expresa la Fundamentación del Ajuste a los Marcos Curriculares (2008) representan, en este caso, a los profesores que ya se encuentran en su tercer año de ejecución de esta medida, si están de acuerdo o no con algunos puntos del ajuste, o bien, se ven representados por quienes en su momento fueron parte de las decisiones que estimaron necesario realizar tales cambios.

### **2.1.1 Implementación del ajuste curricular.**

Según el Informe para establecimientos sobre ajuste curricular, implementación de programas y nuevos planes de estudio, emitido por el MINEDUC en su página web, se da cuenta que el Ajuste entró en vigencia a través del Marco Curricular u Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos (Decretos 254 y 256 de 2009) y los textos de estudio entregados por el MINEDUC, los que entrarían en vigencia a partir del año 2011 los nuevos programas de estudio de 5° básico a 1° medio. No obstante, se reconoce que hasta el momento todavía se encuentran en sus últimos trámites legales y se darían a conocer a los establecimientos en cuanto estos trámites estén finalizados, dejando a los colegios la alternativa de seguir con los planes y programas anteriores al ajuste o regirse bajo los propios, o bien, regirse bajo los nuevos decretos 254 y 256 del 2009, en especial para los cursos de primer ciclo básico y segundos años medios, estos últimos con los cuales se inició la marcha blanca de los ajustes curriculares. Cabe destacar, que para el 2011 todavía habría flexibilidad para los colegios en cuanto al inicio del ajuste, y que su plena vigencia y obligatoriedad se proyecta para el 2012, lo que ya en su práctica significarían tres años de implementación y plan en marcha, desde su comienzo el año 2009, con marcos legales que todavía no se encuentran regulados ni aprobados por las autoridades pertinentes, aunque las editoras de textos escolares, ya han asumido tal papel al momento de presentar sus textos a los colegios, basándose justamente en aquellos documentos que figuran “en evaluación”.

Bajo este escenario, se han ido sumando una serie de nuevas medidas tendientes a mejorar las problemáticas educativas que aquejan al país, y que el nuevo gobierno ha incentivado, determinando lo que alude directamente al Ajuste Curricular, y que ha dado que hablar desde todos los sectores públicos y políticos del país. Primero, desde Ministerio de

Educación se anuncia un aumento de 800 horas entre las asignaturas de matemática y lenguaje: Lenguaje tendrá un aumento de 480 horas y matemática de 320 en total para los alumnos entre 5° básico y 2° medio, lo que significa un aumento de dos horas más a la semana de estas asignaturas, además del aumento de 80 horas de inglés para los estudiantes de 5° y 6° Básico. Segundo, el debate que se ha generado a lo anterior, de debe a que el logro en el aumento de las horas de las asignaturas ya mencionadas, tendrían que ser otorgadas por las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales que a sus cuatro semanales se les descontaría una quedando solamente con tres, en conjunto con el ramo de Tecnología que de sus dos horas semanales quedaría con una hora. El argumento presentado por el Ministro de Educación, dice mención a que “lenguaje y matemática son la esencia y base de la educación, y la verdad es que es difícil que nuestros estudiantes puedan avanzar rápido en los otros ramos si no tienen una buena base en lenguaje y matemática... Este cambio, que fue aprobado por unanimidad por el Consejo Nacional de Educación, sigue la tendencia de países desarrollados y de colegios con buenos resultados en el SIMCE y PSU.” (www.MINEDUC.cl).

Y por último un tercer punto, entre las medidas proyectadas y mencionadas brevemente, se hacen parte de un tema aun mayor, y que dice la implantación de una nueva reforma educativa del país presentada como proyecto de ley al congreso durante el mes de noviembre del año 2010, y que viene a ser la actual reforma que modifica los planes y programas desde 6° básico en adelante, y que se encuentra actualmente en proceso de implementación.

Por tal motivo, cobra aun más relevancia lo que expresan, en este caso los profesores sobre el momento histórico que está viviendo el país en aras de una reforma educativa, y que ha tenido como principal enganche de avance el Ajuste Curricular, que hasta este momento sigue dando que hablar, entre quienes quieran o no, tendrán que llevar a la práctica, como ya lo han hecho, todos los cambios que apuntan justamente al plano curricular.

## **2.2. MARCO TEÓRICO.**

Bajo este contexto de cambios tan presentes en la educación como fenómeno social dinámico que refleja a la sociedad en su complejidad, este estudio se enmarca en los

siguientes constructos teóricos, para sustentar y dar forma a los posibles discursos de los actores que se desean conocer e interpretar.

### **2.2.1. Interacción social.**

Este estudio parte de la premisa que la realidad que da forma y vida a los seres humanos obedece de la construcción social que vamos construyendo día a día, a partir de la interacción social que generamos como individuos sociales: “toda actividad humana es actividad y es humana” (Garfinkel, 1967, citado en Delgado y Guitierrez, 1999, p. 72) lo que indica claramente que a donde miremos encontraremos la evidencia de esta actividad. No cabe duda que la educación es un fiel reflejo de lo anterior, por tal razón, desde la línea teórica del interaccionismo simbólico, “La construcción de la realidad social” (Berger, P. y Luckmann, T. 2001) permite lograr una visión más profunda y compleja de la función educativa (entendida como *institución* educativa) en la sociedad y, a la vez, como generadora y reproductora de la realidad social, comprendida en un proceso dialéctico inherente entre escuela y actores sociales, en donde, como se verá más adelante, los filtros que intervienen en los objetivos propuestos por el Ministerio de Educación, y que definen el éxito de estos, pasan por las políticas internas de cada institución educativa, hasta llegar al profesor quien determina bajo su prisma lo que se desarrollará al interior de la sala de clases.

Desde el punto de vista de estos autores, el sistema educativo tendría que ser comprendido como un continuo proceso dialéctico, compuesto por tres momentos: externalización, objetivación e internalización. No obstante primero se debe dejar en claro, que se utiliza el concepto de *Institución* escolar en el sentido que esta se presenta como un mundo institucional, pues, se experimenta como realidad objetiva, tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica y esta historia le da carácter de objetividad. Segundo, la innegable característica que le ha sido otorgada a la escuela, como institución insigne *legitimadora* de órdenes o sociedades imperantes que han implantado a través de ella, formas y modos de perpetuar sistemas sociales, que corresponde a la visión clásica de la labor educativa. Sin embargo autores como Edgar

Morin (1999), Touraine (1997) y Castells (2006), han replanteado la funcionalidad de la escuela, sobre todo en lo que se refiere a la formación de un nuevo sujeto, activo, consciente de sí mismo, de su existencia, actor directo de procesos dialécticos que construyen la realidad social.

En tal sentido y desde la sociología del conocimiento, se presenta la institución educativa como mundo *intersubjetivo*, donde comparto, interactúo y comunico continuamente con otros (Berger y Luckmann, 2001. P. 40), pasando a ser la experiencia más importante el proceso de la situación “cara a cara” (2001, p. 49), en que todos los involucrados sociales interactúan, siendo el resultado un intercambio continuo entre subjetividades que vuelven al otro completamente real (a pesar que Castells (2006) señala en su libro “La era de la información”, sobre la revolución de la tecnologías que traspasa la vida pública y privada, todavía tenemos un herramienta fundamental que no se ha vuelto virtual que es justamente la situación “cara a cara” que es precisamente la oportunidad por excelencia para comunicarnos tal cual somos).

Pues bien, como ya se mencionó, la escuela se presenta como realidad objetivada para los distintos integrantes que la conforman, especialmente los alumnos quienes son justamente la razón del por qué de la existencia de las instituciones educativas. Desde el minuto que el individuo comienza su vida escolar, comienza el proceso dialéctico, a través de la internalización de su mundo internalizado en la socialización primaria que marca el inicio de la identificación. (El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales). El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, es decir los internaliza y se apropia de ellos, por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse el mismo, de adquirir una identidad y por el mismo proceso acepta el mundo de ellos (cap. III). Es la internalización de la realidad, de los submundos institucionales (Berger y Luckmann, 2001, p.164); desde este modo de ver los tiempos han cambiado y se ha detectado un fenómeno, que radica justamente en el nuevo papel que están cumpliendo las instituciones educativas, al crearse la llamada *Educación pre básica* que complementa la función de la familia como agente de *socialización primario*, encontrándose también los medios de comunicación quienes asumen un papel

semejante en ausencia del núcleo familiar (este punto se relaciona nuevamente con lo que autores como Castells (2006), Touraine (1997), Morin (1999), quienes se refieren a una crisis estructural y pérdida de legitimación de las instituciones, lo que lleva a la búsqueda de identidad en un mundo incontrolado y confuso), volviéndose como agente legitimador cada vez más intenso y significativo en el proceso de aceptación del mundo social por parte del individuo, estableciendo bases predefinidas para una continuidad de la socialización secundaria.

Se da por entendido que los individuos que llegan a una institución educativa -específicamente profesores- ya vienen con un mundo mediado y filtrado, lo que Bordieu (1996) llama *capital cultural*, por agentes significantes en la primera etapa de la internalización, lo que explica su externalización y objetivación de ese mundo concebido, al momento de interactuar y de establecer interrelaciones con otros, “cara a cara”, de lo que se deduce que todos los alumnos no tienen porque tener un mismo comportamiento o identidad -el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran (Berger y Luckmann, 2001, p.167), lo que se desprende que el profesor, como agente socializador debe comprender que los alumnos que llegan a la institución educativa, provienen con distintos capitales culturales, razón de ser que expresado en la diversidad, en todo el sentido de la palabra, y que estos a su vez pueden presentar problemas de coherencia entre las internalizaciones originales y la nuevas (2001, p. 177), que intenta transmitir la escuela a través del agente especializado llamado profesor. Aquí cobra real importancia, el refuerzo de técnicas pedagógicas específicas que se deben hacer sentir al individuo como algo “familiar” (2001, p. 181), así pues el maestro intentará de hacer “familiares” los contenidos que imparte, haciéndolos vívidos, relevantes e interesantes, lo que variará de acuerdo a las motivaciones que tenga el sujeto para la adquisición del nuevo conocimiento. Por tanto, la dialéctica se hace presente en la medida que se de importancia al elemento nuevo con el anterior, mayor sentido tendrá la realidad, que consecuentemente tendrá efecto en esta nueva idea de realidad adquirida llamada “universo simbólico”.

Con la aplicación del currículum, se estima también desde una homogenización de los alumnos, también se estima una homogenización a los profesores puesto que desde lo prescrito ya están definidas las capacidades, competencias, habilidades que deberían aprehender los alumnos, y las capacidades que deberían estar adquiridas por los mismos



docentes, desde su formación académica y que viene prescrita desde el Ministerio de Educación, estimando un perfil de docente viéndose reflejado en el Marco para la Buena Enseñanza (2003), que establece cuatro dominios que definen a un “buen profesor” y que queda reflejado en la tan cuestionada evaluación docente.

Lo anterior trae una problemática para la institución escolar, en el sentido de legitimizar a las nuevas generaciones (por ejemplo profesores recién egresados), por medio de explicar y justificar las experiencias históricas, y de esta forma dar validez cognoscitiva a sus significados objetivados (2001, p. 122), en palabras simples que estos acaten los mandatos y estructura de la institución tal cual. No obstante como primer paso, en la medida que la escuela no integre o reconozca la diversidad anteriormente mencionada, correrá el riesgo de caer en una *reificación* de la institución a través de sus normas, ya sea utilizando métodos de *terapia* o *aniquilación* por considerar que todos los profesores o alumnos son iguales y que cualquier elemento externo a esta idea debe ser desechado o eliminado, olvidando que estas mismas obedecieron y obedecen a una interacción social que pudieron haber servido en un período determinado, no tienen porqué seguir aplicándose en la actualidad (esto explica, en parte, el porqué de crisis internas en las escuelas). Lo mismo puede ser aplicado, a las instituciones superiores quienes desde el Ministerio de Educación, pasando por las universidades, hasta los colegios, sufren el riesgo de caer justamente en esta reificación (Llaña, 2003, San Juan, 2008), puesto que el no considerar las reflexiones o percepciones de quienes tienen la misión de materializar las políticas educativas del país, a través de la aplicación de los planes y programas, como son los profesores, se arriesgan a que los objetivos de país muy pocos sean conseguidos, y por otra parte tarde o temprano llamaría a convulsiones sociales características de este tipo de procesos, cayendo en una concepción no dialéctica, o sea, olvidando la interrelación “micro-macro”, comprendida como la relación que construye continuamente una realidad intersubjetiva que va tomando valor significativo para cada uno de los participantes. Desde el plano micro provienen las directrices a nivel sociedad, y en el plano macro, estas toman su forma en la práctica. No por nada nuestro país se encuentra pasando por una grave crisis en términos educativos, como reflejo también de un síntoma de sociedad a la que ya hemos hecho mención.

Son múltiples los ejemplos o instancias que nos permiten comprender las implicancias de la institución educativa –escuela- como parte activa del desarrollo de la realidad de la vida cotidiana de los sujetos, ya sea en el mantenimiento, fortalecimiento o debilitamiento de identidades; la participación en el cúmulo social de conocimiento que permite la “ubicación” de los individuos en la sociedad y el “manejo” apropiado de ellos; la aprehensión de lenguaje simbólico como la religión, las artes, la filosofía, las ciencias, entre otras y, lo que ha sido la base de este ensayo, el proceso dialéctico inherente a cualquier fenómeno social en la construcción de la realidad.

Así la escuela viene a ser una de las pocas instituciones, que a pesar de todas las críticas que pueda recibir, forma un mundo objetivado que da seguridad y confianza en medio de una comunidad anónima o “coro” que entre otras cosas debe garantizar una simetría entre la realidad objetiva y subjetiva de los actores que componen el mundo educativo, especialmente los profesores.

### **2.2.2. Reproducción.**

Para abordar el protagonismo del profesor desde diversas teorías que apuntan a su desempeño profesional como un reproductor y agente activo en los procesos de cambios que surgen desde las aulas hasta afectar directamente el orden de la estructura social (Bourdieu, 1996; Giroux, 1985; Bernstein, 1993). Básicamente desde el enfoque de estos autores el profesor, de forma consciente o inconsciente, modifica el llamado currículo intencionado o prescrito (Glatthorn, 2006), que viene listo para su aplicación, pero que antes debe pasar por el docente, el que por su formación personal y académica termina por incluir ciertas modificaciones que pueden conducir al fracaso o bien potenciar el currículo prescrito, que en palabras de Ángel Pérez (2004) prioriza a la función de la escuela como reproductora del orden social, que ha marcado la desigualdad existente en las sociedades. Por tanto el profesor vendría a ser el principal responsable de los posibles cambios, a los que Pérez (2004) llama la función compensatoria de la escuela, al generar independiente de lo impuesto por el currículo, tiene a su haber las contradicciones a las que se refiere Berstein (1993), para generar en la sala de clases la modificación curricular y de este modo

generar repuestas distintas a lo que normalmente se espera que respondan los alumnos en cuanto a acatamiento de normas e internalización de contenidos listos para la vida en sociedad.

Desde la teoría de Bourdieu (1996) se enmarca la función de profesor, dentro de la teoría de la reproducción que impone y recrea el sistema cultural e institucional, entendiendo que “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (p. 19), manteniendo el modelo social tal cual, evitando posibles cambios que generen cuestionamientos a través de la llamada violencia simbólica, que aplicada de manera inconsciente sobre los dominados (alumnos), se impone como objetivado, entendido que no hay posibilidad de transformación, generando la desigualdad social.

En este sentido, Bourdieu (1996), considera que “la acción pedagógica está destinada a reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes o de las clases dominadas” (p. 20), en la cual el profesor es el encargado de la transmisión y de la aplicación de la violencia simbólica, como ejercicio de imposición que reproduce la estructura social, aplicada sobre los alumnos, interiorizando y legitimando la cultura arbitraria a la que se debe someter el estudiantado.

Así el profesor comprende que debe apropiarse de su función de transmisor de contenidos, como ética profesional, porque de lo contrario podría ser cuestionado y catalogado de mal profesor, no por nada se desprende desde el Marco para la Buena Enseñanza, presentado por el Ministerio de Educación (2003), como el modelo “ideal” del profesor al que todos deberían llegar.

Siguiendo la línea de Bourdieu, Giroux (1985) define las condiciones en que esta violencia simbólica, comprendida como la imposición estructural de la cultura de una sociedad (en este caso la cultura colegio), no encuentra cabida en los estudiantes, y que más bien crea lo que él denomina teoría de la resistencia, por no existir una relación del capital cultural del alumno, o bien su habitus no reconoce lo que se intenta imponer, ya sean contenidos o tipos de conducta, generando un rechazo al ejercicio de la dominación expresado y dirigido hacia

el profesor que representa la autoridad iniciando un conflicto de acatar o bien de rebeldía, siendo el primer llamado de alerta de posibles cambios sociales.

### **2.2.3. Códigos Sociolingüísticos.**

En términos generales Bernstein (1993, p. 25) centra su estudio teórico en la elaboración de códigos, definidos como “un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados, realizaciones de los mismos y contextos”. Destacan los códigos elaborados o restringidos que, según la historia de cada individuo (socialización primaria y secundaria) recrean la distribución de poder, estableciendo la división social del trabajo, regulado bajo principios de control que transmiten, por medio de los procesos de clasificación y enmarcamiento, reglas de reconocimiento y de realización, la estructura que dirige y da forma a la sociedad como tal. El principio de clasificación se refiere a los límites entre los contenidos que se enseñan, como diría Bernstein (1993) “busca el aislamiento entre categorías” y “cualquier modificación en el principio de clasificación exigirá un cambio en el grado de aislamiento” (p. 36). Una clasificación fuerte indica contenidos separados, o bien los vacíos que hay entre ellos, y una clasificación débil indica cierta interrelación entre contenidos. Bajo la idea de enmarcamiento, este teórico la define como “al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, entre transmisores y adquirientes” (p. 48). A manera de ejemplo se puede entender como las formas de control sobre cómo se transmite el currículum. Una enmarcación fuerte significan los límites de lo que se puede y no se puede transmitir. En este caso el alumno no tiene ninguna opción sobre la relación pedagógica. Lo inverso ocurre en una enmarcación débil.

En su teoría mantiene la idea del posible cambio de código, lo que permitiría generar una modificación en la estructura social, puesto que en el principio de clasificación existen contradicciones que serían el punto de partida para el posible cambio. Lo que interesa en este estudio, es ver como el profesor, de acuerdo al código que pudiese haber desarrollado comprende, filtra, apropia o adapta el currículum a partir de lo que sus códigos le permiten o quizás cómo es que esos mismos códigos son modificados.

#### **2.2.4. Escuela: Función Compensatoria.**

Por su parte Pérez, G. (2004) observa las funciones de la escuelas como función reproductora generadora de la desigualdad social, entendida como natural y basada en el esfuerzo personal, que potencia la competencia entre los alumnos e individualidad mal enfocada. Suponer que se podría hacer un giro rápido de la situación de la escuela en un contexto macro dominado por un sistema que económico capitalista es, según el autor ser idealista, sin embargo se podría hacer lo que llama “misión compensatoria” como forma de paliar tales consecuencias negativas y dar herramientas a los estudiantes para que se puedan defender en el mundo en sociedad con una mirada crítica, teniendo clara conciencia de sus fortalezas que les permita salir del paso como así se los han inculcado por tanto tiempo.

## **CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLOGICO**

### **3.1. Enfoque de investigación.**

El enfoque de este estudio es desde el paradigma cualitativo, con una mirada comprensivo-interpretativo por considerar a los actores, en este caso los profesores, como sujetos activos, reconociendo en ellos la experiencia profesional y humana, permitiéndoles la oportunidad de expresar sus pensamientos, sensaciones, impresiones con respecto a lo que significa el currículo oficial expresado en los planes y programas de cada sub sector, para de esta manera definir si se sienten identificados con este, o bien representa la voz de quienes en la práctica concretan el currículum. En palabras de Ortí este enfoque permite “desentrañar significados” (en Delgado; Gutiérrez, 1999, p. 77) desde los mismos sujetos como objetos de estudio, recuperando la “subjetividad real de las relaciones sociales...devolviendo el protagonismo y la voz a los propios sujetos/objetos...” (1999, p. 87). Queda manifestado que desde tal perspectiva, los sujetos/objetos de estudio, como lo explica el mismo teórico, dejan de ser considerados -metodológicamente- como masa pasiva, sino que más bien como seres autónomos que son capaces de expresar sus valores, emociones, creencias, etc.

Desde tal enfoque, este estudio adopta un carácter exploratorio, como una forma de acercarse al fenómeno investigado, estableciendo una mirada complementaria a estudios ya realizados.

### **3.2. Tipo de estudio.**

Esta investigación al presentar un carácter comprensivo-interpretativo, busca comprender a partir de los mismos actores los significados y dejar a la luz las interpretaciones que estos pudiesen tener con respecto a lo que es para ellos o podría significar el currículo, específicamente cuando sufren modificaciones los planes y programas, como viene a ser el caso de la implementación de ajustes curriculares en asignaturas del área humanista y, ver

si este (el currículum oficial) de alguna forma rescata o no estos significados al momento de ser definidos los lineamientos curriculares, para en su momento ser expresado en la normativa de los planes y programas de cada asignatura. Es necesario tomar en cuenta que actualmente en el sistema educativo se está llevando en marcha cambios realizados justamente en la estructura de los planes y programas, a través de los “ajustes curriculares” y que a pesar de estar presentados por el Ministerio de Educación como proyecto en evaluación, estos ya han tenido que ser aplicados en su totalidad por los colegios y liceos de todo el país.

En tal sentido y en razón del problema, el *estudio de caso* se presenta como vía metodológica, puesto que permite un análisis grupal, contextualizado, profundo y detallado, que permite extraer conclusiones de fenómenos sociales y de cualquier otra realidad individualizada y única (Gloria Pérez S., 1998), centrándose en niveles “micro” sin que ello margine el análisis de perspectivas más amplias de la sociedad y el sistema educativo en su conjunto. Lo anterior coincide con lo que Stake (1999), señala al afirmar que “El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace” (p. 20). De la misma razón es que García Jiménez (1996) concluye estableciendo que “todas las definiciones vienen a coincidir en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (en Gallegos, M., 2005, p. 22).

Por tales razones, es que se utiliza este tipo de estudio, pues se busca comprender justamente los significados que los profesores de este estudio asignan a los cambios que vienen con la implementación de los ajustes curriculares en los planes y programas provenientes del currículum oficial, es que interesa conocer sus apreciaciones con respecto a la temática en cuestión: si se identifican con esta nueva iniciativa curricular, si han sido participes de la misma y todos aquellos elementos que a partir de sus discursos han sido valiosos para la información que ha dado forma a este trabajo.

### **3.2.1 Características del contexto educativo.**

El establecimiento de carácter particular-pagado, se encuentra inserto en la comuna de la Florida. Presenta una matrícula de 432 estudiantes con modalidad mixta (hombres y mujeres) y con jornada escolar completa desde pre-básica, básica y enseñanza media.

Referente a los cursos, desde 3° año básico a 4° año medio, existe un solo curso por nivel, no así los cursos de pre-básica y algunos de básica quienes tienen dos cursos por nivel hasta 2° año básico. El universo de profesores es mixto y alcanza un total de 27 docentes.

El establecimiento de carácter particular-subvencionado, se encuentra inserto en la comuna de la Cisterna. Presenta una matrícula de 1200 estudiantes con modalidad mixta (hombres y mujeres) y con jornada escolar completa desde pre-básica, básica y enseñanza media.

El establecimiento de carácter municipal, se encuentra inserto en la comuna de la Granja. Presenta una matrícula de 764 estudiantes con modalidad mixta (hombres y mujeres) y con jornada escolar completa desde pre-básica, básica y enseñanza media. Este colegio, en lo referente a enseñanza media hasta la fecha (2012) llega hasta 3° medio, con la intención de proyectarlo hasta cuarto medio como alternativa académica humanista-científico para los jóvenes de la comuna.

Hacia los intereses de este estudio, el actual ajuste curricular inició su ejecución en el año 2009, con los cursos que correspondían a 8° básico, y que fue aplicado por los tres colegios que aquí participan. Desde ese momento a la fecha, los cursos de tercero medio hacia 8° año se encuentran trabajando con el ajuste curricular. Por tanto la información aquí recopilada desde la percepción de los profesores entrevistados ha sido de vital importancia para ir viendo en detalle como han sido estos casi cuatro años de implementación de ajuste curricular.



### **3.3. Muestra.**

En consecuencia a la singularidad y particularidad que implica este estudio de caso, que es comprender las interpretaciones que tienen los profesores de enseñanza media del área humanista de tres colegios: uno particular pagado, otro particular-subvencionado, y uno municipal de la ciudad de Santiago, con respecto a los planes y programas presentes en el currículo prescrito establecido por el Ministerio de Educación de Chile, en un contexto de ajuste curricular, obedece a una muestra estructural intencionada, dando a entender que no es relevante la cantidad de sujetos intervenidos, más bien lo importante es la composición adecuada de los grupos, lo que no implica una mayor o nueva información, interesando realmente la “...repetición de las claves de los discursos ya obtenidos” (Delgado y Gutiérrez., 1999, p.78). También se vuelve intencionado debido a que se han utilizado preliminarmente ciertos criterios que acotan el campo de estudio, puesto que no se busca establecer generalidades, por el contrario, lo que interesa es comprender en profundidad, dentro de un contexto bastante particular, lo que un grupo de profesores de enseñanza media del área humanista: lenguaje y comunicación, Historia e Inglés, de un colegio particular pagado creen con respecto a los nuevos planes y programas curriculares y la forma en que estos han sido elaborados e implementados.

Los criterios utilizados para la selección de informantes claves entre los profesores, es con el objeto de agotar o saturar el espacio simbólico, entendido como “...el espacio discursivo sobre el tema a investigar”. (Delgado y Gutiérrez., 1999, p.76-77). Para esto se ha considerado, disciplina o asignatura que imparte, puesto que no todas las asignaturas han sido hasta momento intervenidas por el nuevo ajuste curricular, exceptuando el caso que abarca esta investigación, Lenguaje, Historia e Inglés; el otro criterio, años en ejercicio, porque interesa que los profesores que sean entrevistados se encuentren trabajando desde antes de la apuesta curricular que se encuentra en marcha hasta la fecha, logrando tener la mirada del antes y después del ajuste, para poder comparar, tanto el antiguo plan curricular

con el nuevo; por último se consideran profesoras y profesores, puesto que este estudio no se centra en un estudio de género particular, abordando de igual forma lo que pudiesen pensar, en torno a la temática atendida.

A partir de estos, se busca describir desde los mismos protagonistas los significados que estos tienen con respecto al currículum expresado en los nuevos planes y programas.

Para el desarrollo de este estudio se eligieron tres colegios con características distintas entre sí, por eso un colegio particular pagado, un colegio particular-subvencionado, y un colegio municipal. Estos tres establecimientos se mostraron factibles para la realización de este estudio, generando facilidades a nivel administrativo, en cuanto a disposición y tiempo de los profesores que fueron entrevistados. Es pertinente comentar, que gran parte de las investigaciones realizadas en el ámbito educacional, por lo menos en lo que tiene relación directa con el currículum, dirigen su atención hacia la educación municipalizada, (hasta el momento no se han encontrado investigaciones similares a este estudio dentro del contexto particular, o bien subvencionado) por lo que se considera una instancia novedosa en torno a lo que han expresado también estos profesores que quieran o no muchas veces son estigmatizados por sólo trabajar en instancias de carácter particular.

A partir de lo anterior, la intención de profundizar, complementar y enriquecer con mayor información cualitativa esta aproximación investigativa, que se encuentra centrada en las percepciones de los profesores de tres colegios, es que ha considerado justamente la mirada de tres realidades distintas, pero que son atravesadas por una misma línea transversal como lo es el currículum, ante lo cual, la triangulación como método de validación cualitativa de los discurso de los sujetos, han permitido establecer categorías en donde convergen puntos de vista, observaciones, o bien posiciones desde los profesores, referente a sus percepciones en lo que ha sido la implementación del Ajuste Curricular, aflorando desde los discursos, elementos comunes y novedosos, en términos de información.

En torno a los criterios que definen a los informantes claves, se considera que los profesores/as correspondan al área humanista (lenguaje y comunicación, Historia e Inglés).

El universo por colegio abarca en cuatro profesores como mínimo, con un período de experiencia de dos años como docentes, independiente del tiempo que lleven en la institución, puesto que no se está evaluando ningún elemento particular de los colegios. Este número se estima por la presencia de un profesor por asignatura en lo que concierne enseñanza media, siendo en total doce profesores, que colaboraron para la recogida de datos.

Queda de manifiesto que en el transcurso de esta investigación, por las características y naturaleza que asume desde el enfoque cualitativo, es proclive a ser modificada, puesto que como queda expresado en Delgado y Gutiérrez (1999), cada fase es una tarea entre otras, en constante transformación, revisión y cuestionamiento, y por lo mismo la partida obedece a uno de los tantos momentos que podría tener esta investigación, sin presentar un carácter decisivo, dejando entre ver un cúmulo de alternativas que podrían servir como estímulo de ser estudiadas.

### **3.4. Técnicas de investigación.**

El enfoque de investigación se desarrolla bajo los parámetros del paradigma cualitativo, por consiguiente las técnicas aquí aplicadas se encuentran definidas por tal lineamiento.

Para las finalidades de este estudio, que radican en comprender los significados e interpretaciones que tienen los profesores de enseñanza media del área humanista de tres colegios de la ciudad de Santiago, en torno a los planes y programas presentes en el currículum prescrito establecido por el Ministerio de Educación de Chile en el contexto de ajuste curricular, se considera pertinente utilizar las técnicas investigativas de entrevista en profundidad semi-estructurada (o abierta) y la técnica de entrevista grupal.

#### **3.4.1. Entrevista grupal.**

La primera técnica que se pretende aplicar en este estudio es la de entrevista grupal. La idea es lograr reunir un grupo mínimo de cinco profesores (que se conocen entre si) del área humanista en cada uno de sus tres colegios, para conversar en conjunto o bien discutir sobre

lo que ellos sienten con respecto a lo que ha significado la implementación del ajuste curricular en sus respectivas asignaturas, comprendiendo que “El discurso social, la ideología, en su sentido amplio -como conjunto de producciones significantes que operan como reguladores de lo social-, no habita, como un todo, ningún lugar social en particular. Aparece diseminado en lo social” (Delgado y Gutiérrez., 1999, p. 290). En este sentido las hablas individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido social, logrando detectar en ellos la diferencia entre textos (las hablas individuales) y discurso (estructura), puesto que se busca en los diálogos expresados por los sujetos la saturación del discurso simbólico, lo que daría ciertas claves para lograr comprender e interpretar en términos teóricos los significados que tienen los profesores de enseñanza media del área humanista de tres colegios: uno particular pagado, uno particular-subvencionado, y uno municipal, en torno a los planes y programas presentes en el currículo prescrito establecido por el Ministerio de Educación de Chile, en un contexto de ajuste curricular.

#### **3.4.2. Entrevista en profundidad o abierta.**

Esta técnica presenta como principal característica la subjetividad, como lo expresa Luis E. Alonso (en Delgado y Gutiérrez., 1999, p. 226), interesa principalmente de los sujetos localizar discursos que evidencien “descentramiento y diferencia expresa”, en este caso de los profesores abordados, en cuanto a lo que ellos pudiesen expresar, refiriéndose desde lo que les ha mostrado sus experiencias y práctica profesional. En este sentido, la entrevista abierta se vuelve útil para la obtención de información pragmática, es decir “cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales.”. Es interesante observar que la entrevista abierta no se limita sólo al plano conductual ni tampoco a lo solamente dicho, más bien se ubica en un plano intermedio, como el “decir del hacer, basado fundamentalmente en el hecho de hablar con los interlocutores de lo que hacen y lo que son (lo que creen ser y hacer)...” (p. 227).

En la definición que asume Luis E. Alonso, bajo tutela de Grele (1990) se afirma que la entrevista abierta es “...una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y restringida por el entrevistador con el propósito de favorecer la

producción de un discurso convencional, continuo y con cierta línea argumental...es pues una narración conversacional creada conjuntamente...que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio.” (en Delgado y Gutiérrez., 1999, p.228). De esta manera la entrevista se desarrolla de manera más bien espontánea y dinámica, siguiendo la temática establecida por el entrevistador, manteniendo siempre este último su labor reflexiva en todo momento y como lo expresa P. Bourdieu este debe reducir al máximo la violencia simbólica que se podría ejercer en el desarrollo de la misma entrevista (en Delgado y Gutiérrez., 1999, p. 234).

Para este estudio es sumamente importante abordar por cada uno a los profesores sobre sus percepciones, opiniones o posiciones con respecto a lo que ellos observan y piensan de lo que esta ocurriendo con la puesta en marcha del ajuste curricular y cómo consideran que se ven afectados sus planes y programas.

### **3.5. Mecanismos de credibilidad**

#### **3.5.1. Criterio de saturación simbólica.**

Se comprende cuando en el proceso de recolección de datos que afloran de los discursos de los actores, se tienden a presentar reiteraciones o repeticiones, dejando de percibir datos o elementos novedosos que enriquecieran los objetivos de la investigación. El mecanismo utilizado para la saturación considera las técnicas de investigación cualitativa, como son la entrevista en profundidad y grupos de entrevista.

#### **3.5.2. Técnicas de triangulación.**

Alude a múltiples perspectivas de análisis, como fruto del entrecruzamiento de recursos o métodos, de fuentes de información, constituyendo un modo de validación de los resultados.

Existen distintos tipos de triangulación, las que para efectos de esta investigación considerará:

- Triangulación vía sujetos: Discursos y significados que se recogieran de profesores de los tres colegios para establecer ya sea, puntos de encuentro o desencuentro.
- Triangulación vía metodológica: A partir de las técnicas de investigación utilizadas: entrevista abierta y grupo focal, se busca recoger distintos tipos de datos que permitieran finalmente, complementar, comparar puntos de encuentro a partir del discurso de los informantes.
- Triangulación vía teórica: es el análisis de la misma información desde distintas perspectivas teóricas. Se desea trabajar desde los planteamientos teóricos de la fenomenología de Berger y Luckmann, el pensamiento de Bourdieu abordando lo que es el habitus, capital cultural y reproducción. Por último se considera la teoría sociolingüística de Bernstein, en lo referido a los códigos de enmarcamiento.

### **3.6. Plan de Análisis.**

Para el análisis de la información recogida, se ha utilizado el análisis cualitativo de teorización, o también denominado análisis por teorización anclada en los datos. Mucchielli (2001) lo define como una forma de análisis cualitativo, que está orientado a generar inductivamente teorización de un fenómeno cultural, social o psicológico y que su proceso siempre se encuentra en un análisis constante entre la construcción teórica y los datos empíricos. No busca elaborar teoría, más bien se concentra en el proceso progresivo que viene a ser la adecuación empírica como resultado de la comparación constante entre los datos de análisis y los datos de campo. Por tanto, el análisis por teorización anclada presenta seis operaciones (códigos, categorías, relación, integración, modelización y teorización) las que en su proceso permitirían un análisis estructural para comprender el efecto de lo cultural en la práctica de los sujetos, que para este estudio viene a ser la Comprensión de las interpretaciones que tienen los profesores de enseñanza media del área humanista de tres colegios de la ciudad de Santiago: uno particular pagado, uno particular-subvencionado, y uno municipal, con respecto a los planes y programas presentes en el currículo prescrito establecido por el Ministerio de Educación de Chile, en un contexto de ajuste curricular.

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN**

### **4.1 Categoría: Construcción de significados del currículum a partir de la práctica docente en el contexto de ajustes curriculares.**

Retomando la definición de currículum establecida por Glatthorn (2006), comprendida como los planes elaborados sustentados en documentos, para guiar el aprendizaje en las escuelas, y que las experiencias de aprendizajes dependen del ambiente escolar, cobra relevancia el modo en que estos *planes elaborados* establecidos desde ya como políticas educacionales, entendida desde una visión macro, van pasando por canales o filtros que pueden llegar a debilitar la idea original, siendo decodificada, en último caso por los profesores, de manera muy alejada a los objetivos o lineamientos planificados de un principio. Como bien señala Manuel Silva, se debe “tener presente esta realidad que mediatiza y condiciona las intenciones que les orientan y tensionan” (p. 73).

Considerando el contexto de cambio por medio de los ajustes curriculares en diversas asignaturas, y que se encuentra en pleno proceso de implementación, es que la forma de percibir el currículum por parte de los docentes toma importancia, puesto que son ellas y ellos, los que en sus prácticas laborales diarias impulsan y aplican en el proceso educativo la insignia de los nuevos objetivos pronunciados en la escolaridad, entendida como políticas de educación (Lundgren 1992, citado en Silva, 2000, p. 73), dejando en evidencia la función reproductora del sistema, en manos de los profesores, los que por medio de la acción pedagógica, como lo explica Bourdieu (1996), es entendida como una violencia simbólica en cuanto “...las relaciones de comunicación pedagógica son de imposición y de inculcación en una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación.” (p. 20).

De tal manera las representaciones o significados que crean los docentes con respecto al currículum, dará luces para un acercamiento a la comprensión de sus percepciones, la manera de comprender y aplicar, o bien reproducir este currículum, según sus prácticas educativas.

#### **4.1.1 Construcción del currículum en la práctica.**

##### **4.1.1.1 Percepción de la labor curricular.**

Desde la mirada de la función y práctica docente, cada profesor asume y comprende para sí el currículum, como la fuente de la cual se formaliza el quehacer escolar, y por consiguiente su mismo trabajo pedagógico. Sin embargo, esto no implica que todos los profesores adviertan un mismo significado o definición de su trabajo, aun cuando en la generalidad del discurso los puntos de encuentro sean muy similares. Desde la teoría de Bourdieu (1996) esto se explica a partir que las estructuras sociales internalizadas, incorporadas a los sujetos en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción, que vienen a ser definidas por el habitus, comprendido como el conjunto de esquemas generativos engendrados en la historia de este mismo, a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en el.

De tal manera las prácticas educativas de los profesores, su quehacer laboral, sus mismas percepciones, no tendrían que analizarse solamente desde la figura del presente, puesto que el habitus al incluir su carga histórica, condiciona las conductas actuales desde las estructuras del pasado, siendo el filtro por el cual cada profesor verá, como le señale su habitus, en este caso, la construcción de lo que él defina por currículum.

*2. A.1: es lo que tengo que enseñar...son los contenidos, los aprendizajes esperados también. (E.1, 2)*

*3. A.2: como lo dice la palabra el camino que hay que recorrer.(E.1, 3)*



2. P.1: yo me quedo con lo más antiguo, básicamente son las directrices que da el ministerio con respecto a los contenidos mínimos que se deben ser en cada nivel (...). (E.2, 2).

4. P.3: también lo entiendo como un conjunto de directrices, de cuales son los contenidos, pero también respecto de cuales deberían ser las habilidades que los niños deberían desarrollar en la enseñanza, si bien es cierto, hay un cuerpo del currículo que es materia, también están las bases de cómo los niños deberían ejecutar esas materias y para qué cosas (...) (E.2, 4).

En la generalidad de los discursos se puede apreciar un modelo de diseño curricular de arriba hacia abajo, que lo docentes acatan sin mayores cuestionamientos, y que tal diseño se orienta a partir de una perspectiva de los resultados. Existe también cierto consenso con respecto a lo que es el currículum, tanto en su finalidad como en su forma, expresado en un sentido de responsabilidad profesional, que hace presente la labor de enseñar, transmitir contenidos, y de lo que se espera deban lograr los alumnos en su período escolar, alineando desde ya los objetivos y resultados, desde el mismo currículum. Desde la teoría curricular, Glatthorn, A (2006) comprende la alineación curricular como un proceso de asegurar que lo escrito, lo enseñado y que el currículum evaluado sean congruentes. Lo que en alguna medida es asimilado y apropiado por el profesor, siendo manifestado desde la percepción de su trabajo.

Bajo esta perspectiva, la figura del profesor como el encargado de “aterrizar” el currículum, deja de manifiesto la tipificación del rol de profesor, desde su propia mirada.

#### **4.1.1.2 Niveles y secuencia**

Para que el currículum escrito (normado) que es aprobado por el estado asuma forma y adquiera coherencia y lógica, toma parte el denominado currículum apoyado que viene a ser el soporte necesario para desarrollar el currículum, esto incluye los recursos destinados para la implementación de este, los tiempos asignados a los contenidos expresados en los

planes y programas de cada asignatura, personal disponible, las horas de clase asignadas a los docentes, los textos escolares, materiales didácticos, y todos aquellos elementos necesarios para la aplicación del currículum (Glatthorn, 2006).

*4. A.3: y que además tiene relación con las materias que tienen que haber, materias que el alumno haya aprendido para luego pasar a la siguiente en ciertos niveles de avance. (E.1, 4).*

*(...) si bien es cierto, hay un cuerpo del currículum que es materia, también están las bases de cómo los niños deberían ejecutar esas materias y para qué cosas como los mapas de progreso de escritura y de lectura. (E.2, 4).*

*3. P.2: conglomerados de contenidos, de aprendizajes que se tienen que lograr, según por niveles, en donde haber una secuencia. (E.3, 3)*

*4. P.3: principalmente se relaciona con los contenidos a desarrollar en los distintos niveles, y las distintas disciplinas. (E.3, 4)*

Existe por tanto la idea de jerarquía que adquiere cuerpo en los distintos niveles de la educación secundaria, y una secuencia de complejidad expresada en los distintos cursos que deben ir aprobando los alumnos año a año, y que es reforzada por los llamados Mapas de Progreso de Aprendizaje, los que están siendo utilizados como una nueva herramienta educativa que busca resultados exitosos: "...instrumento que describe la secuencia típica de aprendizaje, de lo más simple a lo más complejo, en un determinado dominio o eje curricular" (Propuesta Ajuste Curricular. MINEDUC, 2009, p. 5), fundamentado en los requerimientos del ajuste curricular, como la necesidad de mejorar la articulación de los niveles educativos desde parvularia a enseñanza media, con una calidad homogénea entre niveles, resguardando la particularidad de cada uno de ellos (2009, p. 2).

#### **4.1.1.3 El currículum no es estático**

El currículum como producto social está sujeto también al dinamismo que trae consigo la sociedad, modificando constantemente su estructura que se vuelve estructurada, y estructurante, en palabras de Bourdieu, y que necesariamente se reconstruye en su mismo desarrollo práctico (Bolívar, A. 1998, p. 136).

*41. P.3: (...) el currículum es un documento que a lo largo del tiempo se modifica, no es una ley constitucional que no se toca, es algo que se discute, que da pie para el tema de reflexiones, y eso es súper bueno. (E.2, 41)*

De tal forma, como se expresa en el discurso, el currículum no viene solamente dado por documentos de índole oficial, más bien en su nivel existencial, se complementa con "...el conjunto de acontecimientos y fenómenos que tienen lugar entre profesores, alumnos, contenidos y medios" (Bolívar, A. 1998, p. 136), dando a entender que el currículum más que un producto es también un proceso continuo, que necesariamente requiere de reflexiones constantes.

#### **4.1.1.4 Adaptación del currículum**

En la etapa del currículum enseñado, es el momento en el cual el profesor ejecuta de una vez los planes y programas establecidos por el currículum oficial. Aquí Glatthorn (2006), ya se refiere a la brecha en la consonancia entre ambos currículum, y la variación que sufren en el ámbito de la práctica. Es aquí donde la alineación curricular tiende a sufrir modificaciones, puesto que es el profesor quien determina bajo su habitus profesional, lo que debe ser transmitido al interior de la sala de clases. Posner, G. (1998), también asegura que el éxito y cambio curricular, depende del profesor. Bajo su análisis de marcos personales (factores marcos), deja ver que los docentes pueden rechazar un nuevo currículum o aceptar lo que él considere como consistente con sus convicciones. Según este autor, ellos no adoptan el currículo, sino que los adaptan (1998, p. 200-201).

*16. A.3: en los planes, en los programas y ahora con los ajustes curriculares, uno va redistribuyendo, lo que me pasó a mi en lenguajes de séptimo a octavo que se da cuenta*

*que cierta unidad que va más allá, viene antes o que se va aumentando en complejidad (...), entonces ¿como lo va contrayendo uno? en el caso de lenguaje o lo que yo he hecho o lo que hacemos es también adaptándolo uno a su propia necesidad un también entiende que no puede ceñirse al pie de la letra, hay cosas que uno también tiene que ir flexibilizando. (E.1, 16)*

*24. P.3: porque se supone que el sistema permite la mano del profesor, o sea yo veo el contenido y si lo considera más adecuado a mi realidad que esto y lo otro se modifica. (E.2, 24)*

*40. P.2: se pasan los contenidos por abajito para que se vean bonitos por arriba, pero ellos saben que por debajo va lo que ellos tienen que aprender básicamente (...). (E.2, 40)*

Frente al discurso de los profesores se puede verificar que existe una posición relativamente clara, en cuanto ellos asumen que intervienen los planes y programas, adaptándolos a sus requerimientos y necesidades. Bajo el análisis de Bernstein (1993), cobran importancia los códigos sociolingüísticos como principios que regulan y seleccionan significados, a partir de la historia de vida de cada profesor. Por cada decisión que toma el profesor bajo el cúmulo de sus convicciones, estará ejerciendo un enmarcamiento fuerte o débil, según considere a que contenidos o valores dar importancia y cuales no, aun cuando el currículum oficial establezca un programa planificado. Al desentrañar lo que comunican estos discursos, se puede establecer el modelo de difusión curricular que prima en estos casos, que los autores Ornstein y Hunkins (1998. citado en Silva, 2001, p. 9), denominan como *Adaptación mutua*, en la cual se produce un diálogo entre las prescripciones curriculares oficiales y las partes que dirigen el proceso en la práctica, siendo el profesor un punto clave en este proceso, ya que “el profesor se constituye en parte activa del diseño y desarrollo de la innovación curricular” (Silva, 2001, p. 9).

#### **4.1.2 Sentido de transversalidad curricular en el trabajo docente**

##### **4.1.2.1 Sentido de gestión por parte del profesor en la actividad curricular**

La gestión del profesor en sala de clases es una representación de la violencia simbólica que, en tanto que impone una arbitrariedad cultural, pues tiende a representar al poder que genera tal arbitrariedad. Esta acción como reflejo de la autoridad pedagógica, cumple la función y contribuye a la reproducción de las relaciones de fuerza que colocan esta arbitrariedad cultural desde una posición de dominio (Bourdieu, 1996, p. 20-25). Desde este análisis, el profesor sería el encargado de transmitir, lo que en palabras de Bernstein (1993) serían los códigos sociolingüísticos para la reproducción del orden social, que según los contextos socio-económicos se establecerían los códigos elaborados o restringidos, a partir de su práctica pedagógica.

*3. P.2: yo creo que tiene que ver con la gestión que uno realiza dentro de todo lo que es el currículo, dentro de las directrices como dice la colega, como lo va trabajando, como lo va trabajar, como lo va a adecuar a las realidades de los colegios, porque obviamente una cosa son los contenidos mínimos, las materias que tenemos que pasarles a los niños, pero también como uno lo va adecuar dentro de la realidad donde uno trabaja. (E.2, 3)*

Se puede apreciar como el profesor tipifica su labor docente como el encargado que adapta y moldea aquello que bajo su prisma es considerado como pertinente para los alumnos, siendo el factor económico un determinante en la forma que trabaja el profesor. De esta forma, los autores Berger y Luckmann (2001), indican que la figura del “rol” representa un cúmulo de conocimiento objetivizado, que tipifican los comportamientos de quienes comparten tal conocimiento. “Al desempeñar roles los individuos participan en un mundo social; que al internalizar dichos roles, ese mundo cobra realidad para ellos subjetivamente” (2001, p. 98). Bajo el mismo análisis, tal representación simbólica, funciona en pos del mantenimiento del aparato legitimador, y por consiguiente la reproducción cultural diferenciada por las relaciones de comunicación en distintos niveles sociales.

#### **4.1.2.2 Trabajo con el alumno.**

En concordancia con los nuevos tiempos y la cada vez más rápida dinámica en que la sociedad se desenvuelve, el ajuste curricular se enmarca dentro de esta estructura caracterizada por el desarrollo de la tecnología que ha marcado las nuevas generaciones, estableciendo diferencias cada vez más palpables entre una generación y otra. Desde esta premisa, los desafíos en el plano educativo son cada más grandes y complejos, por lo tanto la comprensión del profesor en torno al estudiante que tiene en sus clases, no puede ser la misma de hace 10 o 5 años atrás. La concepción de un nuevo sujeto activo (Touraine, 1997), que sea agente de cambio, libre, autónomo, y como bien lo expresa Morin (1999), que sea capaz de afrontar lo inesperado, que comprenda que somos parte de una misma comunidad con destino común, vienen a ser cualidades que definen al nuevo ser humano, y que obliga al profesor a estar al tanto y atento, a la forma de tratar y de entender al estudiante, las estrategias de aprendizaje y enfoque que de a sus clases, son claves para llevar a la práctica estos cambios curriculares, y dentro de la percepción de los docentes estos elementos se hacen presentes en sus discursos.

*Lo que pasa ahora es que no solamente se exige al profesor, se exige también al alumno, se le piden procesos cognitivos mucho más específicos, entonces la exigencia está en ellos, los alumnos, no es como antes que el alumno era un ser pasivo, ahora es un agente activo, como va construyendo su aprendizaje se le exige más, mayores capacidades cognitivas y a un mayor nivel, que deben lograr siete capacidades cognitivas que deben lograr desde primero básico hasta cuarto medio, y esto pasa por todas las asignaturas. (E.3, 22)*

Se presenta la tipificación de un nuevo tipo de alumno con mayores exigencias y habilidades, y que al mismo tiempo, tipifica el trabajo docente bajo la línea del logro de lo anterior.

*¿Entonces los profesores estamos también en condiciones de entender a este nuevo tipo de estudiante? (E.3, 45)*

*Y de entender también los objetivos, porque uno no puede suponer que el estudiante en un determinado momento va ser tocado por una varita mágica, y se va convertir en un niño ideal, el tema es difícil. (E.3, 46)*

*Es complejo, porque ahora se sabe muy bien que los niños en su entorno mediático, social y familiar, ellos están amenazados por bullying, por violencia familiar, entonces ya les da lo mismo venir a estudiar, y su capital cultura se ve enfrentado con el entorno. (E.3, 47)*

Existe conciencia de los profesores sobre la gran tarea que tienen en frente bajo este nuevo modelo de estudiante, y lo complejo y difícil que esto significa en la práctica, sobre todo con las problemáticas que caracterizan este modelo social, junto con la importancia que toma la claridad de los objetivos propuestos en este caso por el ajuste, y que los profesores trabajen en torno a estos mismos.

*Uno puede partir gestionando para el fracaso, evidentemente, pero tenemos que ser realistas, el tipo de niño con el que nosotros trabajamos es muy vulnerable, las condiciones de vida, es decir, el colegio se convierte para ellos en un oasis, en donde él puede hacer muchas cosas, pero hay que tener mucha más paciencia para que los objetivos se logren, no necesariamente va ser un trabajo demasiado fácil. (E.3, 51)*

*Eso que decíamos al principio que ojala ellos construyan sus aprendizajes, tampoco es tan así, es el ideal el objetivo, pero sabemos que tenemos que estar ahí explicando una y otra vez. (E.3, 52)*

Resalta en los discursos las condiciones socioeconómicas que retrasan los resultados a corto y largo plazo, lo que hace que el trabajo sea más lento y difícil.

*Y ahí hay una tremenda desventaja, que el ministerio no considerara el entorno del alumno que tenemos hoy en Chile, el mismo ajuste para los colegios emblemáticos, o cualquier colegio que puedan pagar y que sepas que tus hijos van estar tranquilos en la sala, donde hay cierto coladero y selección de alumnos no hay problemas, pero cuanto*

*tienes acá un colegio que integre como el municipal, que acepte todo tipo de alumno, es mucho más complejo. (E.3, 54)*

*tampoco estamos pidiendo que se discrimine ni mucho menos, solamente que se entienda la realidad y el sistema, entonces es probable que nuestros objetivos, o los objetivos generales del ajuste, con nosotros no se vea así inmediato, pero sí, que donde haber seguridad que el trabajo de los docentes va ser al 100%. (E.3, 55)*

Existe la inquietud, a partir de las percepciones de los profesores que el ministerio no reconoce las diferencias socioeconómicas de los alumnos, siendo este un factor principal que explica, en parte, la distancia lejana que existe entre establecimientos municipales y particulares.

#### **4.1.2.3 Currículum oculto**

Dentro de la dinámica natural que se desarrolla al interior de las instituciones educativas, desde la adopción del currículum escrito (normado), pasando por todo su proceso de aplicación hasta el currículum evaluado, en donde se revelan los resultados estandarizados de los estudiantes, paralelamente a lo anterior, se despliega también el denominado Currículum oculto. Eisner, E (1979), lo entiende como todo aquello que no es enseñado de manera formal, pero que tiene un profundo impacto en el aprendizaje de los alumnos. Por su parte, Glatthorn (2006) concuerda que este tipo de currículum puede ser visto como los aspectos del currículum aprendido que se encuentran fuera de los límites y esfuerzos e intenciones de la escuela. Ya sea el espacio físico, el inmueble de la escuela, el número de alumnos al interior de la sala, como la forma que el profesor realiza su clase, son algunos de los ejemplos de cómo estas variables influyen de manera decisiva en los aprendizajes de los alumnos. En la representación de su labor docente, el profesor construye su rol, elaborando categorías de significados que bajo la figura de su capital cultural, será externalizado en la forma de cómo realiza su misma labor, la que conciente o inconciente, vendrá siendo una de las variables más poderosas del currículum oculto, y por consiguiente una de las formas en que mayormente es ejercida la violencia simbólica.



*Está el currículo oculto también, que ya no tiene que ver específicamente con los contenidos, en el fondo también es la forma de cómo tú estas educando, en términos más globales. (E.1, 5)*

*Exacto, y ahí entran los valores como parte del currículo oculto, todo lo que no está en el currículo tienes que pasarlo igual, porque no solamente hay que pasar materia, sino que tení que formarlos como personas a los chicos... (E.1, 7)*

*Porque no somos meros transmisores de información, sino que formadores. (E.1, 8)*

Desde la perspectiva del profesor existe una diferencia entre su labor, y lo que se va a definir como su “misión”. En su labor, la relaciona con enseñar los contenidos, y cumplir con los CMO (contenidos mínimos obligatorios), lo que concuerda con el currículum enseñado. En el plano de su misión, en primer lugar, el profesor traspasa lo meramente conceptual y lo conecta a lo que él comprende por currículum oculto. Para ellos existe la noción de cómo se está enseñando y el posible impacto que esto tendría en la educación de los alumnos, relacionándolo directamente con el tema valórico, y en segundo lugar, el profesor se autodefine como “formadores”, notándose una tipificación que expresa un rol muy marcado en cuanto a su objetivo final como educador, puesto que de ellos dependería el que un estudiante se convierta en una persona de “bien” o no. En este punto, se puede apreciar, una cierta reificación de roles, en cuanto el profesor se asume como el encargado por antonomasia de transmitir los valores que él considera son los necesarios inculcar, y que tengan coherencia con lo que la sociedad requiere, asumidos como “... hechos de la naturaleza, como resultado de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina.” (Berger y Luckmann 2001, p. 116). De tal forma, el profesor se tipifica, por la tipificación y legitimación que la sociedad le otorga bajo el sello de “formador”, alegando que las características de su trabajo traen consigo tal responsabilidad, comprendidas inclusive como ética profesional.

#### 4.1.2.4 Integración curricular y laboral

De la mano de la transversalidad “valórica” que otorga el profesor al currículum, también construye un sentido de transversalidad curricular, concebida como integración curricular, bajo la idea de trabajo en conjunto que habitualmente se da muy poco entre los profesores. Desde esta perspectiva autores como Morin, E. (1999); Touraine, A (1997), reconocen una tendencia que reduce, parcela y separa la información, coartando la relación natural que debe existir entre toda la información que genera el conocimiento de las cosas.

*(...) que haya más actividades en conjunto que las asignaturas no se enseñen por separado, todas deben estar relacionadas unas con otras, todo tienen que ver en un orden, eso entiendo por integración. (E.1, 10)*

*Claro es lo que se intenta hacer, pero no sabes que se esta pasando en otro ramo hasta que otro profe llega y habla, y dice que ahhh, están haciendo tal cosa y entonces podríamos hacer algo en conjunto, y todo eso sucede casi por casualidad, pero no lo he visto en el plan que lenguaje trabaje con historia por ejemplo, o acá que se nos diga algo, sino que se ve por las de uno. (E.1, 11)*

*(...) no como cosas separadas que es la tendencia que existe, yo solo hablo lenguaje, él solo habla historia, y no como cosas que tienen que ver con el conocimiento y eso después es mucho más potente en esos términos. (E.1, 12)*

Se da por sentado en el discurso que el trabajo del profesor es solitario, ya Pérez, A.(1998) advierte que “el islamismo del docente, vinculado al sentido patrimonialista de su aula y su trabajo, puede considerarse una de las características más extendidas y perniciosas de la cultura escolar (...) con la tendencia al aislamiento, separación, ausencia de contraste y cooperación” (p. 166, citado en Silva, 2001, p. 10). Esto desde ya genera un habitus en la manera de proceder en la acción pedagógica, donde cada profesor estima con la libertad que esto significa lo que es conveniente o no para sus alumnos al interior de la sala de

clases. Por otra parte, se refieren a que existen muy pocas instancias formales para realizar una actividad que conlleve la integración de dos o más asignaturas, y que la iniciativa es personal, por tanto dependerá del ánimo de cada profesor si desea trabajar de esta manera. Se reconoce un desconocimiento del trabajo que pueden estar haciendo los colegas, y que muchas veces la alternativa se da por las conversaciones entre pasillos, y acuerdos informales. En este punto Sacristán, G. (2005, p. 121), bajo su idea de currículo en acción, sugiere "...una organización global de los contenidos en unidades complejas que exijan la coordinación de profesores e incluso la docencia en equipo, junto con conexiones interdisciplinarias de los contenidos...", pensado sobre todo en el logro de aprendizajes significativos para los alumnos.

*Si po, ese es el cuento, ahora, desgraciadamente por la estructura que uno tiene como profe en términos de tiempo, etc., empieza una tarea gigantesca, si tuviésemos el tiempo, podríamos sentarnos a conversar y armar, que aquí por ejemplo como colegio particular podríamos tener esa posibilidad de hacer un programa nuestro y tener armado no cierto, como un tema de terraza; y armamos un cuento todos en común que sea participativo, integrador, pero como nunca tenemos tiempo es harta pega, sentarse a conversar, a crear, pero no puedes crear sobre la maquina, y crear con tiempo y tranquilidad. (E.1, 14)*

Se alude como principal inconveniente y piedra de tope, el poco tiempo con el que cuenta el profesor por su carga de horas, para poder organizar una buena actividad que incluya otras asignaturas, sobre todo el que se refiere al trabajo en equipo.

*(...) y fijate que cuando uno ha tenido experiencias en eso, de trabajar integradamente, para uno es súper entrete, y trabajai re bien porque vai aprendiendo, y con los niños se transforma en una rutina mucho más significativo, porque es mucho más potente porque lo estas haciendo efectivamente de una manera integral no como cosas separadas que es la tendencia que existe, yo solo hablo lenguaje, él solo habla historia, y no como cosas que tienen que ver con el conocimiento y eso después es mucho más potente en esos términos. (E.1, 12)*

*Y los niños claro se motivan harto, por ejemplo el año pasado con una colega tratamos un tema de ciencias con historia de las placas tectónicas y ella lo vio de todos lados por los mecanismos la elasticidad no sé, que más para hacer una maqueta que mostrara las placas, y los niños se motivaron mucho y tuvieron notas muy altas, presentaron proyectos, entonces para ellos les da claro, mayor sentido. (E.1, 13)*

Para los profesores que han tenido la experiencia de trabajar transversalmente en conjunto con otras asignaturas, se muestran conformes con los resultados obtenidos, manifestando entusiasmo, tanto en el trabajo con los colegas como con los alumnos. Se asume que ellos también bajo estas instancias aprenden cosas nuevas, ya sea conocimientos o bien, incorporar novedosas estrategias didácticas para sus clases.

#### **4.2 II Categoría: Percepción de los profesores en la participación en el contexto de los ajustes curriculares.**

En su artículo cambio y difusión curricular: aspectos centrales (2001), Manuel Silva realiza una descripción teórica en cuanto a las distintas formas de adaptar, difundir e implementar las innovaciones curriculares, las que en el plano de su ejecución originan tensiones, puesto que se enfrentan las distintos tipos de cultura que en el área de la práctica no, necesariamente tienen concordancia. Estas culturas son el currículum escrito (oficial), la cultura organizativa (el colegio), y la cultura profesional (los docentes), destacando en este último, la denominada *fuentes pedagógica*, que como bien lo explica “la base epistemológica de esta propuesta conjuga los saberes que se desprenden de las disciplinas de estudio por un parte, y el conocimiento adquirido en la práctica cotidiana (...) Todo ello aglutinado y transformado por el profesor”. (p. 9). Frente a este análisis, la participación de los profesores en el ámbito de innovaciones curriculares, como lo son los ajustes curriculares en proceso de ejecución, viene a ser vital, teniendo en consideración el aporte sustancial de información que pueden entregar, como fuente pedagógica, en pro de la aceptación y éxito de los nuevos alcances curriculares, y con ello la función compensatoria de la escuela (Pérez, A. 2004)

## **4.2.1 Percepción de ausencia de participación de los profesores en los ajustes curriculares.**

### **4.2.1.1 “detrás de un escritorio”**

Para Bolívar, A. (1998, p. 136), el currículum comprende dos dimensiones: una teórica como campo de estudio e investigación; y una existencial, como fenómeno o ámbito de la realidad, por tanto es un objeto de una práctica profesional y experiencia escolar, que entra en acción, y que los profesores en conjunto con los alumnos “viven y reconstruyen un currículum... para que tenga significado educativo” (1998, p. 140). Como ya se ha explicado, ambas dimensiones entran en conflicto, puesto que es el profesor quien termina decidiendo en su ejercicio como abarcar y organizar lo estipulado por la prescripción curricular oficial. Sin embargo, esta tensión no sólo se puede generar por un tema en la praxis, sino que también, por un tema de participación del profesorado en la misma elaboración de todo lo que tenga que ver con su quehacer pedagógico, como lo son los ajustes curriculares. Cualquier currículum que para los profesores sea difícil adaptar, o bien consideren que no le es “cercano”, lo considerarán como “poco práctico”. (Posner, 1998, p. 201).

*En el caso del inglés, yo también siento que no hay como una elaboración, no hay un profesor, o el tiempo, y el enfoque (...) la gente que hizo estos planes nunca ha estado en el aula, donde las papas queman, donde los chicos se distraen, donde están los que terminan más rápido que el resto, entonces como que no hay, pero al hacerlo real, están los que siempre se te quedan atrás, que son como la media de los que terminan más rápido y se supone que en las clases que te proponen todos tienen que estar calladitos y sentados, y no es una realidad que tengamos nosotros todo el día y de todo es complicado porque en la universidad no te enseñan todo. (E.1, 20)*

*(...) pero que se note la mano del profesor, no, yo creo que son especialistas, que obviamente la mayoría son profesores, lo digo porque mi hermana trabajaba en SM y hacían textos escolares. (E.2, 10)*

*El problema es que si lo estoy haciendo detrás de un escritorio, estoy hablando entonces solamente de ajustes... (E.2, 29)*

*Yo lo que tengo entendido, que el ministerio contrató a especialistas en parte para hacer el ajuste, fueron asociaciones que se licitó, pero en ningún momento se llamó a profesores. (E.3, 12)*

Para los profesores existe la idea que los ajustes curriculares son una creación de personajes “especialistas” alejados totalmente de lo que realmente ocurre en una sala de clases, o bien profesores que ya no se encuentran ejerciendo como docentes de aula, dejando entre ver, tipificaciones en aquel que crea y manda, y aquel que recibe y obedece. Se observa que ellos perciben una distancia entre lo que pueden hacer, y lo que establecen los nuevos planes y programas, al señalar ciertas dinámicas que son propias de la sala de clase.

*Si creemos que este ajuste lo hicieron profesores, fueron profesores que no estaban ejerciendo, a lo mejor licenciados, falta a lo mejor la experiencia del profesor que estuviera ejerciendo y que integrara estos equipos, que estuviera donde realmente las papas queman, que viera realmente cuáles son las necesidades de un ajuste significativo, porque estando en un escritorio no se sabe mucho lo que está pasando en aula. (E.2, 26)*

*Yo también creo que el reordenamiento curricular peca de ser un sistema, de tanto volverlo autónomo en sí mismo no tiene la cercanía con los profesores (...). (E.2, 27)*

A partir del discurso brota la fuente pedagógica, reconocida como la experiencia que el profesor posee gracias a su ejercicio educativo, considerando que esta hizo falta en la integración de los equipos que lideraron la creación y ejecución de los ajustes curriculares, razón por la cual el mismo ajuste deja de ser significativo para los profesores. Ya señala Silva, M. (2001, p. 11) que estos sentimientos o percepciones consolidan la fuerza de contención (con los ajustes), expresado en la mantención de las rutinas de trabajo, o bien la forma en que los profesores realizan sus clases, no existiendo cambios sustanciales que esperan las innovaciones curriculares.

*Por años los libros no eran bien mirados, de hecho cada profesor trabajaba con sus propios textos, entonces seguramente eso, en términos de los ajustes, prepararán algún texto que se mucho más familiar, más trabajado, que el niño haga más cosas, y que facilite el trabajo. (E.3, 21)*

*Yo lo note en los libros, sobre todo en las planificaciones que traen, se nota demasiado la mano del profesor, está todo bien organizado. (E.3, 14)*

*Ahí sí, pero en cuanto a la estructura que se nos haya pedido, no. (E.3, 15)*

A pesar de que los textos escolares pueden ser una ayuda para el profesor como instrumento de guía, presentar actividades novedosas, sobre todo en el contexto de ajustes relacionado con las planificaciones de la clase, se reconoce que en la estructura del cambio curricular al profesor lo mantuvieron ausente, o por lo menos su participación fue mínima.

#### **4.2.1.2 Consulta pública de los ajustes curriculares**

Según información entregada por el MINEDUC a través de la Propuesta Ajuste Curricular. Capítulos Introdutorias (2009) da a conocer de una consulta pública que se realizó durante el año 2006, con el propósito de conocer la opinión de docentes de excelencia sobre las necesidades de ajuste curricular que ellos visualizaban a la luz de su trabajo en el aula. Sin embargo esta solo representaba una minoría, pues estaba destinada a quienes estuvieran dentro del programa Red de maestros, que involucra a profesores de establecimientos municipales, y particulares subvencionados.

*Hay veces que por algunos cambios estructurales, muchas veces se hace una suerte de encuesta o selección aleatoria, en la mayoría de los casos uno desconoce esa información, por lo tanto no está en condiciones de decir que uno de fe que los cambios son producto de lo que el profesor en general solicita que se hagan (...) los ajustes plantean eso, los ordena y hace que las cosas se puedan ver un poco más simples, ahora tampoco uno puede*

*negarse a que muchas de estas cosas sean consultadas a los profesores, por qué no, pero que nosotros conozcamos así, difícil. (E.3, 13)*

*(...) se envió como una propuesta y una contrapropuesta, pero como siempre queda reducido a los municipales y los particulares pagados son olvidados. (E.1, 23)*

*O los particulares pagados, pero de los bacanes. (E.1, 24)*

En primer lugar se reconoce que existió y que existen mecanismos que captan de alguna forma la opinión de los profesores, pero se desconoce el filtro que analiza esa información. Por otra parte, llama la atención el sentido de exclusión que surge de los discursos en dos aspectos. El primero, que supone que solo los colegios municipales son partes de la consulta, mientras que los colegios particulares al no ser considerados, solo deben acatar lo que se decida, según los resultados que arroje la encuesta. Y segundo, que si en el caso participaron los colegios particulares de la encuesta, fue bajo el supuesto de calidad y buenos resultados, que no todos estos colegios poseen.

#### **4.2.1.3 Percepción de imposición de los ajustes con los profesores**

***“...porque si los ajustes son impuestos no se toman como propias y no resultan”***

Para producir las prácticas que permitan una reproducción social efectiva, Bourdieu, P., sostiene que el trabajo pedagógico a través del proceso de inculcación de la arbitrariedad cultural, cumple su objetivo a partir del habitus generado, y de su prolongación en el tiempo por medio de las mismas prácticas. Desde este cuadro, para que el profesor dirija de manera correcta la mecánica de la reproducción en el contexto escolar, es necesario crear en él, el habitus que inculque “un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción” (1996, p. 51), conforme a estos principios. Para esto, las políticas educativas han institucionalizado como modelos y guías para el ejercicio docente diversas maneras para que los profesores adquieran el rol que la clase dominante ha creado. Ejemplos de esto son los planes curriculares de universidades que dictan carrera docente, documentos como el marco para la buena enseñanza, programas de selección como la red



de maestros de maestros, y los mismos planes y programas para cada nivel y asignatura. Tales formas ejercen una violencia simbólica sobre el profesor, implantando el habitus que permitirá asegurar y resguardar el modelo socio-económico. Sin embargo Henry Giroux (1985), considera que en la escuela se expresa la naturaleza opuesta de los imperativos antes explicados, y que el paquete cultural que se desea establecer, no necesariamente se adapta como se pretende, ya que se ven enfrentadas visiones contrarias en donde la historia personal, y capital cultural, en este caso los profesores, cobra relevancia generando un primer grado de resistencia, sobre todo teniendo presente que desde sus percepciones estos ajustes no son cercanos, pues no estarían representando la dinámica complejidad que se vive al interior de la sala de clases.

*No, para nada, porque no hablan nada los profes, como cuando uno llega como en otras oportunidades también, que llegan los ajustes y uno tiene que asumir que, tienes que apropiarte del tema, peor no hay un análisis o que se nos pida la opinión, etc. (E.1, 18)*

*Al comienzo, en general supieran las personas que están haciendo ajustes en educación, porque no sé si esa gente que no es profe ¿sabe realmente lo que se está produciendo? (...) pero los profes tienen que ser parte, porque si los ajustes son impuestas no se toman como propias y no resultan. (E.1, 53)*

En el discurso los profesores aluden a que cada vez que se realizan cambios en el plano curricular, tienen que arreglárselas por su cuenta, y asumir lo que viene con lo que tienen. Consideran que no existe un análisis profundo del ajuste, por el hecho que ellos no fueron consultados, no se les pidió la opinión siendo excluidos desde el primer momento en este proceso. Hasta este punto, ya se puede esbozar una de las principales tensiones que surge entre lo prescrito y los profesores, puesto que desde la mirada de estos últimos, al no pedirles la opinión sobre la implementación de los ajustes, y sentir que estos fueron creados por “especialistas” que no mucho tienen que ver con la educación en la acción, genera desde un principio recelo y desconfianza. Si a esto sumamos la percepción de imposición, de algo que deben aplicar aun cuando no tengan muy claro de que se trata, que modifica sus prácticas habituales de hacer clases, como bien lo expresa uno de ellos, difícilmente se puede esperar que los ajustes sean asumidos como propios o que bien los identifique,

cuando ellos mismos afirman que estos ajustes no van de mano con lo que hacen diariamente, poniendo en riesgo la eficacia que se espera de cualquier innovación curricular.

#### **4.2.1.4 Noción de reordenamiento.**

Desde el plano de la labor docente, le experiencia que el profesor va adquiriendo es clave para el logro de los objetivos estipulados desde la oficialidad. Teóricos desde distintas disciplinas concuerdan en este punto (Bolívar, 1998; Giroux, 1985; Glatthorn, 2006; Pérez, 2004; Posner, 1998) reflexionando sobre la importancia que adquiere el profesor en cuanto a la participación que este debiese tener aportando justamente su experiencia de aula (fuente pedagógica) para un diálogo cercano y participativo entre el macro y micro sistema. Cuando esto no tiende a ocurrir y los individuos sienten que no se les incluyó de tal diálogo, la visión que pudiese nacer es que los cambios que vienen no son importantes, por tanto no adquieren significados, comprendiéndolos como una cuestión de forma y no de fondo.

*Que yo sepa no hay, no hay respuestas en claridad que digan cual es esta materia (...) en cambio en el libro te lo alargan porque el ministerio le exige diciendo que ahí está señalado, pero se te alargan mucho unas cosas, y otras son muy reducidas, y salen cosas más antiguas o más nuevas. (E.1, 19)*

*(...) los contenidos que veo en primero medio, son los mismos que veía hace ocho años atrás, y ordenado casi de la misma manera, no noto gran diferencia, a lo mejor en las actividades pudiera ser, un reordenamiento (...). (E.2, 10)*

*Por lo mismo no tiene mayor impacto, porque como es solo un reordenamiento, porque del punto de vista metodológico la mano está del profesor, y de las directrices que te da el colegio a las habilidades que se consideran son las más importantes. (E.2, 21)*

*Yo no veo que hayan sido tan fundamental, vuelvo a insistir que el cambio, por lo menos en Historia, se da en la forma que se tratan los contenidos (...) y los ajustes curriculares no dicen nada del aspecto metodológico, es solamente una reordenación de contenidos. (E.2, 52)*

Queda claro que para los profesores los ajustes curriculares son más que todo modificaciones de los contenidos en cuanto al nivel que se deben enseñar, extensión o profundidad de los mismos, y que por la misma razón, estos no serían cambios de índole cualitativos, tan solo de forma, de orden de lo que tienen que enseñar, porque desde la parte metodológica le corresponde solamente al profesor ver como trabajará tales cambios, según también las disposiciones u ordenanzas de la institución escolar, expresando las relaciones culturales entre el currículum escrito (oficial), la cultura organizativa (el colegio), y la cultura profesional (los docentes), y de como cada uno de estos incide en la visión de cómo aplicar y ejecutar los ajustes curriculares, generando tensión en lo que se solicita desde el macrosistema y se hace en el microsistema.

*Concuerdo con el asunto del reordenamiento, y que la mano del profesor de aula está muy alejada, porque en realidad el reordenamiento que hubo fue respecto de algunas ideologías que empezaron a salir en educación, tuvo que ver con basarse en un sistema extranjero, con estratificar jerárquicamente todos los contenidos...en lo técnico se nota la mano del especialista, ordenémoslo así, y así se entiende mejor. (E.2, 11)*

Resalta la idea de que los ajustes podrían ser una creación de algún modelo extranjero, de ahí el por qué no hayan sido participes desde el primer momento, resaltando la figura del “especialista”, como encargado de adaptar tal modelo a las características locales. Así el profesor solo viene a ser un mero ejecutor de la ideología implantada desde los sectores dominantes.

## 4.2.2 Percepciones de los profesores sobre el por qué de los ajustes curriculares.

### 4.2.2.1 Reestructuración curricular

Las razones que explican el ajuste curricular desde el MINEDUC (Capítulos Introductorios 2009, p. 2), responden y obedecen a ciertos requerimientos que se encuadran en la línea de actualización, reorientación y enriquecimiento curricular por cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad; para ofrecer una base cultural común a todo el país; mejorar la articulación de los niveles educativos; y enmarcarse en los propósitos de las políticas educacionales del gobierno, todo esto para la concreción de dos grandes objetivos: primero, el desarrollo personal pleno de los ciudadanos, y segundo, el desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país. Ahora, cabe la pregunta ¿estarán al tanto los profesores sobre las razones aquí expuestas? ¿Estos requerimientos tendrán relación con lo que piensan los profesores? Como bien lo han pronunciado los profesores, este ajuste curricular presenta un sabor un tanto desconocido o por lo menos lejano, que tiende a una representación mínima, y que ha sido impuesta, no obstante el hecho de saber las causas de este ajuste, puede generar una opinión, y a su vez una postura con respecto a estos, estando en acuerdo, o en su caso contrario, en desacuerdo, volviendo lenta la marcha de los ajustes.

*En realidad no lo sé, podría pensar que es una cuestión política no más, porque efectivamente si uno lo mira no hay nada nuevo bajo el sol, es lo mismo solo que está ordenado de diferente manera. (E.2, 23)*

*Yo creo que a lo mejor esto se hizo, porque el currículo antiguo como estaba redactado, esto es un asunto netamente de redacción, era mucho más técnico, con la palabra rebuscada, con el concepto como medio escondido, como que ahora se quiso hacer una limpieza, entonces el mismo reordenamiento busca que el profesor menos se equivoque en seguir esas directrices (...). (E.2, 24)*

*De que había muy poca continuidad con los contenidos, eran como unidades parceladas, y muy extensas, ahora como que se acoto, antes los contenidos que se veían en algún curso*

*en la básica se volvían a repetir en la media, entonces no había sentido, en cambio ahora, si bien hay una mayor profundidad, está se ve claramente en la enseñanza media. (E.3, 26)*

*Que cuando hablan del niño pasivo que construya su aprendizaje, y por otro lado está muy de moda el asunto de los aprendizajes por competencia, que ha sido lo que ha estado más en boga sobre los ajustes, y también para que en algunos casos no se repitan los contenidos, sino la profundización de estos, evitar el sentido enciclopedístico (...) y que a los profesores les cada claro que es lo que tienen que trabajar. (E.3, 27)*

En estos discursos los temas emergentes se concentran casi exclusivamente a un aspecto de forma, de presentación, del por qué de los ajustes, relacionados directamente con la percepción de reordenamiento de los contenidos, de la extensión que podrían tener, la forma de cómo trabajarlos, la nueva visión de estudiante, en todo momento el profesor representa estas modificaciones desde la práctica docente.

*(...) esto tiene que ver con lo conceptual, no ha habido cambios metodológicos importantes, excepto en los colegios donde si existen políticas al respecto, donde se adoptan algunas metodologías, pero a nivel ministerial es la receta de cocina. (E.2, 19)*

*(...) claro a lo mejor se cuestiona ahora como dije denantes, pero todavía hay cosas que son como adorno, como lean un libro por entretenerme, o un poema porque es bonito, no hay una integración de contenidos, se ve lo que se supone que siempre hemos visto en lenguaje, pero no este asunto de utilizar la herramienta, de crear, esas cosas se han dejado de lado, y a lo mejor es una ideología política detrás del ministerio, realmente no nos sirve mucho la literatura si queremos resultados.. (E.2, 20)*

Los ajustes son vistos como una modificación en la presentación de los nuevos contenidos, que no pasan a ser significativos para los profesores, por lo que esta reestructuración respondería a una ideología política, que no busca cambios sustanciales más que salir rápidamente de los cuestionamientos en torno a los bajos resultados, y como táctica política para seguir reproduciendo el sistema social.

#### **4.2.2.2 Demandas sociales**

Los profesores admiten ser conscientes que el mundo se encuentra a un ritmo acelerado y orientado por la tecnología, en donde predomina el informacionalismo caracterizado por la acumulación y búsqueda del conocimiento e información, siendo la función principal la producción tecnológica (Castells, M. 2006, p. 43), que influye directamente en la vida cotidiana. Por lo tanto se necesita que el profesor genere nuevas formas que enfoquen el aprendizaje y la enseñanza (Glatthorn, 2006).

*Tiene que ver con las demandas sociales que estamos viviendo también, una sociedad del conocimiento implica todo esto, los chiquillos como que ya están acostumbrados de siempre ir conociéndolo todo, el uso de los medios, la tecnología la televisión influyen también. (E.2, 28)*

Otra razón que explicaría el por qué de los ajustes, según el profesor, estaría definida por las dinámicas y cambios sociales vertiginosos de esta *sociedad del conocimiento*, exigiendo al docente potenciar todas sus cualidades permitiendo que su trabajo educativo sea acorde al contexto que se está viviendo.

#### **4.2.2.3 Estándar internacional**

Los resultados de los estudiantes en las evaluaciones han sido una presión constante para los profesores, y sobre todo por la imagen de estabilidad y progreso económico que el país proyecta al resto del mundo, lo que le ha valido ingresar a círculos de poder con países que lideran la economía mundial, para conseguir finalmente ser parte de los países “desarrollados”. Sin embargo para mantenerse dentro y conservar alianzas con estos países hay que cumplir ciertos requisitos y estandartes de calidad, que condicionan tal participación. En este punto la educación adopta un papel fundamental para el logro de tales objetivos, y por ende los profesores una doble responsabilidad: buenos resultados nacionales, que permitan un excelente resultado internacional. La tarea no es sencilla,

menos cuando sienten que en ellos cae toda la obligación y responsabilidad de llegar como sea a resultados óptimos.

*Yo creo que tenemos dos objetivos distintos, uno cumplir con los estándares internacionales y los resultados nacionales, como en el programa PISA, o ser parte de la OCDE y eso, donde se supone que es una economía que siente que va en vías de desarrollo, debiéramos tener esos resultados, y no los estamos teniendo, yo creo que el ajuste va enfocado hacia allá a mejorar esos resultados. (E.1, 48)*

*(...) no pueden todos llegar a la misma meta si no tienen las herramientas básicas, y a mí, me da la impresión de que ni el ministerio conoce esas herramientas básicas para llegar a sus metas. (E.2, 35)*

*Yo creo que en la medida que se han presentado necesidades, no sé, como la OCDE, van cambiando los objetivos, bien, somos el jaguar de Latinoamérica, por lo tanto la educación debe ir por este lado, para equipararnos con países de niveles muy altos, entonces hay exigencias que uno tiene que cumplir, parámetros. (E.2, 36)*

*37. P.3: ese es un problema, porque yo puedo cumplir el parámetro, pero el desarrollo de ese parámetro es el problema, Chile puede ser el mejor país con ingreso per capita de Latinoamérica, pero al mismo tiempo es el que menos lo distribuye, ahí hay una contradicción, el resultado es re bueno, ¿pero el camino?... (E.2, 37)*

Según los discursos, el profesor asume que el ajuste obedece también a la presión internacional por lo altos estándares que exigen los países desarrollados, pero en el plano educacional los resultados no son los convenidos. Por consiguiente el ajuste vendría a remediar tal déficit. Por otra parte el profesor se tipifica como el responsable de conseguir los resultados que se estipulan, pero al mismo tiempo cuestiona el proceder para el logro de esos resultados (nuevamente se hace presente la tensión entre objetivos y resultados), argumentando que no todos los colegios tienen los recursos materiales y humanos que serían necesarios para los fines propuestos, sería irrisorio pensar entonces que bajo esas

condiciones se podría llegar a ser un país desarrollado, si ni siquiera el propio Ministerio de Educación reconoce los problemas que existen.

#### **4.2.2.4 Preparados para futuras modificaciones curriculares**

Frente al escenario de una sociedad cada vez más cambiante y dinámica, los desafíos educativos son la propuesta en marcha para estar al tanto y al ritmo, junto con ser parte de esta comunidad del conocimiento. Como ya se ha explicado anteriormente, son variadas las razones que argumentan la ejecución de los ajustes curriculares en nuestro país, colocando especial énfasis a la necesidad de actualización que requiere nuestro actual sistema educacional. En esta línea, dentro de las responsabilidades profesionales del docente el Marco para la Buena Enseñanza (2003, p. 11) destaca *el manejo de información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes*, a lo cual los profesores tendrían que estar atentos a cualquier cambio que afectaría su labor, especialmente cuando estas son a nivel nacional como los ajustes curriculares. Se vuelve pertinente entonces conocer que piensan los profesores sobre sus capacidades profesionales al sentirse o no preparados para las actuales modificaciones curriculares, o bien para las que vendrán.

*Yo me siento en lo personal preparado para cualquier cambio curricular, mientras el cambio sea claro (...) También me siento preparado porque también constantemente estoy aprendiendo y renovándome, en materiales de trabajo y me gusta la tecnología, pero siento que debe ser un cambio claro (...). (E.1, 60)*

*Me siento preparado igual, pero igual me gustaría saber ¿y esto para qué? (...) yo me acuerdo que en el gobierno de Frei, con tiempo mandaron las cosas para revisarlas, verlas, hacer nuestras contrapuestas. (E.1, 61)*

*Si me siento para la actual, pero no sé si para una futura. (E.1, 63)*



*Creo que uno profesionalmente siempre va a dar lo mejor de si, o va a ser el mejor cuento para que tu tengai el mejor cuento de ética, por lo tanto sales para adelante y vas a hacer todo el despliegue necesario para que el asunto funcione te fijai, ahora si tuviésemos más herramientas, si se conociese más, se podría mejorar la educación, porque la educación en nuestro país es al revés, o sea vamos involucionando en vez de ir evolucionando...cuántas generaciones se han echado al bolsillo de niños y jóvenes y no les ha costado nada, a ¿nivel de sociedad que vamos a tener? (E.1, 64)*

En general en los discursos aflora un acuerdo de sentirse capaces como profesionales de la educación para enfrentar este nuevo desafío, y posiblemente para los que vinieran en un futuro cercano. Pero también, se mantienen en ellos la constante que ha mostrado este trabajo, sobre la claridad que debe preponderar en una modificación curricular con todo lo que eso implica. Mientras más claridad en los alineamientos que dirigen los cambios curriculares, existirá una mayor apropiación de los docentes en su trabajo diario, fortaleciendo a su vez estos mismos cambios, enmarcado en un trabajo mancomunado de colaboración para la concreción de los objetivos propuestos.

La preocupación del profesor es evidente cuando tiene que enfrentar algo a lo cual no comprende en plenitud, teniendo conciencia que el riesgo de ir armándose en el camino, afecta irremediamente a generaciones de estudiantes.

#### **4.3 Categoría: Percepción de los profesores en torno al proceso de implementación de los ajustes curriculares.**

Dentro de la clasificación de Glatthorn (2006) la etapa de implementación de los ajustes curriculares se establece entre lo que es el currículum apoyado y el enseñado. La consideración de lo que se necesita para llevar acabo los cambios viene estipulada desde la oficialidad, dejando al profesor como ejecutor de la propuesta en la sala de clases. Desde tal base, esta categoría surge a partir de cómo los profesores perciben, observan y critican la manera en que se ha procedido a implementar estos ajustes, surgiendo desde ellos diversas formas de entender esta iniciativa, destacando elementos positivos, o bien débiles de los

ajustes, como también la referencia a posibles tensiones que ellos detectan entre lo que se pide, lo que se hace, y lo que se evalúa.

### **4.3.1 Fortalezas del ajuste curricular desde la perspectiva del profesor.**

#### **4.3.1.1 Contexto**

Desde la perspectiva del profesor, los ajustes curriculares presentan ciertas características positivas que se tipifican a partir de su práctica docente, considerándolas como valiosas al momento de realizar cambios de este estilo.

*Yo en algunos cursos creo que estuvo bien porque habían contenidos que no se alcanzaban a pasar en séptimo básico era demasiado, geografía y cultura universal entonces era hasta la revolución francesa, entonces era demasiado y no se alcanzaba a ver en profundidad y ahora si... (E.1, 26)*

*(...) hay cosas positivas, o sea yo encuentro que el lenguaje se ha ido aterrizando cada vez más, con cosas como manejar más tipos de textos, lecturas y eso, más que contenidos, pero siempre ir asociándolo a lo que el alumno necesita también de donde agarrarse, porque no puede ser en el aire (...).(E.1, 33)*

*(...) los contenidos no han cambiado mucho, cambio el enfoque, como aborda los contenidos que antes era puro más transmisión, no había tanto pensamiento crítico, en cuanto a contenidos yo siento que son distribuidos de distintas manera, pero son lo mismo. (E.1, 39)*

Como se observa en los discursos, los profesores al referirse sobre estas características van tipificando su práctica docente, relacionándola directamente, como ya se ha visto hasta al momento, con un cambio de ubicación de contenidos (reordenamiento) que de alguna manera los beneficia, al momento de abarcar los programas curriculares. Lo mismo con el tema metodológico, ya que se exige un cambio de enfoque y de cómo abordar esos contenidos, junto con el apoyo de material como son los textos escolares.

*La fortaleza que tiene esto es que viene a ser un primer intento para mejorar la calidad de la educación independiente del grupo económico en que se encuentre, se intenta mejorar la calidad de la educación que se entrega en el país eso es ya una fortaleza (...). (E.1, 51)*

*Yo creo que otra fortaleza es que tiene muy buena intención respecto de ser atingente con la realidad nacional, sería muchísimo peor que el currículo fuese algo estático y que se estableciera no más, yo creo que el currículum busca ser contextualizado, esa misma libertad que se le entrega en el fondo es para que pertenezca a su contexto, y eso es una buena fortaleza (...). (E.2, 41)*

Por otra parte los profesores valoran de estos ajustes ser un paso importante en pos del mejoramiento en la calidad de la educación, reconociendo en ello el intento por contextualizar estas modificaciones curriculares a la realidad actual, dando muestra de la dinámica que trae consigo el currículo como expresión cultural de la sociedad, que constantemente va reconstruyendo su universo simbólico.

#### **4.3.1.2 Grados de libertad.**

Desde las temáticas de los contenidos a trabajar por los profesores, desde el currículum apoyado se sugieren distintas metodologías y actividades que se hacen presentes en los programas de cada asignatura, así como también los textos escolares que en conjunto son alternativas didácticas que el docente puede utilizar según lo necesite para sus clases, reconociendo en ello un aspecto positivo al momento de elegir de qué manera trabajar tal unidad pedagógica.

*Yo creo que facilita al docente demasiado, como te digo, es cosa de mirar el libro, las planificaciones, es que viene todo listo, con objetivos, actividades, metodología. (E.3, 31)*

En este discurso el profesor se percibe más aliviado considerando el área administrativa que debe cumplir, sobre todo con el tema de las planificaciones que debieron ser modificadas

por los ajustes curriculares, entonces en este caso, el texto escolar viene a ser una ayuda que el profesor agradece.

*Yo creo que el grado de libertad que uno tiene para utilizar metodología, si bien es cierto ellos nos dan los contenidos, nosotros tenemos una gama de metodologías que podemos utilizar y que va depender de la realidad de los colegios, porque independiente de que la unidad técnica te fiscalice la planificación, uno siempre tiene su cartita bajo la manga, el hecho está en encantar a los alumnos. (E.2, 39)*

*Se pasan los contenidos por abajito para que se vean bonitos por arriba (...) y la libertad para usar todo lo que este al alcance de uno y lo que el colegio te pueda ayudar también. (E.2, 40)*

En ambos discursos se hace presente la idea de libertad metodológica en la cual el profesor es conciente de hacer uso de lo que él considere necesario para sus clases, como bien se expresa, según la situación socioeconómica en la que se encuentre su entorno laboral. Otro punto a considerar es el currículum oculto expresado en estos espacios de libertad y control que el profesor genera en el aula, ellos mismos dan cuenta que aun cuando son inspeccionados, ya sea en el área administrativa o en la práctica, tienen la facilidad de modificar lo que habían planificado en un principio.

#### **4.3.1.3 Horas de libre disposición**

Dentro de los ajustes curriculares, se crearon también las denominadas horas de libre disposición destinadas a reforzar o bien, qué áreas de aprendizaje se pueden agregar para complementar la formación de los alumnos (MINEDUC, 2011).

*Lo otro es que ordena de alguna medida el plan de estudios (...) existen las horas de libre disposición, y ahí lo que se pretende que en ese tipo de horario exista un ofrecimiento un poco más amplio, en el sentido de que no sea más de lo mismo (...) y establece siete horas en concreto para matemáticas, para no sacar de las horas de libre disposición, ahora eso*

*si en desmedro de otras asignaturas, ahora el ajuste también se plantea por los planes de estudio, unos ganan y otros pierden, en el caso de las asignaturas artísticas, de tipo tecnológico, tienen que apuntar las horas de libre disposición hacia ese tipo de actividades para poder suplir también la merma que se establece con estos planes (...).(E.3, 32)*

Como se puede apreciar, estas horas de libre disposición son reconocidas por el profesor como una buena medida que permite dar posibilidades a los alumnos para explotar otras áreas ya sean artísticas, físicas o intelectuales que les interese dentro de lo que el colegio pueda ofrecer, terminando con la excesiva cantidad de horas que eran destinadas a matemática y lenguaje, eso sí, con el costo de perder una hora las asignaturas artísticas para las asignaturas oficiales, permutándolo por las horas de libre disposición.

#### **4.3.2 Debilidades del ajuste curricular desde la perspectiva del profesor.**

##### **4.3.2.1 Poca claridad con los lineamientos que desarrolla el ajuste curricular**

Para cualquier modificación o cambio en la estructura curricular, se debe considerar la forma en que estas innovaciones van a ser llevadas a la práctica, y sobre todo estar pendiente de cómo serán internalizadas por quienes tienen la responsabilidad de aplicarlas. En este sentido Glatthorn, A (2006) sostiene que es importante que los profesores tengan una visión de instrucción efectiva para orientar el diseño y aplicación de sus enseñanzas. Esta visión por tanto debe ser clara, en cuanto a las razones que sostienen el cambio, el proceder del mismo, y la finalidad que desea perseguir. Como hemos visto anteriormente los profesores reconocen elementos positivos de los ajustes, no obstante vuelve a ver tensión al momento de visualizar y aplicar los ajustes por parte de los profesores evidenciando una gran brecha entre lo prescrito y la práctica docente, por un desconocimiento de lo que realmente desea el ajuste.

*En el caso de inglés yo veo que, han habido acá unas mejoras, pero por lo que yo he estado viendo hay poca mecanización de la actividad; por ejemplo en las pruebas que se ocupa, como el SIMCE, cuando van a pedir inglés, es estrictamente alternativas,*

*alternativas, y cuando tienes que escuchar también es con alternativas, pero en la realidad ahora tenemos dos formas de enfocar el inglés, o nos preparamos para que los chicos den una prueba, o nos preparamos para que los chicos ocupen bien el idioma, (...) son temas que no están claros. (E.1, 35)*

En este discurso se puede ver que el profesor no encuentra congruente el sistema de evaluación con el enfoque metodológico que aplica en el aula, y que proviene del mismo ajuste.

*(...) creo que podría haber sido organizado de otra manera. (E.1, 43)*

*En aspectos débiles, en el caso del inglés, nosotros partimos con la base de que el inglés según el ministerio se tiene que enseñar de quinto básico hasta arriba y ya hay toda una laguna de primero a cuarto básico, se comienza como una pata del medio (...). (E.1, 41)*

*Yo creo que no encuentro que sea algo significativo, para nada, si se va hacer un ajuste, en el caso de inglés, debería ser desde cursos inferiores, si quieren que sea significativo, para mí no son de gran relevancia, pero que sea realmente algo importante para los aprendizajes de los niños, no. (E.2, 18)*

En ambos discursos la crítica apunta a que la implementación de los ajustes, debieron haber sido desde primero básico, y no desde quinto año, lo que desde ya le quita sentido a la nueva forma de proceder con los ajustes, restándole como se ve expresado, significado para los profesores, y lo que es aun más complejo, al considerar que estos ajustes no son relevantes para el aprendizaje de los alumnos, condicionan desde ya el desarrollo e impacto de los ajustes.

*(...) como que se espera mucho y antes no había nada, antes de hacer ajustes, los ajustes debieron haberse aplicado desde primero básico se pudiesen haber esperado estos resultados, pero si estamos recién partiendo, están como muy idealizados, como ya lo*

*hemos dicho antes, va a tener que haber un re ajuste al ajuste para poder aterrizar un poquito los resultados esperados, pero se puede llegar a eso, pero no tan rápido. (E.1, 56)*

*Si hay diferencia, porque en el papel como dice el dicho aguanta mucho, entonces pero en la realidad no es así (...). (E.1, 57)*

Desde el discurso existe la sensación que los ajustes en su afán de obtener buenos resultados, no ha estimado el tiempo que se necesita para tales efectos, y que todo quiere ser muy rápido, no se cuestiona el llegar a los resultados esperados, pero si la forma de proceder a estos, en circunstancias donde las condiciones muchas veces no son las mejores.

#### **4.3.2.2 Desorden**

Otro de los elementos que influye en la percepción que tienen los profesores sobre el ajuste curricular, se relaciona con el “desorden” que proyecta su implementación, especialmente en la forma que estos han sido presentados a los profesores, en circunstancias que cuando estos buscan información referida a sus asignaturas no comprenden la información presente en los medios oficiales del Ministerio.

*A mi lo que más me complica son los cursos más pequeños, por ejemplo el cuarto básico, hay es un desorden que yo no lo entiendo, porque en el ministerio no está el ajuste, la página en la parte del ajuste de cuarto básico, yo busco los programas, y me aparece el antiguo y resulta que el libro viene con los ajustes de Santillana y esos ajustes no los encuentro de manera oficial entonces yo me guío por el libro Santillana, porque el libro Santillana esta enfocado más simple, ahora yo el año pasado trabaje una unidad que eran diversidad y derechos y deberes en sociedad, y ahora son dos unidades distintas, según el texto, pero en ninguna parte oficial salía que eso era así. (E.1, 46)*

*No es la intención del ajuste parecer desordenado, pero esta comportándose como un desorden, un despelote, como un improvisemos, como siempre en Chile arreglemos la carga en la marcha, como que falta ir por parte, se parece al programa antiguo “a esta*

*hora se improvisa”, siento que así vamos (...) pero siento que debe ser un cambio claro, si la cabeza, la persona que dirige tiene claro a donde va el barco, no importa la marea, en algún momento se llegara a buen puerto igual, ahora si los ajustes curriculares están claros y bien organizados nosotros los profesores vamos a poder cumplir. (E.1, 60)*

Como bien lo comunican los profesores, este “desorden” se hace evidente al momento de utilizar las nuevas fuentes de información referidas a los ajustes curriculares, en especial con los planes y programas que comúnmente trabaja el profesor, y que utiliza como guía para sus planificaciones. Esta situación conlleva a alejar aun más al docente de la línea original que pretende formalizar el ajuste curricular, generando un efecto inverso, puesto que el profesor ante las dudas generadas por este reordenamiento curricular, que lo obliga a modificar una rutina ya establecida, desorientando la secuencia de contenidos, y donde no encuentra oficialmente las directrices para trabajar esos mismos cambios, termina siendo el texto escolar (aun cuando ni siquiera los ajustes se encontraban aprobados) la única alternativa legal en la cual los profesores puedan trabajar con los ajustes, aunque no tengan mucha idea del por qué de los cambios realizados.

*No hay una secuencia, si se va hacer un ajuste que se haga en orden, siento como que estamos experimentando todavía, como que no hay nada concreto, no hay una certeza, esta es la línea a seguir de lo que vamos viendo, si va resultando seguimos por aquí, sino se cambia. (E.1, 41)*

Ante la imagen de improvisación que va adquiriendo la ejecución de los ajustes, el profesor alude que mientras las directrices no dejen de ser claras, ellos como tal difícilmente van a poder cumplir con las metas impuestas. De hecho esta incertidumbre del verdadero trasfondo de los ajustes curriculares, conlleva como ya se ha analizado, a que estos no configuren significados relevantes en los docentes.



### 4.3.2.3 Planificación y actividades

Como ya se ha advertido, los cambios que ha traído este ajuste curricular, han afectado directamente las planificaciones de los profesores, que sumado a la sensación de no tener claridad con respecto a lo que el Ministerio está pidiendo, y a lo que el profesor realiza desde su campo, provoca nuevamente tensión entre lo que desea planificar y lo que se hace en la práctica.

*¿Cuáles podríamos decir que son los puntos débiles de este ajuste curricular?, viéndolo desde la disciplina de cada uno, ya que entramos en ese tema...(E.1, 36)*

*Yo creo que la planificación, porque no se puede estar planificando de un año para otro, estar viendo que vamos a ver el próximo año... es incertidumbre, porque deberían haber hecho una propuesta, haberla discutido y eso es lo que se debía cambiar, pero no se puede estar viendo de un año para otro, y menos viendo en el momento lo que se va hacer. (E.1, 37)*

*Aquí es donde toma mucha importancia la planificación, y debería ser siempre una planificación diaria, igual nos cuesta como profe estar haciéndolo diaria y todo, pero es importante porque ahora tenemos que estar ordenados, de qué actividad hacer, que lección da (...). (E.3, 37)*

Los grados de incertidumbre aumentan en el momento que el docente elabora su planificación, y tal inseguridad generada junto a la poca claridad en lo que viene para el próximo año dudas respecto a que contenidos considerar, o a cuál dar mayor o no relevancia, o bien que actividades utilizar.

*(...) pero me complicaba con los libros, con los ajustes y los libros que elegimos, por el número de unidades y la cantidad de semanas que ponen, porque uno lo toma en el papel y dice, ah que bien, pero en la práctica cuesta mucho, y con estos ajustes, van a requerir*

*otros ajustes; y ahí en la práctica te vas dando cuenta o en realidad faltó esto, o esto otro. (E.1, 33)*

*(...) están mal distribuidos los tiempos, las semanas, la importancia que se le da a un contenido respecto a otro. (E.1, 38)*

*Una debilidad yo creo, es que hay tantas actividades que de repente uno no sabe como realizarlas, sobre todo por el tiempo y por las condiciones en las que nos encontramos, entonces avanzamos, avanzamos, y tenemos que tratar de unir este contenido con el de acá, pero entre medio hay como cinco actividades, y todas estas van sirviendo para que se vayan uniendo los contenidos, entonces ¿cuál dejo de lado, a cuál le doy prioridad? (E.3, 35)*

La decisión al momento de planificar y realizar actividades para abordar los nuevos o modificados contenidos, genera para el profesor un punto de inflexión de qué contenido afrontar y cómo enfrentarlo. En este punto la disposición que tiene el profesor hacia la manera de dirigir los programas de su signatura, chocan con las nuevas disposiciones que el ajuste emplaza. Aquí los códigos a los que Berstein (1993) se refiere, se hacen presentes en un enfrentamiento entre los códigos que se desean implantar, con los que el profesor ya ha creado. Se denota una enmarcación débil desde los ajustes, puesto que estos no se han logrado consolidar como sello distintivo para que el profesor los reproduzca según las intenciones originales, sin embargo no se observa por parte de los profesores, una resistencia tácita que coloque en jaque la propuesta curricular, puesto que bajo la línea de Giroux, 1985, esta sería la oportunidad en la cual los profesores de manera consciente podrían generar modalidades de cambio cambiando así la perspectiva tradicional de la función y propósito de la escuela. Más que eso, las críticas apuntan en este caso, al tiempo, la cantidad de actividades, y recursos, que ellos requieren para aplicar correctamente los ajustes, por tanto la resistencia o crítica de los profesores no apunta a las bases epistemológicas del ajuste, por así llamarlo, más bien es al modo en que los ajustes fueron implantados e implementados.

#### 4.3.2.4 No hay visión última

La sensación de incertidumbre se origina también por un desconocimiento en cuanto a las bases del ajuste, las que a su vez, según los profesores y como ya se ha visto, tampoco serían claras en torno a lo que se espera de su trabajo, y de lo que ellos mismos esperan de sus alumnos.

*(...) el tema es que uno no tiene la visión global de este a primero medio, y resulta que son capaces de que tomen lo mismo de primero medio o no saben en ese sentido, no sabemos muy bien el plan completo. (E.1, 44)*

*(...) Alguna visión última del asunto, cuál es el engranaje, qué relación tiene esta pieza con esta otra, para dónde vamos, porque ahora son los ajustes, pero ¿quién dice que en otro gobierno esto cambie? (...) (E.1, 61)*

*(...) lo que yo haría sería reinterpretar el currículum ¿para qué? ¿qué vamos hacer con Lenguaje? ¿Hacia dónde queremos llegar?, creo que todavía no está muy clara la meta (...) por eso mismo creo que no hay mano de profesores, porque está muy alejado de lo que realmente sirve. (E.2, 53)*

*(...) estamos construyendo todavía como en el aire. (E.2, 43)*

Existe una preocupación por parte de los profesores que queda de manifiesto en los discursos, sobre el desconocimiento de los lineamientos de los ajustes, existiendo la duda sobre la permanencia de estos en el tiempo, que son pasajeros, y que hasta podrían cambiar dependiendo del poder político imperante. Esta situación condiciona desde un principio el trabajo del docente, al sentir que lo que está haciendo no tiene dirección mayor más que la que él intenta dar. Por tal razón, el profesor al no tener la idea o imagen clara del panorama general que dirige los ajustes curriculares, al no sentirse participe de estos, no los está considerando como propios, lo que indica que los docentes hasta el momento todavía no se convencen de esta propuesta curricular, generando serias dudas sobre las metas que

pretende alcanzar el ajuste, aun cuando en la práctica diaria se este implementando bajo una mirada de normalidad.

*No se van a tener buenos resultados si uno no esta convencido, o aparentemente convencido de que el producto que vende es bueno, no lo va vender, entonces para aplicar bien el currículum, tenemos que estar convencidos para que resulte e integrarlo, no digo que todos tengan que estar de acuerdo, pero más o menos la línea en general debiera ser aceptada por todos. (E.1, 54)*

Como bien lo señala el discurso, si los profesores no se convencen de la importancia que radica en los justes curriculares para mejorar, como puntapié de inicio la calidad de la educación, las proyecciones supuestas distarían de buenos resultados.

#### **4.3.2.5 Resultados**

Los resultados son cruciales para determinar el grado de logro y éxito que persiguen los ajustes curriculares, por todo lo que esto involucra en cuanto a desarrollo del país, y relaciones internacionales. En un mundo interconectado, los estándares internacionales marcan y definen los destinos de un país. En esta era de la información (Castells, 2006), gran parte de nuestro quehacer se ve afectado por el conocimiento aplicado a la información que traspasa lo público a la vida privada. El valor entonces de la información no se aplica a cualquier tipo de información, como bien lo señala Gimeno Sacristán (2005, p. 52), esto depende de la utilidad productiva a la que se destina, y a los intereses de determinados grupos sociales, y uno de esos intereses es que nuestro país sea parte del grupo de países desarrollados.

Bajo esta premisa, los resultados a los que apunta el ajuste curricular estarían generando tensión con lo que pueden hacer los profesores en sus centros educativos, considerando hasta el momento los puntos aquí mencionados que dificultan en un grado no menor la labor del profesor.

*(...) lo que me preocupa es que en séptimo básico y octavo se ve desde Egipto, Roma, Grecia, revolución francesa, revolución industrial pero después no vuelve a ver en otro propiamente tal, porque antes se veía en básica y se volvía a ver en tercero medio, y ahora solamente se va a ver en séptimo y en octavo y me preocupa sobre todo para la PSU. (E.1, 26)*

*Si, por eso digo yo, cuando estás con los niños que van a dar PSU con ajustes, como van a tener los resultados? ¿qué va a pasar?... ahí yo creo que vamos a tener una lata importante. (E.1, 34)*

En ambos discursos existe la preocupación por parte de los profesores, sobre las condiciones académicas en que llegarán los alumnos que rendirán la PSU. Ahora bien, según los profesores, esta preocupación se debería a los cambios de secuencia y de nivel que sufrieron los contenidos, los que en algunos casos ya no serían retomados en la enseñanza media, según la asignatura, lo que sumado a las dudas e incertidumbre de los docentes en torno al panorama general y fin último del ajuste, reafirma la percepción de bajos resultados.

*(...) también corre el riesgo de que al final se nos pase de la cuenta porque las famosas evaluaciones te van exigiendo comprensión de lectura que esto que lo otro, y resulta que no es que uno no quiera hacerlo, pero hay cursos que uno no puede avanzar al ritmo que uno quisiera, porque uno quiere avanzar el ritmo habiendo 2 o 3 que están respondiendo bien; las comprensiones de lectura tiene que ser más básicas o que los mismos niños en estas evaluaciones SIMCE se les olvidó todo para atrás y no tienen idea. (E.1, 16)*

En pos del logro de buenos resultados de las pruebas estandarizadas, una de las dificultades que los profesores aluden, son las características académicas del grupo de curso al que hacen clases. La tipificación implícita que resalta en torno a los cursos, con aquellos con los que se puede avanzar más rápido y con otros que exige mayor trabajo, complica la tarea del docente al momento de alcanzar buenos puntajes, lo que tensiona y presiona mayormente la labor docente.

*Yo creo que como es un sistema siempre debe apuntar a objetivos lo más alto posible, y la idea es que todos trabajemos para lograr esos objetivos (...) yo creo que lo que más se tensiona son los resultados SIMCE. (E.2, 45)*

*Por ejemplo nosotros nos somos un colegio de buen SIMCE, tenemos un promedio de doscientos cincuenta tanto, pero más que ese puntaje lo que nos preocupa es ver cuantos chicos tenemos en el nivel inicial, medio y avanzado, y esa es nuestra lucha, y claro el ajuste curricular nos pone metas altas, pero no nos tensiona, nos tensiona más lo otro, el resultado final, porque muchas cosas dependen de ese resultado y eso es lo que más nos tensiona. (E.2, 47)*

La tensión expresada por los profesores apunta abiertamente a los resultados que deben lograr en la evaluación del SIMCE, especialmente en la nueva forma que los ajustes curriculares evalúan utilizando como criterios los niveles de aprendizajes, y el hecho de que un colegio obtenga buenos puntajes, implica también compensaciones económicas y prestigio escolar entre otras.

*(...) el problema es como yo camino para llegar a eso, debería importarnos más el cómo lo logro, no solamente llegar ahí, y ¡ya, tengo mil puntos!, pero de qué...como esto depende de tantos factores uno puede entrenar a los chiquillos a responder bien, o simplemente ser honestos y enseñar bien, porque hay colegios que respiran SIMCE, y claro los niños tienen excelentes resultados, pero no tienen buen proceso, no es significativo. (E.2, 48)*

*Es muy ambicioso el papel de repente... (E.3, 39)*

Se hace presente el debate tradicional entre calidad o cantidad. Hay un cuestionamiento del profesor en torno a los resultados que arroja el SIMCE, advirtiendo que estos no son prueba de procesos de enseñanza-aprendizaje, a lo cual no estaría existiendo una correspondencia entre quienes dirigen el currículo, los planes de profesores y las medidas de evaluación. Por

otra parte, el contenido de las pruebas estandarizadas no se corresponde estrechamente con lo que se enseña generalmente en el aula, corriendo el peligro de dar a las prueba demasiada importancia, como bien lo señala Glathorn (2006) el ensayo se convierte en el plan de estudios, y los profesores centran todos sus esfuerzos en preparar a los estudiantes para las pruebas estandarizadas.

Mientras no se aclare y se acuerde los criterios honestos que defina los objetivos de las evaluaciones estandarizadas, difícilmente se podrá implantar una educación que sea escuela para el sujeto, que Alain Touraine (1997) desarrolla, y menos se podrá cumplir la función compensatoria de la esta escuela, que A. Pérez Gómez (2004) dedica como cambio transversal para una sociedad más libre y justa.

#### **4.3.2.6 Falta de recursos**

Otro factor que los profesores consideran como inconveniente en la implementación de los ajustes son los recursos o insumos materiales que los profesores requieren para complementar sus actividades en la didáctica de sus clases. En una sociedad marcada por el uso de la tecnología, la educación no puede quedar exenta de este proceso. Desde el MINEDUC el uso de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) está contemplado de manera explícita como uno de los Objetivos Fundamentales Transversales del Marco Curricular, promoviendo en todos los sectores de aprendizaje su uso. Sin embargo, la realidad a la que hacen mención los profesores es la falta de recursos tecnológicos, por lo cual no se estarían abarcando los objetivos transversales que considera el ajuste curricular.

*(...) todos cuentan con computador, con su notebook, con su netbook, con su iphone, etc., entonces la tecnología ya esta por sobre nosotros, pero eso mismo a lo mejor te facilita muchos trabajos con ellos, tu les puedes decir rápidamente, hay que crear esto, y no hay problema porque tienen todos los recursos (...)(E.1, 57)*

*Hay variables que si se conjugan van influir en un buen trabajo, por ejemplo los recursos, tienen que haber recursos, porque para que el niño construya su aprendizaje es necesario*

*que tenga los implementos mínimos para poder trabajar, ya no el pizarrón, cuaderno o lápiz, debe tener más cosas...(E.3, 40)*

*Y en eso chocan los municipios algunas veces, que quizás hay recursos pero son limitados todavía, que haya una pizarra o dos, o una sala de computación...(E.3, 41)*

*Y que la capacitación de la pizarra haya sido un día antes...(E.3, 42)*

Se reconoce la importancia de contar con elementos que faciliten el aprendizaje y que sean cercanos al alumno, como es el uso de recursos tecnológicos, no obstante estos siguen siendo insuficientes, sobre todo caso en el caso de colegios municipales, y las capacitaciones destinadas al uso de las TICs, como el caso que se menciona de la pizarra electrónica no se haría con la seriedad y el tiempo necesario para su ideal aprovechamiento.

*exactamente, entonces a pesar que nosotros como profesores podemos tener la disposición de entregar a los alumnos de la mejor forma mejores herramientas para que ellos aprendan, siempre va estar esa limitante, y otro obstáculo que quizás en dos años más puede que haya nuevas modificaciones con las que están viniendo, entonces estamos construyendo todavía como en el aire. (E.3, 43)*

*El ministerio no se preocupo de verificar o cuantificar con qué hacemos esto, solamente se preocupo de mandarlo en un papel, que todo estuviera bien estructurado, bien secuenciado, transversalmente, pero no se preocupo de que si esa comuna tenía los recursos necesarios para llevar a cabo ese ajuste, porque hay comunas como del norte y del sur que son muy periféricas y ellos poco menos, cómo lo hacen, con qué ejecutan lo que tiene que hacer, no tienen, no vasta solamente con el computador. (E.3, 61)*

*(...) el papel como dice el dicho aguanta mucho, entonces pero en la realidad no es así, porque nosotros como lo vemos acá como se supone, colegio de clase media (...) como será en los colegios municipales, no en todos pero en colegios con más dificultad, cómo*



*estarán trabajando los ajustes (...) entonces allá tienen problemas, en el papel te piden libros, uno puede hacerlo, pero en realidad no sé como lo trabajan. (E.1, 57)*

A partir de los discursos se aprecia esta tensión nuevamente entre ordenanza y práctica, en donde la ejecución del ajuste curricular se enfrenta a inconvenientes de tipo económico que no se acomoda a lo planificado, dificultando la tarea del docente en cumplir con los objetivos transversales que se esperan de este ámbito, y con la incertidumbre presente de nuevos posibles cambios para ir encaminando el ajuste curricular, distanciándose el profesor de actualizar y complementar su trabajo pedagógico, mientras que el alumno pierde la oportunidad de incorporar habilidades que le permitan competir y optar de igual a igual en el mundo del mercado laboral, dejando en evidencia la brecha gigantesca entre colegios particulares y colegios municipales.

## CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Para ir dando cierre a este estudio, a partir de la información presentada en torno a los significados que tienen los profesores de enseñanza media del área humanista de las asignaturas de Lenguaje y comunicación, Historia e Inglés, de tres colegios de la ciudad de Santiago: un colegio particular pagado, uno particular-subvencionado, y uno municipal, respecto a los planes y programas presentes en el currículum oficial establecido por el Ministerio de Educación de Chile, en un contexto de ajuste curricular, es que se presentarán primero las conclusiones a partir de los objetivos específicos, para luego, según sea el caso, complementarlos con conclusiones más generales.

En lo referente al primer objetivo: **Conocer cómo los profesores construyen en la práctica el concepto de currículum nacional (escrito)**, es posible concluir que:

1. Existe claridad desde la perspectiva de los profesores, sobre la función y práctica docente, asumiendo y comprendiendo el currículum, como la fuente que formaliza y alinea el quehacer escolar, y por consiguiente su mismo trabajo pedagógico. Bajo esta línea, se conforma el rol o bien, la tipificación de la figura del profesor, caracterizado en una autodefinición de *formadores*, en conjunto con un sentido de responsabilidad profesional, destacando la labor de enseñar, la transmisión de contenidos, estableciendo la unión a los resultados que se esperan de su trabajo. Así, la alineación curricular (Glatthorn, A: 2006) toma forma asegurando que lo escrito, lo enseñado y evaluado sean congruentes.

2. Desde la percepción de los profesores se puede verificar que existe una posición relativamente clara, en cuanto ellos asumen que intervienen los planes y programas, adaptándolos a sus requerimientos y necesidades. Llegado el momento de la implementación, en este caso del ajuste curricular, este tiende a sufrir modificaciones, puesto que es el profesor quien determina bajo su habitus profesional, lo que debe ser transmitido al interior de la sala de clases, asegurando en cierta medida el éxito, o retraso de los cambios curriculares en proceso, siendo esto reconocido por los mismos docentes, puesto que a partir de sus códigos sociolingüísticos deciden a que contenidos o valores dar

mayor importancia, y otros en menor grado, aun cuando el currículum oficial establezca un programa planificado, ante lo cual las palabras de Posner, G. (1998:200), cobran real preponderancia, sintetizando aun más esta conclusión, al decir que los profesores “no adoptan el currículo, sino que los adaptan.”

3. Se puede establecer el modelo de difusión curricular, de Adaptación mutua, (Ornstein y Hunkins:1998. En Silva, M. 2001:9) en la cual se produce un diálogo entre las prescripciones curriculares oficiales y las partes que dirigen el proceso en la práctica, siendo el profesor un punto clave en este proceso, ya que viene a ser el motor que da punta pie inicial al proceso de ajuste curricular, siendo un parte activa y modeladora de las prescripciones curriculares actuales.

4. En términos generales los docentes acatan sin mayores cuestionamientos su labor de ser los encargados de llevar a cabo la implementación de los ajustes curriculares, siendo reflejo del diseño de “arriba hacia abajo”. Destacan la idea de jerarquía presente en los distintos niveles de la educación secundaria, y en la secuencia de complejidad expresada en los distintos cursos que deben ir aprobando los alumnos año a año.

5. Los profesores reconocen que su trabajo es en solitario, y que el principal inconveniente es el limitado tiempo con el que cuenta el docente, siendo estos partes de las debilidades más profundas del trabajo docente, alegando a que existen muy pocas instancias formales y de tiempo para realizar una actividad que conlleve la integración del trabajo con otras asignaturas, recurriendo a la iniciativa personal más que todo para realizar un trabajo en equipo. Bajo tal prisma, este estudio concuerda con las ideas de currículo en acción de Gimeno Sacristán (2005:121) quien propone más bien una coordinación entre docentes, con un trabajo en equipo serio y regulado por ellos mismos, en conexión con otras disciplinas, sacando el máximo provecho posible al conocimiento generado en el contexto del trabajo, conocido en otras palabras también como acción pedagógica, en la cual toda la institución escolar y sus componentes trabajan unidos bajo una constante retroalimentación de experiencias.

6. los docentes comprenden el dinamismo presente en el currículo, y que por tanto viene a ser fiel reflejo de las sociedades y sus valores, que con el pasar del tiempo va sufriendo retoques, como parte del proceso natural de las sociedades humanas. Esto se expresa en el nuevo modelo de estudiante, y lo complejo que significa el trabajo docente, sobre todo con las problemáticas que caracterizan nuestro actual modelo social.

7. En la tipificación que hace el profesor en torno a su labor docente como aquel que adapta y moldea aquello que bajo su prisma es considerado como pertinente para los alumnos, el factor económico viene a ser un determinante en la forma que trabaja el profesor. Se pueden observar diferencias en cuanto a acceso de recursos de todo tipo con lo que puede contar el profesor, siendo el caso del colegio municipal el más afectado por esta variable, mientras que en el colegio particular, los profesores declaran contar con estos recursos y sacarles el máximo provecho, lo que viene a ser una ayuda para el trabajo diario, no así el caso municipal.

En lo que respecta al objetivo II y III: **Conocer si los profesores concuerdan con el currículum oficial expresados en los ajustes curriculares, y la detección de debilidades o fortalezas, desde la percepción de los profesores, en las modificaciones curriculares presentes en los planes y programas**, es posible concluir que:

1. Se puede afirmar que en general los profesores, a partir de su práctica y trabajo pedagógico, están de acuerdo con el ajuste curricular, destacando en ellos elementos positivos que dan cuenta de la necesidad de un cambio curricular, aun cuando este sea visto como una modificación de forma más que de fondo, destacando en ellos la percepción de “reordenamiento” que observan del ajuste, pero sí, rescatando el hecho de que esto es el inicio para los profundos cambios que requiere el actual sistema educacional chileno, en pos del mejoramiento en la calidad de la educación, reconociendo en ello el intento por contextualizar estas modificaciones curriculares a la realidad actual, dando muestra de la dinámica que trae consigo el currículo como expresión cultural de la sociedad, que constantemente va reconstruyendo su universo simbólico.

2. No obstante aunque el ajuste curricular no sea criticado desde su causa, lo que si critican los profesores es la forma en que este ha sido implementado, dejando en evidencia tensiones de índole práctico, entre lo que establece y pretende lograr la prescripción curricular bajo el cuerpo del currículo oficial, con lo que perciben y decodifican los profesores, distanciando la visión macro del ajuste con la visión micro-ejecución del objeto de la innovación curricular. La falta de claridad en torno a la forma de proceder de los ajustes es la tensión más marcada que los profesores dan cuenta, colocando especial énfasis a las razones que sostienen el cambio, el proceder del mismo, y la finalidad que desea perseguir.

3. Bajo el modelo de producto que predomina en el ajuste curricular (Silva, M. 2011: 164), desde los profesores existe la preocupación y presión constante de la obtención de buenos resultados, puesto que estos son los que de alguna medida respaldan un trabajo pedagógico bien realizado, bajo este prisma, en especial por evaluaciones estandarizadas como son el SIMCE y la PSU, puesto que con el ajuste curricular, cambiaría también la perspectiva de contenidos y capacidades que los estudiantes deberían desarrollar para enfrentarse a tales evaluaciones. Sin embargo, en el fin de estos buenos resultados que persiguen los ajustes curriculares irrumpen variables como el tiempo, recursos, y contextos que terminan siendo determinantes a la hora de explicar tales resultados.

En función del IV objetivo: **Conocer desde la percepción de los profesores su participación en el contexto de modificaciones curriculares de los ajustes curriculares,** se concluyó que:

1. Un nuevo elemento de tensión que se detectó en los discursos de los profesores fue la percepción de ausencia o de participación mínima de estos en la encuesta pública que se realizó, según el MINEDUC el año 2006, en especial por la percepción de los profesores del colegio particular-pagado quienes expresaron su sentir, que por el hecho de ser un colegio con esas características fueron quedando marginados de un proceso que tarde o temprano tenían que acatar e implementar de todos modos.

2. Los profesores sienten y perciben que la elaboración de los ajustes curriculares fue creada por “especialistas” que se encontraban alejados de la realidad que viven ellos como docentes al interior de la sala de clases, generando con eso una postura más bien de resistencia, frente a los nuevos modelos curriculares que presentaban sus planes y programas, aludiendo que estos ajustes no son cercanos para ellos, pues no estarían representando la compleja dinámica que se vive al interior de la sala de clases.

3. Los profesores perciben en el ajuste curricular la falta de integración de profesores activos del ejercicio docente, en la conformación de los equipos que lideraron la creación y alineación de estos ajustes, lo que distancia aun más el proceso de cambio que se desea implantar.

4. Desde los profesores se tiene noción que estos ajustes más bien se proyectan como una imposición desde donde el profesor solo viene a ser un mero ejecutor de la ideología implantada desde los sectores dominantes, lo que dificulta una adecuada apropiación y asimilación de cualquier innovación curricular en marcha.

En base al V objetivo: **Conocer si los profesores se sienten preparados para las actuales o futuras modificaciones curriculares**, es posible concluir que:

1. En general los profesores se sienten preparados y capaces como profesionales de la educación para enfrentar tal como lo están haciendo este ajuste curricular.

2. Del mismo modo, este estudio hace hincapié a la importancia que debe existir en cualquier innovación, o cambio de índole curricular, la claridad y transparencia que debe preponderar en todo el proceso que conlleva este tipo de iniciativas desde principio a fin. Mientras más claridad en los alineamientos que dirigen los cambios curriculares, y más participes se hagan a sus actores, existirá una mayor apropiación de los docentes en su trabajo diario, fortaleciendo a su vez estos mismos cambios, enmarcado en un trabajo mancomunado de colaboración para la concreción de los objetivos propuestos.

3. Aquí la apuesta de la Fuente Pedagógica, viene a ser la clave o llave maestra para la inclusión de los profesores en un marco mucho más profundo de colaboración, apoyo mutuo, que pueda generar bases sólidas, en donde la experiencia pedagógica, de aula, sea el camino que autoridades y funcionarios aborden en proyectos tan grandes como lo son los ajustes curriculares.

## Bibliografía

Berger, P. y Luckmann, T. (2001) La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu.

Bernstein, Basil. (1993) “La Estructura del Discurso Pedagógico”. Madrid. Morata.

Bolívar, A. (1998) Didáctica y Currículum: de la modernidad a la postmodernidad. Málaga. Aljibe.

Bourdieu, Pierre (1996) La Reproducción. Madrid. Editorial Popular.

Blumer, Herbert (1982) El Interaccionismo Simbólico. Barcelona. Hora, S.A.

Castells, Manuel (2006). La era de la información. Madrid. Siglo XXI.

Criado, Enrique M.; “habitus”, en Diccionario Crítico de las Ciencias Sociales, Director Román Reyes. 2009. Con fecha 17 diciembre 2011.  
<http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/index.html>

Delgado, Juan Manuel. Gutierrez Juan. (1999) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid. Editorial Síntesis S.A.

Eisner, E. (1979). The Educational imagination. London. MacMillan.

Giddens, Anthony (2001) Un mundo desbocado. Madrid. Taurus.

Giroux, Henry. (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Revista “Dialogando” N° 10. Material de estudio. Curso obligatorio Psicología educacional, carrera de Psicología, Universidad de Chile.



Glatthorn, A., Boschee, F. y Whitehead, B. (2006) Curriculum leadership. Development and Implementation. California. Sage.

Llaña, M.; Escudero, E. (2003) Resonancia de un desencuentro. Departamento de desarrollo e investigaciones D.I.D. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación.

Morin, Edgar. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Argentina. Nueva visión.

Sacristán, Gimeno. (1999) Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. En: Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa. Heuresis. Vol.2, n.1. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia <http://www2.uca.es/HEURESIS> ISSN: 1137-9573

Sacristán, Gimeno. (2005) La educación que aún es posible. Madrid. Morata.

Silva, Manuel. (2000) Alcances Curriculares de La Reforma Educacional. Estudios. pedagógicos., 2000, no.26, p.69-77. Con fecha 14 Febrero 2012

En: [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071807052000000100005&lng=es&nrm=iso](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052000000100005&lng=es&nrm=iso). ISSN 0718-0705.

Silva, Manuel. (2001) Cambio y difusión curricular. Aspectos centrales. En: revista enfoques educacionales. Vol. 3 numero 1.

Silva, Manuel. (2011) Reforma curricular: regulación y decodificación. Lectura de profesores chilenos en servicio de la nueva arquitectura de sus programas de estudio. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid Facultad de Educación. Madrid.

Stake, R. (1999) Investigación con estudio de casos. Madrid. Morata.

Stenhouse, Lawrence., (1991) Investigación y Desarrollo del Currículo, Madrid, Tercera edición. Morata.

Touraine, Alain (1997) ¿Podremos vivir juntos? Fondo de Cultura Económica. México.

Pérez, Gómez, A. (2004) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata.

Pérez Serrano, Gloria. (1998) Investigación Cualitativa, retos e interrogantes. I Métodos. Madrid. Editorial La Muralla, S.A.

Posner, George J. (1998) Análisis de Currículo. Divini Editorial Ltda. Colombia.

### **Documentos legales**

Fundamentación del ajuste a los marcos curriculares vigentes de educación básica y media. Decretos 40/96/ y 220/98 y sus modificaciones. MINEDUC, 2008.

Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009.

Orientaciones para el uso de las horas de libre disposición. MINEDUC, 2011.

En página web con fecha 6 de junio de 2011.  
[http://www.educarchile.cl/userfiles/P0001/File/ajuste\\_curricular/Orientaciones\\_a\\_los\\_Esta\\_blecimientos\\_para\\_el\\_Uso\\_de\\_las\\_Horas\\_de\\_Libre\\_Disposicion.pdf](http://www.educarchile.cl/userfiles/P0001/File/ajuste_curricular/Orientaciones_a_los_Esta_blecimientos_para_el_Uso_de_las_Horas_de_Libre_Disposicion.pdf)

Propuesta Ajuste Curricular. Capítulos Introdutorios.2009. MINEDUC.

### **Noticias**

“Ministro Lavín anunció un aumento de 800 horas en matemática y lenguaje”. En página web del MINEDUC con fecha 17 de noviembre de 2010.

En: [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_seccion=10&id\\_portal=1&id\\_contenido=12753](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=10&id_portal=1&id_contenido=12753)

“Presidente Piñera y Ministro Lavín firmaron proyecto de ley que plantea una reforma a la educación del país”. En página web del MINEDUC con fecha 22 de noviembre de 2010.

En: [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_contenido=12780&id\\_portal=1&id\\_seccion=10](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=12780&id_portal=1&id_seccion=10)

Se modifica gradualidad de aplicación de ajuste curricular. En página web del MINEDUC con fecha 22 de noviembre de 2010.

En: <http://www.curriculum-mineduc.cl/vigencia-ajuste-curricular/>

Informe para establecimientos sobre ajuste curricular, implementación de programas y nuevos planes de estudio. En página web del MINEDUC con fecha 22 de noviembre de 2010.

En: [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_contenido=12856&id\\_portal=1&id\\_seccion=9](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=12856&id_portal=1&id_seccion=9)

### **Tesis Magíster.**

Gallegos, O. Mercedes. (2005) Relatos de vida de profesoras de educación general básica: Significados de su rol. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa. Santiago. Chile.

San Juan López, María A. (2008) Significados que otorgan a la convivencia escolar en aula estudiantes y profesores de educación media de una institución educativa.

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa. Santiago. Chile.

## ANEXOS.

### **Entrevista Colegio Particular Pagado.**

**Fecha: 19 de Agosto.**

1. E.: ¿Qué significancia tiene para ustedes el concepto de currículum?
2. A.1: es lo que tengo que enseñar...son los contenidos, los aprendizajes esperados también.
3. A.2: como lo dice la palabra el camino que hay que recorrer.
4. A.3: y que además tiene relación con las materias que tienen que haber, materias que el alumno haya aprendido para luego pasar a la siguiente en ciertos niveles de avance
5. A.2: está el currículo oculto también, que ya no tiene que ver específicamente con los contenidos, en el fondo también es la forma de cómo tú estas educando, en términos más globales.
  
6. E.: ¿entra el tema transversal quizás?
7. A.4: exacto, y ahí entran los valores como parte del currículo oculto, todo lo que no está en el currículo tienes que pasarlo igual, porque no solamente hay que pasar materia, sino que tení que formarlos como personas a los chicos...
8. A.2: porque no somos meros transmisores de información, sino que formadores.
9. E: ¿qué están entendiendo por currículo integrador al cual ustedes se están refiriendo?
10. A.4: yo lo entiendo como el que muestra que haya más actividades en conjunto que las asignaturas no se enseñen por separado, todas deben estar relacionadas unas con otras, todo tienen que ver en un orden, eso entiendo por integración, y también los mapas de progreso nos ayuda bastante a saber en que nivel deberían estar los chicos, y si están en ese nivel o no, por lo menos en la enseñanza media.
11. A.1: claro es lo que se intenta hacer, pero no sabes que se esta pasando en otro ramo hasta que otro profe llega y habla, y dice que ahhh, están haciendo tal cosa y entonces podríamos hacer algo en conjunto, y todo eso sucede casi por casualidad, pero no lo he visto en el plan que lenguaje trabaje con historia por ejemplo, o acá que se nos diga algo, sino que se ve por las de uno.
12. A.2: y fijate que cuando uno ha tenido experiencias es eso, de trabajar integradamente, para uno es súper entrete, y trabajai re bien porque vay aprendiendo, y con los niños se transforma en una rutina mucho más significativo, porque es mucho más potente porque lo estas haciendo efectivamente de una manera integral no como cosas separadas que es la tendencia que existe, yo solo hablo lenguaje, él solo habla historia, y no como cosas que tienen que ver con el conocimiento y eso después es mucho más potente en esos términos.
13. A.1: y los niños claro se motivan arto, por ejemplo el año pasado con una colega tratamos un tema de ciencias con historia de las placas tectónicas y ella lo vio de todos lados por los mecanismos la elasticidad no sé, que más para hacer una maqueta que mostrara las placas, y los niños se motivaron mucho y tuvieron notas muy altas, presentaron proyectos, entonces para ellos les da claro mayor sentido
14. A.2: sipó, ese es el cuento, ahora, desgraciadamente por la estructura que uno tiene como profe en términos de tiempo, etc. empieza una tarea gigantesca, si tuviésemos el tiempo, podríamos sentarnos a conversar y armar, que aquí por ejemplo como colegio particular podríamos tener esa posibilidad de hacer un programa nuestro y tener armado no cierto, como un tema de terraza; y armamos un cuento todos en común que sea

participativo, integrador, pero como nunca tenemos tiempo es harta pega, sentarse a conversar, a crear, pero no puedes crear sobre la maquina, y crear con tiempo y tranquilidad...

**15. E:** en la misma línea ¿cómo en la práctica construimos entonces este currículo? ¿Cómo sienten ustedes que están construyendo esto paso a paso, este camino...?

**16. A.3:** en los planes, en los programas y ahora con los ajustes curriculares, uno va redistribuyendo, lo que me pasó a mí en lenguajes de séptimo a octavo que se da cuenta que cierta unidad que va más allá, viene antes o que se va aumentando en complejidad por ejemplo en séptimo y octavo se dio argumentación pero en forma básica, que hoy se retoma en la clase media, más específicamente en tercero medio y cuarto medio también, pero en tercero está centrado, entonces ¿cómo lo va contrayendo uno? en el caso de lenguaje o lo que yo he hecho o lo que hacemos es también adaptándolo uno a su propia necesidad uno también entiende que no puede ceñirse al pie de la letra, hay cosas que uno también tiene que ir flexibilizando, hay cursos con los que uno se encuentra que la base es muy precaria en algunas cosas a mí me ah pasado, el año anterior me ocurrió con el séptimo, el actual octavo, se formo de forma compleja, el tema de las pruebas y ahí fue un cambio muy brutal, para ellos fue un cambio grande de la evaluación de las pruebas y yo sentía que estaba haciendo el mismo tipo de pruebas que las que había hecho a cursos anteriores al séptimo que ahora es primero medio, tomaba la prueba y decía claro se cambio una pregunta aquí para no ser la misma prueba pero es la misma estructura y todo y ellos se quejaban salvo las grandes alumnas que ya no están, pero eso me obligo a modificar ciertas cosas, o a veces ocurre que uno se extiende más en ciertas materias por ejemplo en séptimo del año pasado yo profundice mucho mas mitos y leyendas que es el séptimo de este año por decir algo, porque además el séptimo del año pasado todavía no estaba tan a caballo con los ajustes curriculares como ahora, entonces uno ve este currículum pero uno lo va adecuando, pero también corre el riesgo de que al final se nos pase de la cuenta porque las famosas evaluaciones te van exigiendo comprensión de lectura que esto que lo otro, y resulta que no es que uno no quiera hacerlo, pero hay cursos que uno no puede avanzar al ritmo que uno quisiera, porque uno quiere avanzar el ritmo habiendo 2 o 3 que están respondiendo bien; las comprensiones de lectura tiene que ser más básicas o que los mismos niños en estas evaluaciones SIMCE se les olvido todo para atrás y no tienen idea.

**17. E:** ya en el contexto de ajuste curricular que se viene aplicando hace más o menos dos años, según lo observado por ustedes, sienten, o por lo menos saben de la participación de profesores en su elaboración?

**18. A.:** no, para nada, porque no hablan nada los profes, como cuando uno llega como en otras oportunidades también, que llegan los ajustes y uno tiene que asumir que, tienes que apropiarte del tema, pero no hay un análisis o que se nos pida la opinión, etc

**19. A.3:** que yo sepa no hay, no hay respuestas en claridad que digan cual es esta materia, como me pasó a mí, yo veo ciertos contenidos en el libro de séptimo y octavo, el ministerio no da una propuesta que te venga a ti, como en materias de lenguaje que uno tiene que conversar, eso no se haría, en cambio en el libro te lo alargan porque el ministerio le exige diciendo que ahí está señalado, pero se te alargan mucho unas cosas, y otras son muy reducidas, y salen cosas más antiguas o más nuevas.

**20. A.4:** en el caso del inglés, yo también siento que no hay como una elaboración, no hay un profesor, o el tiempo, y el enfoque que te diga, porque yo encuentro que es demasiado

expositiva la clase, y entonces falta que ocupen más el inglés pero de manera instrumental, de repente están muy enfocados en la cantidad de vocabulario que tienen que tener por años, entonces encuentro que está muy numerizado y poco resuelto, como que si fueran un computador que de aquí al otro año tiene que tener ya 500 procesos terminados, pero uno está trabajando con personas y como decía el colega acá, y siento que tienes que ayudar a potenciarlos, porque la gente que hizo estos planes nunca ha estado en el aula, donde las papas queman, donde los chicos se distraen, donde están los que terminan más rápido que el resto, entonces como que no hay, pero al hacerlo real, están los que siempre se te quedan atrás, que son como la media de los que terminan más rápido y se supone que en las clases que te proponen todos tienen que estar calladitos y sentados, y no es una realidad que tengamos nosotros todo el día y de todo es complicado porque en la universidad no te enseñan todo.

**21. A.3:** es como en la universidad que un profesor nos explicaba que habían tres tipos de clases, esta la clase expositiva, la que se interactúa en frente de los alumnos, y la clase actividad independiente de los alumnos, o sea dinámicas de grupo, donde tu dejas la actividad y todo lo demás se mueve de aquí para allá; pero después llegaron unos profes más teóricos y uno les preguntaba, que pasa si en uno de los octavos hay desorden?... primero no sé, o sea, se pueden demorar media hora en poder motivar al curso, porque o se callan o se motivaron, pero se logran motivar

**22. A.1:** también yo creo que falta una motivación en los cursos creo yo, preguntar si hubo participación masiva con los profesores, entonces evaluar si está funcionando, o sea como está resultando, porque que yo sepa, no sé si habrá en los colegios municipales la evaluación de cómo está funcionando el plan de los contenidos, de los aprendizajes, la habilidad con sus alumnos

**23. A.3:** parece que algo se hizo profesora; se envió como una propuesta y una contrapropuesta, pero como siempre queda reducido a los municipales y los particulares pagados son olvidados

**24. A.2:** o los particulares pagados pero de los bacanes.

**25. E:** ¿se sienten identificados o no con este ajuste curricular, y que aspectos positivos encuentran?

**26. A.1:** yo en algunos cursos creo que estuvo bien porque habían contenidos que no se alcanzaban a pasar en séptimo básico era demasiado, geografía y cultura universal entonces era hasta la revolución francesa, entonces era demasiado y no se alcanzaba a ver en profundidad y ahora sí; lo que me preocupa es que en séptimo básico y octavo se ve desde Egipto, Roma, Grecia, revolución francesa, revolución industrial pero después no vuelve a ver en otro propiamente tal, porque antes se veía en básica y se volvía a ver en tercero medio, y ahora solamente se va a ver en séptimo y en octavo y me preocupa sobre todo para la PSU.

**27. A.2:** se supone que en la PSU también se va a responder

**28. A.1:** no sé si apuntara más a los contenidos de la historia de Chile?...

**29. E:** tienen conocimiento de los contenidos que van a tener que ver con los cursos que se aplicaron ajuste curricular; en este caso por ejemplo segundo medio, saben lo que viene en tercero medio con este curso que está con ajustes?

**30. A.4:** En el caso de inglés no

**31. A.1:** bueno en historia tampoco, no se sabe lo que viene; no de hecho a finales de este año, sino ahora a mediados parece que recién están presentando el programa que va a venir para el próximo año.

**32. E:** y en el caso de lenguaje ¿qué les ha parecido este ajuste?

**33. A.3:** yo hasta el momento en séptimo octavo y primero medio, afectan mucho los ajustes, pero hay cosas positivas, o sea yo encuentro que el lenguaje se ha ido aterrizando cada vez más, con cosas como manejar más tipos de textos, lecturas y eso, más que contenidos, pero siempre ir asociándolo a lo que el alumno necesita también de donde agarrarse, porque no puede ser en el aire, vamos a pasar textos expositivos, pero me complicaba con los libros, con los ajustes y los libros que elegimos, por el número de unidades y la cantidad de semanas que ponen, porque uno lo toma en el papel y dice, ah que bien, pero en la práctica cuesta mucho, y con estos ajustes, van a requerir otros ajustes; y ahí en la práctica te vas dando cuenta o en realidad falto esto, o esto otro.

**34. A.2:** si, por eso digo yo, cuando estás con los niños que van a dar PSU con ajustes, como van a tener los resultados? ¿Qué va a pasar?...ahí yo creo que vamos a tener una lata importante

**35. A.4:** en el caso de inglés yo veo que, han habido acá unas mejoras, pero por lo que yo he estado viendo hay poca mecanización de la actividad; por ejemplo en las pruebas que se ocupa, como el SIMCE, cuando van a pedir inglés, es estrictamente alternativas, alternativas, y cuando tienes que escuchar también es con alternativas, pero en la realidad ahora tenemos dos formas de enfocar el inglés, o nos preparamos para que los chicos den una prueba, o nos preparamos para que los chicos ocupen bien el idioma, entonces puedes tener buenos resultados en la prueba, pero según el resultado que se obtiene en la prueba, pero en la práctica pueden hablar, pueden escribir una carta, un currículo en inglés, son temas que no están claros.

**36. E:** ¿cuáles podríamos decir que son los puntos débiles de este ajuste curricular? Viéndolo desde la disciplina de cada uno, ya que entramos en ese tema...

**37. A.1:** yo creo que la planificación, porque no se puede estar planificando de un año para otro, estar viendo que vamos a ver el próximo año... es incertidumbre, porque deberían haber hecho una propuesta, haberla discutido y eso es lo que se debía cambiar, pero no se puede estar viendo de un año para otro, y menos viendo en el momento lo que se va hacer.

**38. A.3:** pero hay colegios que tienen sus propios ajustes y no pescan lo que dice el ministerio, el nido de águilas, el nacional, un punto débil en lenguaje están mal distribuidos los tiempos, las semanas, la importancia que se le da a un contenido respecto a otro.

**39. A.1:** en lenguaje también a cambiado hartito, también en historia, los contenidos no han cambiado mucho, cambió el enfoque, como aborda los contenidos que antes era puro más transmisión, no había tanto pensamiento crítico, en cuanto a contenidos yo siento que son distribuidos de distintas manera, pero son lo mismo.

**40. A.3:** en el caso de la literatura, ahora como se vive, se le da esa intención, hay profesores que lo contextualizan, por ejemplo en tercero medio, las épocas literarias, en tercero como que ya uno no interviene mucho en las cosas de los alumnos, en primero y segundo es más adecuado en el tema literario, en los programas antiguos era mucho más literatura, no entraba ni el expositivo ni el argumentativo ni nada, en primero medio es importante que los alumnos manejen el tema, y esa parte es buena...

**41. A.4:** en aspectos débiles, en el caso del inglés, nosotros partimos con la base de que el inglés según el ministerio se tiene que enseñar de quinto básico hasta arriba y ya hay toda una laguna de primero a cuarto básico, se comienza como un pata del medio, no hay una secuencia, si se va hacer un ajuste que se haga en orden, siento como que estamos experimentando todavía, como que no hay nada concreto, no hay una certeza, esta es la línea a seguir de lo que vamos viendo, si va resultando seguimos por aquí, sino se cambia.

**42. E:** ¿encuentran que estos ajustes curriculares son claros, o les complica de alguna manera en la práctica tener que desarrollar nuevas temáticas en cursos en los que no estaban acostumbrados a ver?

**43. A.4:** yo encuentro que no son complicados aunque no esté de acuerdo con ciertas cosas, pero creo que podría haber sido organizado de otra manera.

**44. A.3:** yo encuentro que son claro más que los programas del ministerio y todo eso de los aprendizajes esperados son los libros sobre los cuales los analizan más, pero son claros, el tema es que uno no tiene la visión global de este a primero medio, y resulta que son capaces de que tomen lo mismo de primero medio o no saben en ese sentido, no sabemos muy bien el plan completo.

**45. E:** ¿y en el caso de historia?

**46. A.1:** a mí lo que más me complica son los cursos más pequeños, por ejemplo el cuarto básico, hay es un desorden que yo no lo entiendo, porque en el ministerio no está el ajuste, la página en la parte del ajuste de cuarto básico, yo busco los programas, y me aparece el antiguo y resulta que el libro viene con los ajustes de Santillana y esos ajustes no los encuentro de manera oficial entonces yo me guío por el libro Santillana, porque el libro Santillana está enfocado más simple, ahora yo el año pasado trabaje una unidad que eran diversidad y derechos y deberes en sociedad, y ahora son dos unidades distintas, según el texto, pero en ninguna parte oficial salía que eso era así.

**47. E:** entonces en ese sentido no se entiende mucho en manera práctica ¿Por qué creen ustedes que se realiza este ajuste curricular?, ¿cuál es la razón?, que objetivo tiene?

**48. A.4:** yo creo que tenemos dos objetivos distintos, uno cumplir con los estándares internacionales y los resultados nacionales, como en el programa piza, o ser parte de la OCDE y eso, donde se supone que es una economía que siente que va en vías de desarrollo, debiéramos tener esos resultados, y no los estamos teniendo, yo creo que el ajuste va enfocado hacia allá a mejorar esos resultados.

**49. A.3:** en ese sentido ocurre con las asignaturas de arte o música que les quitan las horas para adoctrinar a los chiquillos a dar las pruebas del SIMCE y de la PSU, importan más los resultados de las pruebas que son de alternativas no más, como el caso de ingles que hablaba el colega, que al parecer a las autoridades les interesan los puros resultados, y no que hablen más y mejor.

**50. E:** algo positivo que pudiesen rescatar de este ajuste?

**51. A.4:** la fortaleza que tiene esto es que viene a ser un primer intento para mejorar la calidad de la educación independiente del grupo económico en que se encuentre, se intenta mejorar la calidad de la educación que se entrega en el país eso es ya una fortaleza... y en el caso de ingles también un fortaleza es que te hayan entregado estos mapas de progreso que te permite tener mucha claridad en qué nivel están los chiquillos, tal curso tiene que



terminar ciertas habilidades, tal otro curso estas otras habilidades, entonces esto ayuda a que se tenga una claridad más global con eso, para ver cómo van, si han quedado pegado, a mi me ha ayudado bastante por lo menos en la parte de comprensión lectora, comprensión de escritura.

**52. E:** ¿en qué fase del proceso, del ajuste, creen ustedes que hubiera sido necesaria la participación de los profesores, o en qué etapa creen que hubiese sido clara la participación de los profesores en este ajuste?

**53. A.1:** al comienzo, en general supieran las personas que están haciendo ajustes en educación, porque no sé si esa gente que no es profe ¿sabe realmente lo que se está produciendo?, ya que se están haciendo ajuste, en algo que se enseña en primero medio, algo que no se enseñaba antes y cambio no sé si lo sabe realmente la población, como lo veía quizá sería bueno que lo supieran porque para ver si se está haciendo algo en educación bien o mal, pero se está haciendo, pero los profes tienen que ser parte, porque si los ajustes son impuestas no se toman como propias y no resultan.

**54. A.4:** no se van a tener buenos resultados si uno no está convencido, o aparentemente convencido de que el producto que vende es bueno, no lo va vender, entonces para aplicar bien el currículum, tenemos que estar convencidos para que resulte e integrarlo, no digo que todos tengan que estar de acuerdo, pero más o menos la línea en general debiera ser aceptada por todos.

**55. E:** ¿creen que es mucha diferencia entre lo que se espera en los ajustes y lo que ocurre en la práctica?

**56. A.4:** yo creo que sí, como que se espera mucho y antes no había nada, antes de hacer ajustes, los ajustes debieron haberse aplicado desde primero básico se pudiesen haber esperado estos resultados, pero si estamos recién partiendo, están como muy idealizados, como ya lo hemos dicho antes, va a tener que haber un re ajuste al ajuste para poder aterrizar un poquito los resultados esperados, pero se puede llegar a eso, pero no tan rápido

**57. A.3:** si hay diferencia, porque en el papel como dice el dicho aguanta mucho, entonces pero en la realidad no es así, porque nosotros como lo vemos acá como se supone, colegio de clase media, alumnos que vienen bien alimentados, como será en los colegios municipales, no en todos pero en colegios con mas dificultad, cómo estarán trabajando los ajustes, como estarán en el tema de comunicación, aquí todo cuenta con las herramientas, todos cuentan con computador, con su notebook, con su netbook, con su iphone, con etc, entonces la tecnología ya está por sobre nosotros, pero eso mismo a lo mejor te facilita muchos trabajos con ellos, tu les puedes decir rápidamente, hay que crear esto, y no hay problema porque tienen todos los recursos, entonces allá tienen problemas, en el papel te piden libros, uno puede hacerlo, pero en realidad no sé como lo trabajan.

**58. A.1:** claro, es que se nota mucho la educación de la familia, si ven las noticias, si están actualizados, porque no solamente ven historia, pueden saber lo que paso muchos años atrás, sino llevarlo al presente, pero se nota generalmente con algunos, se nota con los que les gusta comentar los temas actuales

**59. E:** ¿se sienten ustedes preparados para las actuales o futuras modificaciones curriculares?

**60. A.4:** yo me siento en lo personal preparado para cualquier cambio curricular, mientras el cambio sea claro, que se entienda para donde va, que sea ordenado, no es la intención del

ajuste parecer desordenado, pero esta comportándose como un desorden, un despelote, como un improvisamos, como siempre en Chile arreglemos la carga en la marcha, como que falta ir por parte, se parece al programa antiguo “a esta hora se improvisa”, siento que así vamos. También me siento preparado porque también constantemente estoy aprendiendo y renovándome, en materiales de trabajo y me gusta la tecnología, pero siento que debe ser un cambio claro, si la cabeza, la persona que dirige tiene claro a donde va el barco, no importa la marea, en algún momento se llegara a buen puerto igual, ahora si los ajustes curriculares están claros y bien organizados nosotros los profesores vamos a poder cumplir

**61. A.3:** me siento preparado igual, pero igual me gustaría saber ¿y esto para qué? Alguna visión última del asunto, cuál es el engranaje, qué relación tiene esta pieza con esta otra, para donde vamos, porque ahora son los ajustes, pero quién dice que en otro gobierno esto cambie, yo me acuerdo que en el gobierno de Freí, con tiempo mandaron las cosas para revisarlas, verlas, hacer nuestras contrapuestas.

**62. A.2:** si po, en cambio aquí llego como una propuesta de ajuste...

**63. A.1:** si me siento para la actual, pero no sé si para una futura,

**64. A.2:** creo que uno profesionalmente siempre va a dar lo mejor de si, o va a ser el mejor cuento para que tu tengai el mejor cuento de ética, por lo tanto sales para adelante y vas a hacer todo el despliegue necesario para que el asunto funcione te fijai, ahora si tuviésemos más herramientas, si se conociese más, se podría mejorar la educación, porque la educación en nuestro país es al revés, o sea vamos involucionando en vez de ir evolucionando... cuántas generaciones se han echado al bolsillo de niños y jóvenes y no les ha costado nada, a ¿nivel de sociedad que vamos a tener?

**65. E:** ¿el colegio los preparo para este ajuste curricular?

**66. A.3:** yo fui a un curso para ajustes curriculares

**67. A.4:** inglés no fue

**68. A.1:** no, no fue (historia).

## **Entrevista Colegio Particular Subvencionado.**

**Fecha: 23 de Septiembre 2011**

**1. E:** ¿qué significa para ustedes el concepto de currículo?

**2. P.1:** yo me quedo con lo más antiguo, básicamente son las directrices que da el ministerio con respecto a los contenidos mínimos que se deben ser en cada nivel, nosotros le damos énfasis básicamente a la comprensión, porque nos ayuda en todas las demás asignaturas, pero son los contenidos mínimos que dicta el ministerio a cada nivel.

**3. P.2:** yo creo que tiene que ver con la gestión que uno realiza dentro de todo lo que es el currículo, dentro de las directrices como dice la colega, como lo va trabajando, como lo va trabajar, como lo va a adecuar a las realidades de los colegios, porque obviamente una cosa son los contenidos mínimos, las materias que tenemos que pasarles a los niños, pero también como uno lo va adecuar dentro de la realidad donde uno trabaja.

**4. P.3:** también lo entiendo como un conjunto de directrices, de cuáles son los contenidos, pero también respecto de cuáles deberían ser las habilidades que los niños deberían desarrollar en la enseñanza, si bien es cierto, hay un cuerpo del currículo que es materia, también están las bases de cómo los niños deberían ejecutar esas materias y para qué cosas, como los mapas de progreso de escritura y de lectura.

**5. E:** ¿se realizó alguna capacitación en cuanto a la aplicación de los ajustes curriculares?

**6. P.1:** mmm no, o sea solo hubo la mención, pero solamente a través de Internet lo que se publica los mapas de progreso, pero así como que nosotros hubiésemos hecho una capacitación, no.

**7. P.2:** a nivel ministerial hubo una capacitación de los ajustes porque con otra colega nosotros fuimos para trabajar con los textos escolares, la capacitación era de cómo utilizar el texto con los nuevos ajustes.

**8. P.1:** generalmente tiene relación con las editoriales que el ministerio selecciona para los textos.

**9. E:** ¿notan ustedes la presencia de los profesores en la elaboración de estos ajustes curriculares?

**10. P.1:** yo no lo noto, los contenidos que veo en primero medio, son los mismos que veía hace ocho años atrás, y ordenado casi de la misma manera, no noto gran diferencia, a lo mejor en las actividades pudiera ser, un reordenamiento, pero que se note la mano del profesor, no, yo creo que son especialistas, que obviamente la mayoría son profesores, lo digo porque mi hermana trabajaba en SM y hacían textos escolares.

**11. P.3:** concuerdo con el asunto del reordenamiento, y que la mano del profesor de aula está muy alejada, porque en realidad el reordenamiento que hubo fue respecto de algunas ideologías que empezaron a salir en educación, tuvo que ver con basarse en un sistema extranjero, con estratificar jerárquicamente todos los contenidos...en lo técnico se nota la mano del especialista, ordenémoslo así, y así se entiende mejor.

**12. E:** ¿se les ha hecho sencillo aplicar este ajuste curricular?

**13. P.2:** si y no, no porque uno ya tiene la experiencia, con el tema de la metodología tampoco, como es un reordenamiento de que es lo que va primero para que comprendas lo segundo, pero no ha sido como difícil, para nada, no son cambios bruscos, en mi caso sé lo

que se necesita para avanzar más fluido, no ha sido como empezar de nuevo, porque se aplica como un mecanismo de metodología no más.

**14. P.1:** yo creo que la dificultad que tenemos más que nada es el asunto metodológico, porque yo aprendí de una manera, por ejemplo frontales, entonces ahora me cuesta ahora una clase más dinámica donde tenga que aplicar tecnología, donde no les de a los niños los contenidos, sino que los descubran, ahí yo creo que más que los cambios de contenidos, pero no ha sido difícil, hay contenidos que se repiten pero es la profundidad que se les da, por lo menos en Historia y humanidades, está mucho más presente el tema de la discusión, del análisis, de la observación, a diferencia que nosotros aprendíamos una cronología de, sin saber cuáles eran los antecedentes, posibles consecuencias, los contenidos no han cambiado, pero si la forma de afrontarlos, o las habilidades que hay que desarrollar.

**15. P.2:** en la enseñanza del inglés es como espiral, porque de quinto hacia arriba se van pasando los mismos contenidos pero el adorno es diferente, me refiero al léxico, la profundidad del texto, pero como se trabaja en espiral no es muy brusco el cambio.

**16. P.3:** en lenguaje ahora se ve más que todo los contenidos dentro de un contexto de comunicación, del por qué y el para qué, tiene también un espiral, pero se van haciendo más densos, los temas son más contingentes, sobre todo en cuarto medio, en cuestionar, el discurso, mientras que en octavo es la experiencia de leer, comprender, explicar, ahí se ve el avance digamos.

**17. E:** ¿Cómo creen ustedes que se está entendiendo este ajuste?

**18. P.2:** yo creo que no encuentro que sea algo significativo, para nada, si se va hacer un ajuste, en el caso de inglés, debería ser desde cursos inferiores, si quieren que sea significativo, para mí no son de gran relevancia, pero que sea realmente algo importante para los aprendizajes de los niños, no.

**19. P.1:** efectivamente le encuentro razón a la colega, esto tiene que ver con lo conceptual, no ha habido cambios metodológicos importantes, excepto en los colegios donde si existen políticas al respecto, donde se adoptan algunas metodologías, pero a nivel ministerial es la receta de cocina.

**20. P.3:** si, lamentablemente, ahora yo encuentro que hay un cambio de timón en lenguaje, porque antiguamente la literatura era tomada desde la perspectiva del inexperto, como que la literatura era una verdad, uno leía sin saber nada yo, claro a lo mejor se cuestiona ahora como dije denantes, pero todavía hay cosas que son como adorno, como lean un libro por entretenerme, o un poema porque es bonito, no hay una integración de contenidos, se ve lo que se supone que siempre hemos visto en lenguaje, pero no este asunto de utilizar la herramienta, de crear, esas cosas se han dejado de lado, y a lo mejor es una ideología política detrás del ministerio, realmente no nos sirve mucho la literatura si queremos resultados.

**21. P.1:** por lo mismo no tiene mayor impacto, porque como es solo un reordenamiento, porque del punto de vista metodológico la mano está del profesor, y de las directrices que te da el colegio a las habilidades que se consideran son las más importantes.

**22. E:** ¿por qué creen ustedes que se realizó este ajuste curricular?

**23. P.1:** en realidad no lo sé, podría pensar que es una cuestión política no más, porque efectivamente si uno lo mira no hay nada nuevo bajo el sol, es lo mismo solo que está ordenado de diferente manera.

24. P.3: yo creo que a lo mejor esto se hizo, porque el currículo antiguo como estaba redactado, esto es un asunto netamente de redacción, era mucho más técnico, con la palabra rebuscada, con el concepto como medio escondido, como que ahora se quiso hacer una limpieza, entonces el mismo reordenamiento busca que el profesor menos se equivoque en seguir esas directrices, pero igual es como una contradicción, porque se supone que el sistema permite la mano del profesor, o sea yo veo el contenido y si lo considera más adecuado a mi realidad que esto y lo otro se modifica.

25. E: ¿Cuáles creen ustedes que son las debilidades que presenta este ajuste?

26. P.2: si creemos que este ajuste lo hicieron profesores, fueron profesores que no estaban ejerciendo, a lo mejor licenciados, falta a lo mejor la experiencia del profesor que estuviera ejerciendo y que integrara estos equipo, que estuviera donde realmente las papas quemadas, que viera realmente cuáles son las necesidades de un ajuste significativo, porque estando en un escritorio no se sabe mucho lo que está pasando en aula.

27. P.3: yo también creo que el reordenamiento curricular peca de ser un sistema, de tanto volverlo autónomo en sí mismo no tiene la cercanía con los profesores, a pesar de que trata por todas partes de sonar atingente a cada realidad de lo que es mejor para el norte, el centro y sur, tiene esa debilidad todavía de ser muy técnico.

28. P.1: pero a lo mejor eso se puede convertir en una ventaja, que tú la tomas y la llevas a la realidad donde trabajas...

29. P.3: el problema es que si lo estoy haciendo detrás de un escritorio estoy hablando entonces solamente de ajustes...

30. P.1: claro, te dan las directrices generales, y tú le pones los condimentos como la sopa, a lo mejor te da un rango de libertad para trabajar ciertos contenidos...

31. P.3: pero yo siento que eso mismo peca de dar demasiada libertad, en el fondo va ser responsabilidad porque no todos tienen los ingredientes necesarios, menos voy a poder hacer la sopa bien (risas)...

32. P.1: y eso tiene que ver con las directrices que dan los colegios, y de cómo ellos lo pueden ejecutar.

33. P.3: a lo mejor es demasiado idealista pensar de como sea lleguemos a esto...

34. P.1: claro, en colegios donde no hay líneas claras difícilmente se logra, y mucho depende del profesor, porque uno ama ciertas cosas y se cuerda del profesor que tuvo, por ejemplo yo superviso clases de repente, y en una clase de tercero básico, yo me enamore de matemáticas con el método Singapur, porque los profes y los chicos aprenden de una manera distinta, siendo el mismo contenido división, lo que yo aprendí a cachuchazos porque no me sabía las tablas, entonces aquí aprenden jugando, es otra forma, entonces un mismo contenido tiene que ver con la metodología que se trabaje.

35. P.3: por lo mismo creo que un defecto es esperar mucho del colegio y del profesor, no pueden todos llegar a la misma meta si no tienen las herramientas básicas, y a mí, me da la impresión de que ni el ministerio conoce esas herramientas básicas para llegar a sus metas.

36. P.1: yo creo que en la medida que se han presentado necesidades, no sé, como la OCDE, van cambiando los objetivos, bien, somos el jaguar de Latinoamérica, por lo tanto la educación debe ir por este lado, para equipararnos con países de niveles muy altos, entonces hay exigencias que uno tiene que cumplir, parámetros.

37. P.3: ese es un problema, porque yo puedo cumplir el parámetro, pero el desarrollo de ese parámetro es el problema, Chile puede ser el mejor país con ingreso per cápita de Latinoamérica, pero al mismo tiempo es el que menos lo distribuye, ahí hay una contradicción, el resultado es re bueno, ¿pero el camino?...

**38. E:** ¿cuáles creen ustedes son los aspectos positivos o fortalezas de este ajuste curricular?

**39. P.1:** yo creo que el grado de libertad que uno tiene para utilizar metodología, si bien es cierto ellos nos dan los contenidos, nosotros tenemos una gama de metodologías que podemos utilizar y que va depender de la realidad de los colegios, porque independiente de que la unidad técnica te fiscalice la planificación, uno siempre tiene su cartita bajo la manga, el hecho está en encantar a los alumnos.

**40. P.2:** se pasan los contenidos por abajito para que se vean bonitos por arriba, pero ellos saben que por debajo va lo que ellos tienen que aprender básicamente, encantarlos y la libertad para usar todo lo que esté al alcance de uno y lo que el colegio te pueda ayudar también.

**41. P.3:** yo creo que otra fortaleza es que tiene muy buena intención respecto de ser atingente con la realidad nacional, sería muchísimo peor que el currículo fuese algo estático y que se estableciera no más, yo creo que el currículum busca ser contextualizado, esa misma libertad que se le entrega en el fondo es para que pertenezca a su contexto, y eso es una buena fortaleza, el currículum es un documento que a lo largo del tiempo se modifica, no es una ley constitucional que no se toca, es algo que se discute, que da pie para el tema de reflexiones, y eso es súper bueno.

**42. E:** así como cambia la sociedad chilena, cambia también el currículum.

**43. P.3:** claro, eso es.

**44. E:** ¿Creen ustedes que hay mucha distancia entre lo que espera el ajuste y lo que ocurre en la práctica?

**45. P.1:** yo creo que como es un sistema siempre debe apuntar a objetivos lo más alto posible, y la idea es que todos trabajemos para lograr esos objetivos, no siempre los vamos a lograr en un cien por ciento, pero que sea de la mejor manera posible, que los chiquillos alcancen la mayor cantidad de habilidades y competencias para que se puedan desenvolver livianamente en la sociedad, que puedan tener un pensamiento crítico, con respecto a su situación familiar, vecinal...yo creo que lo que más se tensiona son los resultados SIMCE...

**46. P.3:** si porque los resultados piden esa meta y hay que ser ¡la meta!

**47. P.1:** por ejemplo nosotros nos somos un colegio de buen SIMCE, tenemos un promedio de doscientos cincuentaitanto, pero más que ese puntaje lo que nos preocupa es ver cuantos chicos tenemos en el nivel inicial, medio y avanzado, y esa es nuestra lucha, y claro el ajuste curricular nos pone metas altas, pero no nos tensiona, nos tensiona más lo otro, el resultado final, porque muchas cosas dependen de ese resultado y eso es lo que más nos tensiona.

**48. P.3:** eso se condice con lo otro, que se enfoca mucho con llegar al resultado y se deja de lado el camino, evidentemente no nos tensiona llegar a ese resultado, el problema es como yo camino para llegar a eso, debería importarnos más el cómo lo logro, no solamente llegar ahí, y ¡ya, tengo mil puntos!, pero de qué...como esto depende de tantos factores uno puede entrenar a los chiquillos a responder bien, o simplemente ser honestos y enseñar bien, porque hay colegios que respiran SIMCE, y claro los niños tienen excelentes resultados, pero no tienen buen proceso, no es significativo.

**49. P.2:** y esos procesos se mantienen, no son de un año para otro, deben ser años.

**50. E:** si de ustedes dependiese realizar algún cambio o modificación en el ajuste ¿cuáles serían esos cambios?

**51. P.2:** encuentro que no es mucho lo que podría hacer, como no es algo significativo no tendría tanto reparo, que dentro de lo que hay tampoco se podría hacer mucho...

**52. P.1:** yo no veo que hayan sido tan fundamental, vuelvo a insistir que el cambio, por lo menos en Historia, se da en la forma que se tratan los contenidos, en que ahora desarrollas otras habilidades y no solamente la memorización, yo creo que ahí está la dificultad, ¿cómo tú vas a trabajar los contenidos para que los niños aprendan?, porque yo ya aprendí, entonces eso es como lo más complicado, y los ajustes curriculares no dicen nada del aspecto metodológico, es solamente una reordenación de contenidos.

**53. P.3:** yo no lo dejaría tal cual, no me sirve tampoco hacer un enroque con los contenidos porque no estaría cambiando nada, porque no sería un asunto medular, va a seguir siendo el mismo currículum, lo que yo haría sería reinterpretar el currículum ¿para qué? ¿qué vamos hacer con Lenguaje? ¿Hacia dónde queremos llegar?, creo que todavía no está muy clara la meta, integraría literatura como herramienta de educación y con como un anexo, por eso mismo creo que no hay mano de profesores, porque está muy alejado de lo que realmente sirve.

**54. E:** ¿saben lo que viene para el próximo año en cuanto a contenidos, la continuidad de estos ajustes en los cursos que tienen?

**55. P:** todos contestan que no.

**56. P.1:** yo creo que es más fácil que uno entre a una editorial para saber que es lo que viene, ellos preparan los libros con anticipación, lo que yo supe de los ajustes, fue por mi hermana que trabajaba ahí, porque ellos se empezaron a informarse de mucho antes, incluso antes de que el ministerio publicara algo, yo creo que en este tiempo que estamos marchando sobre lo que ya había, no ha habido una verdadera evaluación, porque entre lo del terremoto y todo lo que está pasando, las cosas se han distraído para otro lado...

## **Entrevista Colegio Municipal.**

**Fecha: 4 de Octubre 2011.**

1. **E:** ¿Qué significancia tiene para ustedes el concepto de currículum?
2. **P.1:** el resumen de la trayectoria
3. **P.2:** conglomerados de contenidos, de aprendizajes que se tienen que lograr, según por niveles, en donde haber una secuencia.
4. **P.3:** principalmente se relaciona con los contenidos a desarrollar en los distintos niveles, y las distintas disciplinas.
5. **E:** ¿se realizó alguna capacitación en el colegio sobre los ajustes curriculares?
6. **P.1:** yo la tuve en otro colegio de la muni, a finales del 2009, pero más que nada una visión panorámica que nos entrego la jefa de UTP, y una al parecer que se hizo solamente a los jefes de UTP.
7. **P.2:** esa fue una información sobre la marcha blanca de los ajustes, por que aquí hubo colegios que establecieron trabajar con los ajustes en las asignaturas que venían asignadas, y otros colegios optaron por mantener el programa con el que venían.
8. **E:** ¿entonces hubo cierta flexibilidad en la implementación del ajuste?
9. **P.2:** claro.
10. **P.1:** de hecho eso trajo muchos problemas para lo que es el SIMCE, porque había colegios que estaban aplicando la reforma, por ejemplo en mi caso en octavo, se llegaba a mundo contemporáneo, y con el ajuste se llega solamente hasta el siglo XIX.
11. **E:** ¿creen ustedes que en la elaboración del ajuste curricular hubo participación directa de profesores?
12. **P.1:** yo lo que tengo entendido, que el ministerio contrató a especialistas en parte para hacer el ajuste, fueron asociaciones que se licitó, pero en ningún momento se llamó a profesores.
13. **P.2:** hay veces que por algunos cambios estructurales, muchas veces se hace una suerte de encuesta o selección aleatoria, en la mayoría de los casos uno desconoce esa información, por lo tanto no está en condiciones de decir que uno de fe que los cambios son producto de lo que el profesor en general solicita que se hagan, hay cosas que si son de conveniencia o de orden, por ejemplo en lenguaje el problema es que uno como profe no puede trabajar la literatura en forma aislada, siempre está en función de lo que es el manejo del idioma como instrumento, y un mejor manejo del lenguaje también, y los justes plantean eso, los ordena y hace que las cosas se puedan ver un poco más simples, ahora tampoco uno puede negarse a que muchas de estas cosas sean consultadas a los profesores, porqué no, pero que nosotros conozcamos así, difícil.
14. **P.3:** yo lo note en los libros, sobre todo en las planificaciones que traen, se nota demasiado la mano del profesor, está todo bien organizado.
15. **P.1:** ahí si, pero en cuanto a la estructura que se nos haya pedido, no.
16. **E:** ¿ha sido complicado para ustedes llevar a la práctica este ajuste?
17. **P.3:** como te digo, los libros de séptimo a octavo como vienen con los ajustes, para mí las clases me las ha facilitado enormemente, pero en el plano de las planificaciones no, porque las otras planificaciones ya las tenía, entonces hay que modificarlas.
18. **P.1:** en el plano de la praxis, para un profesor especialista no hay problema porque puede profundizar los temas, porque dentro del ajuste se apunta a eso, a la profundización



de temas, para un profe de media no es complicado, no sé ahora para los profe de básica, pero como dice la colega los textos te ayudan mucho, pero significa también una mayor exigencia de parte nuestra de dominar y dar significancia a los contenidos.

**19. P.2:** y esto viene de la mano con los cambios que se pretenden formalizar con los planes y las bases curriculares que comenzaron en séptimo y octavo que pasarán a los cursos secundarios, pensado para los profesores especialistas.

**20. P.4:** en inglés por ejemplo, se implementaron más horas en el área de hablar inglés, que se hacía menos antes, pero ahora el alumno debe ser parte de la conversación en inglés, y es lo que más debo lograr, que ellos vayan hablando, opinando en inglés, hacer preguntas y que ellos respondan, y los libros cambiaron hartito por los ajustes, tenía todo hecho el año pasado, ahora tuve que cambiar todo de nuevo, en cuanto a planificación, pero igual se me está haciendo más fácil, porque voy viendo los libros y voy trabajando con ellos, me guío más por el libro.

**21. P.2:** por años los libros no eran bien mirados, de hecho cada profesor trabajaba con sus propios textos, entonces seguramente eso, en términos de los ajustes, prepararán algún texto que se mucho más familiar, más trabajado, que el niño haga más cosas, y que facilite el trabajo.

**22. P.1:** lo que pasa ahora es que no solamente se exige al profesor, se exige también al alumno, se le piden procesos cognitivos mucho más específicos, entonces la exigencia está en ellos, los alumnos, no es como antes que el alumno era un ser pasivo, ahora es un agente activo, como va construyendo su aprendizaje se le exige más, mayores capacidades cognitivas y a un mayor nivel, que deben lograr siete capacidades cognitivas que deben lograr desde primero básico hasta cuarto medio, y esto pasa por todas las asignaturas.

**23. E:** ¿entonces este ajuste curricular apunta a un nuevo tipo de estudiante?

**24. P.1:** ahora no sabemos si va ser acorde o no, según la realidad económica que tengan los niños, el mismo tipo de cultura, ya individualizada, que deja de ser tal social, sino más individualista, también un tipo de mentalidad basada en sus intereses particulares, si se acoplan o no a estos, eso no lo sabemos.

**25. E:** ¿por qué creen ustedes que se realiza este ajuste curricular?

**26. P.1:** de que había muy poca continuidad con los contenidos, eran como unidades parceladas, y muy extensas, ahora como que se acoto, antes los contenidos que se veían en algún curso en la básica se volvían a repetir en la media, entonces no había sentido, en cambio ahora, si bien hay una mayor profundidad, está se ve claramente en la enseñanza media.

**27. P.2:** que cuando hablan del niño pasivo que construya su aprendizaje, y por otro lado está muy de moda el asunto de los aprendizajes por competencia, que ha sido lo que ha estado más en boga sobre los ajustes, y también para que en algunos casos no se repitan los contenidos, sino la profundización de estos, evitar el sentido enciclopedístico, y que los niños vayan trabajando su aprendizaje, en donde el sea un ente formador y participador de su propio aprendizaje, y que a los profesores les cada claro que es lo que tienen que trabajar.

**28. P.4:** que el alumno sea más activo, partimos la clase haciendo una pregunta...

**29. P.3:** tiene que ver con las demandas sociales que estamos viviendo también, una sociedad del conocimiento implica todo esto, los chiquillos como que ya están acostumbrados de siempre ir conociéndolo todo, el uso de los medios, la tecnología la televisión influyen también.

- 30. E:** ¿Cuáles creen ustedes que vendrían a ser las fortalezas de este ajuste?
- 31. P.4:** yo creo que facilita al docente demasiado, como te digo, es cosa de mirar el libro, las planificaciones, es que viene todo listo, con objetivos, actividades, metodología.
- 32. P.2:** lo otro es que ordena de alguna medida el plan de estudios, por ejemplo de la cantidad mínima de horas de clase de un determinado nivel, existen las horas de libre disposición, y ahí lo que se pretende que en ese tipo de horario exista un ofrecimiento un poco más amplio, en el sentido de que no sea más de lo mismo, en época anteriores de las cinco horas que había para matemáticas por lo general en los liceos las horas de libre disposición sacaban dos horas y las incluían en matemática, y llegaban a siete, entonces el ajuste deja de lado eso, y establece siete horas en concreto para matemáticas, para no sacar de las horas de libre disposición, ahora eso si en desmedro de otras asignaturas, ahora el ajuste también se plantea por los planes de estudio, unos ganan y otros pierden, en el caso de las asignaturas artísticas, de tipo tecnológico, tienen que apuntar las horas de libre disposición hacia ese tipo de actividades para poder suplir también la merma que se establece con estos planes, por ejemplo los niños de séptimo y octavo, van a tener una hora de educaron tecnológica, por lo tanto se tendría que hacer uso de las horas de libre disposición, también existe la posibilidad de que el liceo establezca que el horario mínimo no sean 38 horas, sino que puede llegar a 42 o 44, pero le da la posibilidad al sostenedor a establecerlo, lo que también es positivo.
- 33. E:** ¿Cuáles vendrían a ser las debilidades de este ajuste?
- 34. P. 4:** el elevado número de alumnos que hay en la sala que sigue siendo elevado es una desventaja...
- 35. P.3:** una debilidad yo creo, es que hay tantas actividades que de repente uno no sabe cómo realizarlas, sobre todo por el tiempo y por las condiciones en las que nos encontramos, entonces avanzamos, avanzamos, y tenemos que tratar de unir este contenido con el de acá, pero entre medio hay como cinco actividades, y todas estas van sirviendo para que se vayan uniendo los contenidos, entonces ¿cuál dejo de lado, a cuál le doy prioridad?
- 36. P.1:** también desgasta la profundidad de los contenidos, sobre todo con los alumnos porque como se terminan aburriendo, me dicen ¡de nuevo estamos viendo lo mismo!, porque de un mismo contenido tienes que profundizar en todos los aspectos sociales, políticos, religiosos, económicos, por ejemplo la edad media, son tantos detalles...
- 37. P.4:** aquí es donde toma mucha importancia la planificación, y debería ser siempre una planificación diaria, igual nos cuesta como profe estar haciéndolo diaria y todo, pero es importante porque ahora tenemos que estar ordenados, de qué actividad hacer, que lección dar, por ejemplo en inglés ¿ocupo o no radio hoy día o no?
- 38. E:** ¿creen que hay mucha diferencia entre lo que espera el ajuste y lo que ustedes pueden lograr en la sala de clases?
- 39. P.3:** es muy ambicioso el papel de repente...
- 40. P.2:** hay variables que si se conjugan van influir en un buen trabajo, por ejemplo los recursos, tienen que haber recursos, porque para que el niño construya su aprendizaje es necesario que tenga los implementos mínimos para poder trabajar, ya no el pizarrón, cuaderno o lápiz, debe tener más cosas...

41. P.1: y en eso chocan los municipios algunas veces, que quizás hay recursos pero son limitados todavía, que haya una pizarra o dos, o una sala de computación...
42. P.3: y que la capacitación de la pizarra haya sido un día antes...
43. P.1: exactamente, entonces a pesar que nosotros como profesores podemos tener la disposición de entregar a los alumnos de la mejor forma mejores herramientas para que ellos aprendan, siempre va estar esa limitante, y otro obstáculo que quizás en dos años más puede que haya nuevas modificaciones con las que están viniendo, entonces estamos construyendo todavía como en el aire.
44. P.2: una vez que se implemente tiene que pasar un periodo de 5-10 años para poder analizar, evaluar, ver como se proyectó, si el objetivo se logró o no al ajustar de esa manera, al hacer un análisis se tiene que hacer no solamente al termino de un año, sino al termino de un periodo que abarque desde que el niño entró a séptimo y salió de cuarto año medio, ahí son seis años, al séptimo año vendríamos recién con la primera generación.
45. E: ¿entonces los profesores estamos también en condiciones de entender a este nuevo tipo de estudiante?
46. P.2: y de entender también los objetivos, porque uno no puede suponer que el estudiante en un determinado momento va ser tocado por una varita mágica, y se va convertir en un niño ideal, el tema es difícil.
47. P.1: es complejo, porque ahora se sabe muy bien que los niños en su entorno mediático, social y familiar, ellos están amenazados por bullying, por violencia familiar, entonces ya les da lo mismo venir a estudiar, y su capital cultura se ve enfrentado con el entorno.
48. E: y este capital cultural en esta realidad ¿genera tensión con lo que pide el ajuste?
49. P.1: si po, tenemos que ser positivos...
50. P.3: uno no se resigna en todo caso, yo creo que cada uno entrega lo mejor de sí.
51. P.2: uno puede partir gestionando para el fracaso, evidentemente, pero tenemos que ser realistas, el tipo de niño con el que nosotros trabajamos es muy vulnerable, las condiciones de vida, es decir, el colegio se convierte para ellos en un oasis, en donde él puede hacer muchas cosas, pero hay que tener mucha más paciencia para que los objetivos se logren, no necesariamente va ser un trabajo demasiado fácil.
52. P.3: eso que decíamos al principio que ojala ellos construyan sus aprendizajes, tampoco es tan así, es el ideal el objetivo, pero sabemos que tenemos que estar ahí explicando una y otra vez.
53. P.2: dónde podría haber un inconveniente, sería en el caso de la familia, que los ajustes curriculares son ajustes curriculares, no son ajustes que apunten a lo la familiar, donde el apoderado se sienta más parte de lo que es la formación de sus hijos.
54. P.3: y ahí hay una tremenda desventaja, que el ministerio no considerara el entorno del alumno que tenemos hoy en Chile, el mismo ajuste para los colegios emblemáticos, o cualquier colegio que puedan pagar y que sepas que tus hijos van estar tranquilitos en la sala, donde hay cierto coladero y selección de alumnos no hay problemas, pero cuanto tienes acá un colegio que integre como el municipal, que acepte todo tipo de alumno, es mucho más complejo.
55. P.2: tampoco estamos pidiendo que se discrimine ni mucho menos, solamente que se entienda la realidad y el sistema, entonces es probable que nuestros objetivos, o los objetivos generales del ajuste, con nosotros no se vea así inmediato, pero sí, que donde haber seguridad que el trabajo de los docentes va ser al 100%.
56. E: ¿por lo tanto que modificaciones harían al juste, si de ustedes dependiese hacerlo?

**57. P.3:** quizás una sugerencia, que se considere la realidad, el contexto de donde vienen los alumnos, de ver el tipo de alumno que tiene nuestra sociedad, y otra cosa, integrar la cultura juvenil en la cultura escolar, eso es importantísimo, como se decía la escuela es un oasis para los chiquillos, como que no tiene un principio y no tiene un final, ¿con qué relaciono esto con el futuro?, no se considera su realidad...

**58. P.4:** por ejemplo si se dice que se están quitando las horas de arte, música ¿qué pasa con los que tienen actividad para eso?

**59. P.2:** vuelvo con el tema de las horas de libre disposición, porque si un colegio quiere seguir preparando a los cabros para el SIMCE, vas a tener nueve horas si es que un colegio quiere hacer, por ejemplo, un taller de matemáticas ocupando esas horas, por eso el ajuste definió y sumó más horas para matemática y lenguaje, pero quedaron en desmedro las otras asignaturas artísticas, entonces ¿cuál sería la idea?, de que las horas de libre disposición no vayan en función de apoyar otras asignaturas otra vez, sino más bien, que apunten a las habilidades que tienen los niños, que es bueno pal dibujo, o que le gusta el deporte, que toca algún instrumento y hay que potenciarlo, donde pueda ejecutar, que haga.

**60. P.4:** falta más en el hacer, que en el decir, una educación integral para el alumno.

**61. P.1:** el ministerio no se preocupó de verificar o cuantificar con qué hacemos esto, solamente se preocupó de mandarlo en un papel, que todo estuviera bien estructurado, bien secuenciado, transversalmente, pero no se preocupó de que si esa comuna tenía los recursos necesarios para llevar a cabo ese ajuste, porque hay comunas como del norte y del sur que son muy periféricas y ellos poco menos, cómo lo hacen, con qué ejecutan lo que tiene que hacer, no tienen, no basta solamente con el computador.

**62. E:** ¿saben ustedes cuáles son los contenidos que tiene que abordar el próximo año considerando el ajuste?

**63. P.3:** por lo menos de séptimo a primero medio lo sé.

**64. P.4:** este año particularmente a nivel nacional con el tema de paros y tomas, sabemos que no se pasó el plan completo, entonces ahí ya hay un tema, entonces que viene, el contenido que no se pasó y que era requisito pasar al otro, tendremos que arreglarlo para este otro año.