



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Pedagógicos

**LA INTERPRETACIÓN DEL CURRÍCULUM EN LA ESCUELA Y EL ROL DEL PROFESOR
ANÁLISIS DE CASO DE PROFESORA GUÍA EN LICEO DARÍO SALAS**

Informe final para Seminario de Título EL CURRÍCULUM COMO CAMPO DE ESTUDIO

Felipe Lagos Cuevas
Profesora guía: Jacqueline Gysling Caselli
Fecha de entrega: 4 de agosto de 2021
Pedagogía en Educación Media, mención Historia, Geografía y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Pedagógicos
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad de Chile

Índice de Contenidos

Índice de Contenidos.....	1
Resumen.....	2
Palabras claves.....	2
PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN	3
1.1 La interpretación del currículum	3
1.2 Tipo de estudio y Metodología	4
1.3 Interrogantes.....	4
PARTE II: PROBLEMATIZACIÓN	5
2.1 Contexto del problema.	5
2.2 Antecedentes.....	5
PARTE III: MARCO CONCEPTUAL Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA	11
3.1 El Currículum Prescrito.....	11
3.2 La Contextualización.....	15
3.3 Construyendo una definición: la Interpretación Curricular.....	17
3.3 Interpretando entre dos dimensiones: Flexibilidad Curricular y la Subjetividad de los profesores.	17
PARTE IV: LOS ESPACIOS DE INTERPRETACIÓN EN EL CURRÍCULUM OFICIAL ...	22
4.1 La Constitución Política de Chile	22
4.2 La Ley General de Educación	22
4.3 Bases Curriculares	25
4.4 PEI Liceo Darío Salas	28
PARTE V: LA INTERPRETACIÓN DEL CURRÍCULUM EN LA ESCUELA: NUESTRA PROFESORA DE PRÁCTICA EN EL LICEO DARÍO SALAS	31
5.1 La experiencia de la profesora y la flexibilidad curricular.....	31
5.2 La experiencia de la profesora y la subjetividad de los profesores	38
PARTE VI: REFLEXIONES, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES	46
Bibliografía utilizada.....	50

Resumen

El currículum prescrito en algún momento debe convertirse en una clase. Por lo cual, existen procesos que producen que el texto curricular se transforme en realidad. Es este espacio entre el texto y la puesta en práctica del currículum que hemos denominado interpretación del currículum. Así, en este trabajo ensayístico-bibliográfico buscamos responder a las interrogantes de *quien interpreta y como se interpreta* en las escuelas y que rol cumple el profesor en esta labor. En este caso, nos enfocaremos en un caso en concreto, la experiencia de nuestra profesora guía de la practica III en el Liceo Darío Salas. En ese sentido, encontramos dos elementos que se deben tomar en cuenta a la hora de interpretar: la *flexibilidad curricular*, que son los espacios que entrega tanto el currículum prescrito como las distintas instancias institucionales dentro de las escuelas, para que nosotros como profesores podamos interpretar el currículum, y la *subjetividad de los profesores*, que son los saberes, prácticas, valores, experiencias o ideologías que los definen, no solamente como profesional, sino también como persona. Estas dos categorías nos permiten hacer un barrido de los espacios que tienen los profesores para interpretar, desde la normativa curricular vigente, pasando por el proyecto institucional, hasta la propia experiencia real, reflejada en la entrevista a la profesora. Esto nos permite tener una aproximación como practicantes al quién y el cómo se interpreta el currículum, mediante el análisis del cómo funciona la normativa curricular vigente y cómo se desarrolla en el contexto concreto del Liceo Darío Salas.

Palabras claves

Interpretación del currículum, currículum prescrito, poder regulador del currículum, visión procesual del currículum, contextualización curricular, flexibilidad curricular, subjetividad de los profesores

PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN

1.1 La interpretación del currículum

En nuestra labor como docentes, sabemos que no podemos enseñar lo que se nos dé la gana. Mas aún, tomando en cuenta nuestra formación como licenciados (en nuestro caso, de Historia), que muchas veces nos impulsa a tomar las riendas del conocimiento que queremos transmitir, cuando los programas o planes de estudios no nos satisfacen del todo. Pero la realidad indica que, como profesores inmersos en el sistema escolar, tenemos tiempos establecidos, tenemos conocimientos fundamentales que nos imponen enseñar y nos debemos a un marco de acción, que, por lo general, están encapsulados hoy en nuestro país por los Objetivos de Aprendizaje obligatorios. Esto se explica por la existencia de un marco regulatorio establecido para todas las escuelas de Chile, al cual conocemos como “currículum”. El currículum se conforma como una selección y organización de contenidos para la enseñanza y aprendizaje en las escuelas. Hoy en Chile, este contenido se pone en manifiesto mediante el Currículum Nacional elaborado por las instituciones del Estado, liderados por el Ministerio de Educación, y entre sus componentes, se encuentra uno de sus documentos más importantes: las Bases Curriculares. Este es el documento oficial que rige para todos los establecimientos educacionales del país y que sirve como base para la articulación de la práctica pedagógica en las escuelas. En este proceso que relaciona los documentos oficiales y las escuelas se produce un momento en que los integrantes de los establecimientos deben realizar el tránsito desde un currículum oficial que se manifiesta como texto, para transformarlo en los aspectos didácticos que conforman la sala de clases, es decir, pasar del texto a la práctica misma. Este proceso, que se configura en este espacio entre el texto y lo que finalmente se realiza en las prácticas de los docentes, conlleva la realización de una “interpretación” del currículum oficial, y como todos los establecimientos presentan contextos, visiones, alumnos, profesores, administraciones o jerarquías de poder de decisiones distintas, esta interpretación del currículum cambiará según sus contextos locales, y dependerá de cada persona o grupo que participe en este proceso.

Entonces, surge la pregunta: si este espacio dinámico que existe entre los documentos oficiales y la puesta en práctica en las escuelas pasan por la experiencia y contexto de cada una de ellas ¿qué rol cabe para los sujetos que conforman la comunidad educativa de las escuelas en esta discusión? ¿quienes interpretan? ¿cómo interpretan? ¿qué rol cumplimos como profesores en este proceso? ¿qué limitaciones nos impone tanto los documentos oficiales, la organización de los

establecimientos o nuestra propia formación como docentes o como personas individuales? Por lo cual, en este trabajo, se quiere abordar el cómo en este campo interpretativo del currículum participan los profesores, vistas desde su propia experiencia, en este caso, de nuestra profesora guía de nuestra práctica en pedagogía.

1.2 Tipo de estudio y Metodología

El tipo de estudio que se realiza en este trabajo es de tipo ensayístico-bibliográfico que consiste en una primera parte de indagación bibliográfica del concepto de currículum, una aproximación a conceptos que nos ayuden a entender los espacios de interpretación del currículum y la revisión del concepto de contextualización. En una segunda parte, se analizan los documentos oficiales del MINEDUC correspondientes al Currículum Nacional (principalmente la Ley General de Educación y las Bases Curriculares de 3ro y 4to medio) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Liceo Darío Salas, todo esto para analizar la flexibilidad que brindan estos elementos para los espacios de interpretación de los profesores. En una tercera parte, se revisa el caso concreto de nuestra profesora Betsy Mandiola de nuestra práctica III en Liceo Darío Salas, dentro del electivo de “Economía y Sociedad” y “Comprensión histórica del presente” del plan diferenciado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 3° y 4° Medio, para realizar un análisis biográfico-narrativo de la entrevista correspondiente a nuestra profesora guía. Todo esto nos permite observar cómo se articulan los espacios del proceso de interpretación del currículum dentro de los establecimientos, que rol cumple el profesor, qué herramientas usa, cómo se organiza, que interpreta y cómo interpreta, todo esto desde su propia experiencia y punto de vista. Finalmente, el trabajo finaliza con reflexiones sobre los desafíos y potencialidades que implican para el docente los espacios existentes para la interpretación del currículum, basados en nuestra experiencia como alumnos practicantes.

1.3 Interrogantes

Las interrogantes que motivan el estudio y que se espera responder a través de él o que lo orientarán, son: ¿Cómo se da la discusión del currículum prescrito dentro del Liceo Darío Salas? ¿Cómo se organiza la escuela para su interpretación? ¿Qué espacios tienen los profesores? ¿Existen espacios de diálogo entre los distintos actores y los profesores? ¿Qué herramientas les entrega el MINEDUC? ¿Qué limitaciones y libertades tienen? ¿Cómo interpretan el currículum los profesores a la hora de planificar y construir sus clases?

PARTE II: PROBLEMATIZACIÓN

2.1 Contexto del problema.

El Currículo Nacional se aplica en las escuelas mediante las Bases Curriculares, elaboradas por el Estado, y que pretenden la reproducción de conocimientos, habilidades y actitudes de forma común para todos los alumnos del país, donde cobra sentido la palabra “base” que las establece. No es intención de este trabajo discutir sobre su proceso de elaboración o las diferentes corrientes que aplican en la construcción teórica de ellas, si no poner énfasis en la implementación de estas bases dentro de las escuelas. Como ya señalamos, existe una dualidad entre lo que establece el texto curricular y lo que se realiza en las aulas por los profesores, en donde se establece un espacio de interpretación de estas bases preestablecidas, en un paso previo para su implementación real en las aulas. Es aquí donde se quiere apuntar, en este espacio de interpretación del currículo que se encuentra dentro de las escuelas, en el trayecto desde las bases curriculares hasta la realización de las actividades escolares a los alumnos. En ese sentido, saltan las preguntas: ¿Quién interpreta? ¿Cómo se interpreta? Respondiendo estas preguntas podríamos observar qué nivel de participación tienen los docentes en la deliberación en torno a lo que se realiza en las aulas, que, en el caso de este trabajo, se revisaran desde la perspectiva de nuestra profesora guía, poniendo énfasis en su rol en la interpretación. Para ello es necesario hacer un doble ejercicio: primero, preguntarnos cuáles son los espacios que da el currículo nacional para poder realizar esta interpretación. Esto se basa en el estudio de las Bases Curriculares y la Ley General de Educación, la cuales establecen los grados de participación en la interpretación de los distintos agentes de la comunidad educativa. Ya analizando las características del cuerpo oficial del Currículo Nacional, podemos pasar a los establecimientos, los cuales reciben esta documentación oficial, que contextualizan mediante sus propios procesos de interpretación, bajo el amparo de las herramientas y espacios en los cuales les permite el sistema educativo. En este punto, será fundamental la entrevista a la profesora guía para poder establecer cómo funciona este ejercicio dentro del liceo. Con esto también nos interesa observar cual es el grado de participación de los actores administrativos y especialmente, los docentes.

2.2 Antecedentes

Si nos enfocamos en la labor docente, Aguilar y Soto (2018) señalan la existencia de un enfoque técnico instrumental en el desarrollo curricular. Los elementos prescriptivos como las bases curriculares, programas y planes de estudios, se consideraban como “máximo en buena parte

de las realidades en que se ejercía la labor docente” (Aguilar y Soto, 2018, 341-342), donde además la falta de apoyo externo condiciona la acción del profesor frente al currículum. En el contexto de desarrollo curricular, la labor de los docentes va más allá de las tareas en aula, donde deben convivir con el PEI, la colaboración e interacción con los distintos agentes de la comunidad educativa, los vínculos con el territorio, entre otros, lo cual sirve para mostrar que la labor educativa va más allá de la disciplina-didáctica. Ante esta complejidad, en la acción interpretativa del currículum los autores señalan que “para buena parte de las y los maestros del país, especialmente los que se han desempeñado en contextos complejos, la densidad, amplitud y rigidez del currículum nacional no admitía interpretación, ni menos reconstrucción. Poner el máximo esfuerzo en pasar el interminable listado de contenidos prescritos por el programa de estudio del Ministerio de Educación, entrenar habilidades fragmentarias y preparar a los estudiantes para rendir pruebas externas estandarizadas, se convirtió en el parámetro de calidad y éxito en la labor educativa de las escuelas” (Aguilar y Soto, 2018, 342). Esto provoca que exista una naturalización del currículum oficial, cuya interpretación por parte del profesor se ha limitado a solamente ejecutarlo, sin problematizarlo ni reconstruirlo, ni introduciendo nuevos objetivos, aprendizajes o estructuras de logro frente a situaciones emergentes. Según los autores, esto ha generado malestar y dificultades por esta mirada reduccionista de la interpretación, argumentando que la cobertura y prescripción del currículum no genera espacios suficientes para la labor multidimensional del docente.

Los autores señalan que los aprendizajes se conciben como logros funcionales del conocimiento disciplinar, reduciéndolos al aprender materias o desarrollar habilidades en significados acotados e instrumentales, cerrando el espacio a lo formativo, abierto a la comprensión de un mundo diverso y de variados contextos. También indican el privilegio que se otorga a las áreas más funcionales, como Matemáticas y Lenguaje, reforzadas por evaluaciones externas. Todo esto produce una tensión entre perspectivas curriculares centradas en lo estándar (basadas en sus prescripciones formales curriculares como objetivos y contenidos) y el ejercicio docente de lógicas constructivistas, contradiciendo la propia concepción flexible y abierta a la contextualización que propone el currículum prescrito (Aguilar y Soto, 2018, 343-344), provocando que en la labor docente y el ejercicio interpretativo curricular no se reconozca la diversidad de contextos, consolidando una idea de una homogeneidad de los alumnos más que sus diferencias. En esto también influye la gran cantidad de objetivos e indicadores que proponen las

bases curriculares, provocando a juicio de los autores una *hiperdensificación*, cuya alta prescripción potencia un enfoque acumulativo, donde el trabajo docente se basa en una ejecución altamente estandarizada, que limita su trabajo interpretativo, al dejarlos sin espacio frente a tal cantidad de objetivos obligatorios. Indican que todo esto termina por reproducir una lógica de transmisión de contenidos y entrenamiento de habilidades, pero no de producción de significados situados, ya que “frente a la presión por la cobertura como lógica de desarrollo curricular, el o la docente termina respondiendo al estándar en lo formal, pero sacrificando las posibilidades de aprendizaje que ese contexto le demanda, y distanciándose de una formación más amplia, que abarca áreas y dimensiones que, por lo demás, no son consideradas en las evaluaciones externas” (Aguilar y Soto, 2018, 346). Así, tenemos un currículum prescrito que propone a los profesores ser constructivistas, pero cuyo diseño los impulsa a una interpretación academicista y técnica. Esto se complementa según los autores, con la existencia de un discurso que basa la profesión docente en el esfuerzo individual, más que en la existencia de las políticas públicas. Este discurso en nuestra opinión, termina por cargar la responsabilidad a los profesores, que a la hora de interpretar, más que considerar ayudas técnicas externas o mejorar sus condiciones profesionales, como la gran cantidad de objetivos que no se alcanzan a interpretar debido al poco tiempo que tienen para esa labor, termina por instalar una especie de discurso meritocrático del esfuerzo-recompensa individual que se puede resumir en una frase escuchada en nuestros círculos: el ponerse la camiseta, esfuerzo y trabajo duro, donde el estrés y el trabajo extra se romantiza.

Los autores plantean que los procesos de interpretación curricular son parte de la labor docente, pero que son condicionadas por el funcionamiento de las instituciones del sistema, ya que afectan a las capacidades de tiempo y reflexión para la interpretación. Ejemplo de estas instituciones son el diseño curricular de las escuelas, las estructuras laborales y organizativas, la relación horas lectivas/no lectivas, como las instancias que disponen las escuelas para la reflexión. Influye si el trabajo interpretativo que se realiza es colaborativo o individual, la disposición de prescripciones sobre modos de uso del currículum o planificación pedagógica, la exigencia de un apego a los diseños oficiales o planificaciones externas, entre otros (Aguilar y Soto, 2018, 354). El profesor interpreta, no cabe duda, pero hay que revisar hasta qué punto puede interpretar. Por lo cual, como la labor de los profesores dependen de su contexto, también lo será su interpretación, que, como parte de la práctica docente, se mezcla con la subjetividad, donde sus capacidades profesionales y sus parámetros sociales lo convierten en un intérprete original de currículum. Es

por esto que los autores recalcan que el ejercicio interpretativo debe ser acompañado por una profesionalización docente, bajo un marco formativo amplio, con una formación teórica fuerte para fundamentar sus decisiones, bajo condiciones óptimas de tiempos y espacios para la labor interpretativa, para así tomar conciencia de los fundamentos epistemológicos de lo que realizamos y hacia dónde queremos llegar (Aguilar y Soto, 2018, 358-359).

Otro de los elementos del currículum nacional, son los Programas de Estudios, que se definen como: “[...] herramienta técnico-pedagógica que presenta una organización temporal anual de los objetivos de aprendizaje prescritos en las Bases Curriculares, además de ofrecer recursos complementarios como ejemplos de actividades y de evaluación, entre otros, cuyo propósito es entregar un apoyo práctico para el trabajo formativo de los profesores” (Espinoza et al, 2018, 314). Espinoza, Guzmán y Riquelme (2018) señalan que la LGE destaca el carácter orientador de los programas de estudios realizados por el Mineduc: son una propuesta, con recomendaciones de indicadores de logro sugeridos, enfatizando su calidad flexible, general y adaptativa a los contextos. Es decir, el programa se nos presenta como una herramienta que nos ayuda (y nos facilita) la interpretación curricular. Por otro lado, los autores señalan que hay falta de programas propios creados por las mismas escuelas. Eso se produce porque prima en las escuelas una racionalidad técnica más que un enfoque preocupado en contextualizar el currículum con los PEI o la identidad local. Esto se explica por una serie de factores, como la inexistente experiencia de construcción curricular, la carencia de formación docente para generar estas competencias, la normativa vigente que no promueve la articulación local para estos procesos (ni la participación docente en ellos), la falta de políticas estatales para promover la construcción de programas propios al no entregar las herramientas necesarias para estos procesos, o la noción de realizar un programa “por cumplir” sin hacer una reflexión curricular profunda de la comunidad educativa, que más que dar una identidad, se enfocaban en cambios metodológicos que modifican o complementan las herramientas oficiales, sin modificar tanto objetivos como contenidos (Espinoza et al, 2018, 315-316). Todo esto refleja la falta de cultura reflexiva de parte del profesorado, atenuada tanto por pocas instancias de capacitación para interpretar el currículum, como la falta de herramientas técnicas curriculares y voluntad de cambios por parte de las escuelas con sus profesores. Finalmente, esta flexibilidad queda más en el papel, mientras que la falta de las herramientas institucionales, como instancias de capacitación, afectan nuestra capacidad de interpretar.

Los autores señalan que los profesores se encuentran entre el mundo del currículum prescrito y el currículum como experiencia, en la *tierra media del contexto áulico* de Ted Aoki (Espinoza et al, 2018, 329), en este paso del papel al aula que se realiza por la interpretación curricular. Aoki representa la acción interpretativa como una partitura o un guion teatral, que se adapta a la realidad y contextos singulares de nuestras salas de clases. Una *improvisación curricular* que sitúa localmente las políticas curriculares centralizadas. También proponen observar la interpretación curricular desde el concepto *enactment curricular*, de Stephen Ball, donde las políticas curriculares que vienen desde afuera de la escuela sufren “una transformación al ser movilizadas en y para un contexto singular, por los docentes” (Espinoza et al, 2018, 329). Entonces mediante estos dos conceptos, los profesores interpretamos el currículum prescrito todos los días. Pero todo responde a su contexto. Por lo cual, este trabajo busca aportar mediante un caso particular en el análisis de la implementación curricular mediante la interpretación del currículum.

Como somos alumnos practicantes de pedagogía, nuestra mayor fuente de información empírica son las prácticas en nuestra carrera de Pedagogía de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con mención Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en este caso, el Taller III del tercer semestre del 2021 en el Liceo Darío Salas. Cuando entramos a la práctica, nos encontramos con una serie de reglas y regulaciones que afectan nuestra labor docente como alumnos practicantes. Nuestra profesora guía nos indica qué hacer, qué objetivos de aprendizaje trabajar y qué contenidos debemos enseñar. De sus comentarios podemos observar que debe dar cuentas a la Unidad Técnica Pedagógica, tanto para sus evaluaciones como sus planificaciones, que también afectan nuestro espacio para realizar nuestra didáctica en clases. En palabras simples, no podemos hacer lo que se nos dé la gana en cuanto a la práctica docente: hay reglas, hay libertades y hay limitaciones. En general, en esta experiencia, para nosotros la interpretación curricular se limitó a la creación de material didáctico y evaluativo según Objetivos de Aprendizajes y Objetivos de Aprendizaje Transversales, ambos establecidos en las bases.

Es por estos aspectos que en este trabajo buscamos analizar de forma más profunda los espacios de interpretación, mediante el análisis de este caso puntual del trabajo docente de nuestra profesora. Esta información nos resultará útil para nuestros futuros desempeños, al conocer tanto los sustentos que conforman los distintos espacios de interpretación (tanto desde la oficialidad del currículum nacional, como desde la propia burocracia y jerarquía de los establecimientos), las herramientas que idealmente debería contar para esta posición o los posibles desafíos y

potencialidades que esto implica en nuestra labor docente, relacionado con el cómo estamos interpretando y cómo deberíamos interpretar. Para esto, debemos apoyarnos en literatura que nos pueda acercar al entendimiento de este espacio de interpretación, y como este responde a contextos escolares particulares en los cuales nos introduciremos en un futuro que no podemos adivinar, ya que como dijimos anteriormente, responden al contexto de cada escuela.

PARTE III: MARCO CONCEPTUAL Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

3.1 El Currículum Prescrito

Para poder comprender la interpretación del currículum, primero debemos entender qué es currículum, sobre todo, el currículum prescrito con el cual trabajaremos. Tomando como referencia a Ulf Lundgren, en *Teoría del currículum y escolarización* (1992), podemos concebir el currículum prescrito como: “1. Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación. 2. Una organización del conocimiento y las destrezas. 3. Una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuenciación y control” (Lundgren, 1992, 20).

Bolívar (1999), enfocándose en el ámbito de la práctica del currículum, indica que existen dos dimensiones: substantiva y procesual. El primero se compone de las pretensiones oficiales institucionales (oficial, establecimiento, aula) y las configuraciones que adquiere en la experiencia de su desarrollo. El segundo se refiere a los procesos de puesta en práctica (planificación, implementación y evaluación, entre otros), y la reconstrucción que es sometido en su desarrollo práctico. En la dimensión substancial, señala que el currículum opera conjuntamente a un nivel institucional y otro experiencial. El primero corresponde tanto al currículum oficial como el proyecto curricular del establecimiento, que tipifica niveles, cursos y etapas, que responden a las expectativas de la sociedad sobre que debe ser la experiencia escolar, donde racionaliza contenidos, procedimientos y marcos normativos, organizado el trabajo del profesor, estableciendo tiempos, espacios, objetivos o pretensiones. Esta dimensión se establece mediante documentos escritos, pero también por las percepciones propias de las comunidades educativas. Mientras que, en el segundo, el currículum adquiere configuraciones determinadas, dependiendo del contexto que se experimenta en cada colegio o aula, que nombra nivel existencial, “dado por el conjunto de acontecimientos y fenómenos que tienen lugar entre profesores alumnos, contenidos y medios” (Bolívar, 1999, 3). Estos fenómenos curriculares conforman actividades y tareas donde se planifica, crea, adoptan todos los elementos que pueden formar parte del currículum, como libros de texto, equipos, horarios, guías, etc. Es en esta parte donde se podría observar una cierta interpretación del currículum en su implementación por parte de los actores que participan de este desarrollo. En la dimensión procesual, Bolívar distingue un conjunto de procesos de desarrollo (inicio, desarrollo y puesta en práctica, institucionalización y evaluación), subdivididas en distintas

fases. En su desarrollo práctico, el currículum es fluido y dinámico, se va reconstruyendo (moldeado, filtrado) por un conjunto de agentes (profesorado, alumnado) y contextos (centros y aulas), donde sufre (desde los planes al aula) un conjunto de fracturas o discontinuidades, y no funciona nunca de forma lineal, si no fragmentaria (Bolívar, 1999, 3).

En esta visión multidimensional del currículum, es interesante la presentación de este como una dimensión de contenidos planificados y de experiencias vividas. En la primera, se configuran las etapas, objetivos, metodologías, organización y evaluación, fijados en un plan, un documento que representa una previsión de propósitos, contenidos, metodología y aprendizajes posibles. Por otro lado, en la segunda, se pone énfasis en el currículum como práctica, se toman en consideración las experiencias vividas por los sujetos que tienen lugar en los contextos escolares, donde interaccionan el profesor, alumno, medio y conocimiento. Visibilizando la importancia de la experiencia en la escuela, el autor hace referencia a que el currículum en su conjunto no solamente es el oficial, el planificado, sino también el experiencial, lo no planificado, lo no escrito pero que se vive en la escuela (currículum oculto), el que es excluido (currículum nulo), el que es intentado (el que se espera ser aprendido), el enseñado y el que es vivido o aprendido. Con esto, podemos decir que, en la implementación del currículum, el contexto y las experiencias que se desarrollan en él, influyen en su comprensión y puesta en marcha en las aulas, lo cual se podría configurar como niveles de interpretación basados en el currículum oficial. También escribe de la doble dimensión del currículum como producto (documento) y como proceso contextualizado. En el primero se observa como documento tangible con un conjunto de componentes (objetivos, contenidos, metodología, recursos, evaluaciones), como lo son documentos oficiales, que suelen ser distintos a lo que se termina realizando. Mientras que el segundo, el currículum es una práctica que se despliega en circunstancias y contextos determinados, por lo que estos aspectos son fundamentales para entenderlo. Con el currículum como intención o como realidad, Bolívar interpreta la primera dimensión como la intención materializada en un currículum oficial formal, que estarían ligadas a documentos, contenidos o planes de estudios. Mientras que la segunda, la realidad, se relaciona con las experiencias de la vida o las que se establecen dentro de los procesos educativos, poniendo énfasis en lo que finalmente se enseña en las escuelas, lo que nos pone que el currículum no solo se debe abordar como el documento, si no como la expresión de este en el aula, donde nuevamente el contexto y la interacción conforman un nivel de construcción e interpretación desde lo oficial hasta lo realizado en el aula.

Gimeno Sacristán (2010) define el *poder regulador del currículum* como “Al ordenar el currículum se regula a la vez el contenido (lo que se enseña y sobre lo que se aprende), se distribuyen los tiempos de enseñar y aprender, se separa lo que será el contenido que se considera debe quedar dentro de él y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños. También se delimitan los territorios de las asignaturas y especialidades, siendo marcadas las referencias para componer el currículum y dirigir la práctica de su desarrollo. Todo ello en su conjunto se constituirá en el estándar respecto del cual se juzgará lo que se considerará el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactoria o insatisfactoria que es la institución escolar, quiénes cumplen y quiénes no lo hacen.” (Gimeno Sacristán, 2010, 24). Es decir, este poder regulador provoca que, en la práctica docente, los profesores no puedan hacer cualquier cosa (tienen un contenido ordenado y seleccionado), ni pueden hacerla de cualquier manera o realizarla de un modo cambiante (bajo un método de enseñanza regulado).

Gimeno Sacristán señala que el currículum, con todo este poder regulador que estructura la enseñanza, utiliza una forma de cultura específica, la cual llama *conocimiento escolar*. Este conocimiento se funda en la necesidad de poder conformar métodos didácticos que permitan la transmisión de estos conocimientos en el contexto escolar, lo que determina una cultura escolar específica, donde elementos mediadores como los profesores, libros de textos o materiales didácticos configuran un intermediario entre la cultura académica de los distintos conocimientos y este conocimiento escolar que es entregado a los alumnos, donde “La calidad del contenido hecho realidad es el resultado de un proceso de juego de perspectivas entre la calidad cultural y pedagógica del profesorado y la de los textos y demás materiales como fuentes de información” (Gimeno Sacristán, 2010, 28). Aquí cobra importancia tanto la formación académica de los docentes, como la conformación de los materiales didácticos, como lo son los textos escolares, ambos aspectos influenciados por el factor estructurante del currículum, cuyo poder transformador que finalmente moldea esta cultura escolar, se transforma con la práctica y repetición en tradiciones escolares, que se interiorizan en la práctica escolar (tanto profesores como alumnos) conformando un habitus.

La educación es un ejercicio de influencia en los demás, bajo el sentido del que la emprende (el que educa) produce un significado en quienes la reciben (los educados), en donde se diferencia la intención del que educa y los efectos provocados en los que aprenden. En esta dinámica, Gimeno Sacristán describe tres elementos que lo configuran: primero, el de los fines, objetivos y motivos,

contenidos en el texto del currículum y los proyectos concretos (en este caso, los PEI). Segundo, las acciones y actividades que se desarrollan como prácticas o métodos visibles de enseñanza, que pretenden servir para ejecutar lo anterior, donde ya no es el currículum en sí mismo como texto, sino que es la actividad de desarrollarlo: uno es la planificación y el otro es su ejecución, lo que hace que se conformen como dimensiones distintas. Y tercero, los resultados o efectos reales provocados en alumnos y alumnas, que son subjetivos y no son directamente visibles. (Gimeno Sacristán, 2010, 32). Como estos tres planos no se corresponden con exactitud, el autor plantea distinguir fases dentro de lo que denomina una *visión procesual del currículum* (concepto que rescata de la autora australiana Shirley Grundy, en su libro “Producto o praxis del currículum” de 1998), que implica la concepción del currículum como proceso y praxis, donde pueden distinguirse 5 fases o planos: Un primera instancia (plano 1) en donde “puede distinguirse la existencia de un proyecto educativo contenido en el texto curricular o currículum explícitamente pretendido, al que también se le reconoce como *currículum oficial*” (Gimeno Sacristán, 1990, 33). Esto sería el **“Proyecto educativo y el texto curricular”**. En una segunda instancia (plano 2), este currículum oficial “deja de ser un plan propuesto cuando se interpreta y es asumido o traducido por el profesorado, lo que también sucede con los materiales curriculares (textos, documentos...), auténticos traductores del currículum como proyecto y texto plasmado en prácticas concretas” (Gimeno Sacristán, 1990, 33). Esto sería el **“Currículum Interpretado por el profesorado”**. En una tercera instancia (plano 3), este currículum oficial, ya interpretado por el profesorado, es realizado en la práctica real, con sujetos concretos y en un contexto determinado. Esto sería el **“Currículum realizado en la práctica”**. En una cuarta instancia (plano 4), “existiría un currículum que se corresponde con los efectos educativos reales situados en el plano subjetivo de los aprendices” (Gimeno Sacristán, 1990, 33). Esto serían los **“Efectos educativos reales”**. Y en una última instancia (plano 5), es el currículum plasmado en resultados educativos comprobables y comprobados, reflejado en el rendimiento escolar, que diferencia el éxito y fracaso en las escuelas. Estos serían los **“Efectos comprobables y comprobados del currículum”**.

Todo este proceso, Gimeno Sacristán lo resume en el concepto de **currículum real**, el cual se constituye “por la proposición de un plan o texto que es público y la suma de los contenidos de las acciones que se emprenden con el ánimo de influir en los menores (es decir, la enseñanza del mismo)” (Gimeno Sacristán, 1990, 33), pero donde también cobra importancia lo que todo esto produce en los receptores: los efectos en alumnos y alumnas, quienes, en palabras del autor,

reviven su sentido obteniendo un significado. Con todo esto, Gimeno Sacristán nos da la clave para poder ver el rol de los profesores frente al currículum, cuyo ejercicio interpretativo existe como una fase dentro del proceso que conlleva la puesta en marcha del currículum oficial, que determina la existencia final de un currículum real, desde el plan, pasando por la práctica y los significados aprendidos. El texto del currículum nos entrega los códigos que construyen la cultura escolar, pero el espacio de interpretación en donde se traduce por los profesores puede ser una oportunidad de enriquecimiento, incluso de subversión de sus intenciones. Es aquí donde el autor hace un hincapié importante, ya que se debe velar, más allá de producir un buen texto curricular que permita esto, si no que el sistema educativo escolar en su conjunto debe asegurarse que se pueda realizar por los profesores, es decir, no solo permita, si no que efectivamente se pueda realizar en la práctica, y que no solo quede en el papel en donde “[...] tendrían que **crear condiciones y proporcionar medios**, pero no suplir las funciones de los intérpretes, más allá de ilustrar con ejemplos convincentes las novedades del texto” (Gimeno Sacristán, 2010, 35).

3.2 La Contextualización

Otro concepto que nos podría ayudar en nuestro trabajo es el de *contextualización curricular*, que ocurre en este espacio de interpretación, ya que estos responden a contextos específicos. Para Espinoza, Riquelme y Salas (2017), la contextualización curricular se refiere al proceso definido como “la relación entre las prescripciones curriculares nacionales y la toma de decisiones que compete a las instituciones educativas en general, y a los docentes en particular” (Espinoza et al, 2017, 1). Además introducen el concepto de *implementación curricular*, como la puesta en práctica del currículum, el cual lo abordan desde una perspectiva praxeológica, en el cual se centran en su carácter contextual y subjetivo, con “especial atención al vínculo entre el contexto local, sus actores y las prescripciones curriculares de carácter nacional” (Espinoza et al, 2017, 3) y a la acción de las instituciones escolares y los profesores, claves en la aspiración de implementar el currículum respondiendo de forma dialógica a los contextos en que ellos se desenvuelven. Los autores con los cuales trabajan (citando los trabajos de Rolando Pinto, Iván Meza, Enrique Pascual, Luis Osandón y Alberto Galaz) definen contextualización curricular como el proceso de toma de decisiones curriculares que se produce en cada establecimiento, para dotar de pertinencia el currículum nacional, donde añaden que “la contextualización es entendida como un proceso de toma de decisiones y de desarrollo de acciones curriculares en el ámbito

institucional, a partir de la propuesta curricular oficial (Programas propios o elaborados por el Mineduc), con la finalidad de hacer más pertinente el currículum a transmitir” (Meza, Pascual y Pinto, 167, citado en Espinoza et al, 2017, 5).

Como este proceso de contextualización transcurre en el ámbito local y contextualizado de cada escuela, las decisiones tomadas por ellas son diversas, diversidad que se manifiesta entre los distintos establecimientos como “una gradiente, que va desde la simple adaptación del currículum oficial, pasando por una complementación del mismo, hasta la innovación, la que implica incorporación de elementos curriculares propios y originales del centro escolar” (Meza, Pascual y Pinto, 167, citado en Espinoza et al, 5). Así, el concepto de *gradiente de contextualización* nos ayuda a entender que la contextualización curricular en sí difiere entre establecimientos, es decir, dependen de sus contextos. Pero también nos indica que al contextualizar se transita dentro de una *gradiente de contextualización*, que abarca desde *la simple adaptación del currículum oficial*, pasando por *grados de complementación*, hasta llegar a introducir *innovaciones que incorpora elementos curriculares propios y originales* creados y desarrollados por cada establecimiento. La posición dentro de esta gradiente marca el grado en que fue contextualizado el currículum oficial, donde cobran relevancia las capacidades institucionales para analizar el currículum y conformar planes y programas propios. Los autores añaden a esta discusión, que, para poder contextualizar, se debe hacer una *lectura compleja del currículum*. Para ello, pone en el centro al docente, que se aproxima al currículum mediante el dialogo situado y contextualizado, utilizando sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, reconociendo énfasis y limitaciones del currículum, siempre en dialogo con sus estudiantes.

Para complementar la definición de contextualización curricular, utilizamos el trabajo de las investigadoras Figueiredo, Fernandes, Leite y Mouraz (2011), donde llegan a la conclusión que la contextualización curricular sigue la idea de que el currículum debe adecuarse al contexto de las escuelas, en especial, el de los estudiantes, ya que al adaptar el currículum a contextos locales, articula el conocimiento oficial con la experiencia de los estudiantes y las escuelas, contribuyendo a que el aprendizaje sea más significativo, favoreciendo el éxito escolar. Tomando estos aspectos comunes, las autoras plantean que existen cinco perspectivas sobre la contextualización curricular presente en la literatura: la primera, es *el sitio* como referencia, el cual se basa en el supuesto de que el currículum debería adaptarse a los contextos en los cuales se enseña. La segunda es *el sujeto/alumno*, la cual se basa en el supuesto de que el desarrollo del currículum debe partir desde

el estudiante, ya que para que el currículum sea significativo para ellos, debe ajustarse a sus intereses, intenciones, necesidades, hábitos, dificultades y éxitos. La tercera es la *práctica pedagógica*, que pone énfasis en la labor de los profesores y la práctica docente, y esta se basa en la idea de la contextualización como medio que facilita la enseñanza-aprendizaje. En esta perspectiva, la contextualización se basa en la “diferenciación de las prácticas de enseñanza para fomentar el aprendizaje en aula y la dinámica para satisfacer las necesidades, intereses, expectativas, diferentes ritmos y estilos de los estudiantes” (Fernandes et al, 2011, 12). En este caso, promueve la existencia de una educación significativa, producida por medio de esta contextualización del aprendizaje mediante el trabajo pedagógico de los profesores. La cuarta es la *formación por la diversidad*, la cual se basa en el uso de la contextualización curricular como medio para responder a la diversidad presente en los estudiantes de los diferentes establecimientos. La quinta son los *contenidos disciplinares*, el cual se basa en la idea de que la contextualización curricular permite formar, adaptar y ajustar los contenidos disciplinares, sobre todo de las ciencias, lo que permite que las materias sean más comprensibles y familiares para los estudiantes, ya que la comprensión de los contenidos se imbrica con sus experiencias y practicas extraescolares, lo que aumenta el interés de los alumnos y el éxito escolar (Fernandes et al, 2013, 8).

3.3 Construyendo una definición: la Interpretación Curricular

Finalmente, de esta discusión podemos establecer una definición propia de *interpretación curricular*, que ya habíamos anunciado en nuestra introducción. Este proceso, que se configura en el espacio entre el texto curricular y lo que finalmente se realiza en las prácticas pedagógicas de los docentes, conlleva a la realización de una interpretación del currículum oficial, que, bajo distintas dinámicas que se desenvuelven dentro de los distintos establecimientos, se toman decisiones para llevarlo del papel a la práctica en las aulas. En este caso, la contextualización cumple un rol clave, al ser la interpretación una acción situada en contextos determinados. Al interpretar ya estamos contextualizando.

3.3 Interpretando entre dos dimensiones: Flexibilidad Curricular y la Subjetividad de los profesores.

En este trabajo, para investigar sobre la interpretación del currículum en las escuelas, nos basamos en la experiencia del profesor en aula, revisando el caso concreto de nuestra profesora guía. Esta mirada se enfoca desde el rol que cumplen los profesores entre dos dimensiones: los

espacios que entrega tanto el currículum prescrito como la misma burocracia escolar para interpretar, y las propias subjetividades que tienen los profesores, que se manifiesta al momento de interpretar. De aquí obtenemos nuestras dos categorías de análisis para analizar este caso en concreto, entre las cuales se encuentra el profesor al interpretar el currículum.

La primera categoría de análisis es la *flexibilidad curricular*, que definimos como los espacios que entrega tanto el currículum prescrito como las distintas instancias institucionales dentro de las escuelas, para que nosotros como profesores podamos interpretar el currículum. Estos serían libertades y limitaciones institucionales del sistema educativo, desde la misma LGE, pasando por los documentos oficiales, o la organización interna de los establecimientos. Para esta definición nos basamos en la fase 1 previa a la interpretación del profesor en aula, dentro de la *visión procesual del currículum* de Shirley Grundy (la existencia de un proyecto educativo y texto curricular), que tiene su efecto sobre la labor docente, mediante su *poder regulador* que rescatamos de Gimeno Sacristán. A esto agregamos la definición de currículum prescrito de Lundgren, destacando su carácter de selector tanto de contenidos para la reproducción social, lo que debe enseñarse, y cuáles son los métodos con los cuales han de enseñarse. Todo esto se enfoca en lo que Bolívar define como el *nivel substantivo del currículum*, que destaca la existencia de pretensiones oficiales en su configuración, cuyos contenidos, procedimientos y marcos normativos organiza el trabajo del profesor. A final de cuentas, no podemos hablar de la interpretación en nuestro caso, si no vemos esta primera instancia institucional en los cuales se desenvuelven los profesores.

La segunda categoría de análisis es la *subjetividad de los profesores*, ya que, al interpretar, debemos tomar en cuenta algo evidente: los profesores son personas pensantes que viven en un contexto social que va formando su propia forma de ser. Por lo cual, al interpretar están actuando tanto los saberes, prácticas, valores, experiencias o ideologías que los definen, no solamente como profesional, sino también como persona. Por lo cual, los profesores presentan una especie de mochila de herramientas subjetivas que les permiten leer e interpretar el currículum y transformarlo en una clase, de forma diferente a otros colegas. Como no podemos dissociarnos de quienes somos, la subjetividad siempre opera.

Para esta definición nos basamos en el trabajo de María Jesús Gallego (1991), que para el estudio los conocimientos subjetivos que tienen los profesores, en la premisa de que “toda acción del profesor está directamente influida por la concepción que posee de su propio mundo

profesional” (Gallego, 1991, 288), presenta el concepto de *conocimiento profesional del profesor*, el cual se define como las creencias, conocimiento práctico, perspectivas, constructos personales, criterios de enseñanza subjetivos, teorías implícitas o subjetivas, esquemas, imágenes y teorías de acción que configuran la estructura interna del conocimiento del profesor. Estos conocimientos se van modificando y construyendo mediante la experiencia en aula, donde “el funcionamiento de este proceso parte de las creencias del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, que conforman la planificación pre-interactiva [antes de la clase], la cual, a su vez, influye en las tareas, tácticas y estrategias desarrolladas durante la enseñanza interactiva [durante la clase]” (Gallego, 1991, 296). Con esto, podemos decir que la subjetividad del profesor incide en el proceso de enseñanza, por ende, en la interpretación curricular.

La autora señala que en este conocimiento profesional influyen las *creencias* (visión de mundo del profesor, como expectativas, hipótesis o actitudes, que personalmente aprueba), el *conocimiento práctico* (filosofías personales, rituales, imágenes, unidades narrativas o ritmos que permite configurar su ambiente, estilos y fines de su trabajo, o adecuarse a los distintos contextos, ya que el trabajo en aula es complejo, incierto y espontáneo. Esto se construye mediante la propia experiencia, por lo cual es distinto en cada profesor), las *perspectivas* del profesor (creencias intelectuales, comportamientos, percepciones, sentimientos, valores, propósitos y compromisos que los hace actuar e interpretar de una determinada manera, que se van modificando por medio de la interacción social), *constructos personales* (hipótesis construidas para considerar experiencias presentes y prever hechos, para luego asegurar su exactitud, comprobando su eficacia predictiva), *criterios de enseñanza subjetivos* (reglas de acción personales, principios o imágenes de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, e intenciones personales), *teorías subjetivas* (conceptos ideológicos dentro de los cuales actúa el profesor, percibe, interpreta, decide, actúa y valora), *esquemas* (estructura organizadas de conocimiento que le permiten orientar la acción didáctica), *imágenes* (declaración breve, descriptiva y a veces metafórica, que capta un aspecto de la labor del profesor, como la percepción de sí mismo, de su enseñanza, de cómo enseñar o que es lo que se debería enseñar, construidas mediante la experiencia en el trabajo y la memoria episódica visual, que conforma una representación de valores y creencias de los profesores), o las *estructuras de conocimiento* (organización del conocimiento mediante una red de relaciones coherentes de conceptos significativos). Todos estos aspectos son los que están dentro de la mochila del profesor.

Otro concepto que nos puede ayudar para explicar la subjetividad es el de *identidad profesional docente*, de Carlos Marcelo García (2009), esto es, la forma en cómo se definen a sí mismos como profesores. Esta es una construcción que evoluciona a lo largo del tiempo y que es influida por la escuela, reformas o contextos políticos. Dentro de ella está el compromiso personal, la disposición para aprender a enseñar, sus creencias, valores, el conocimiento sobre la enseñanza y el material con el cual enseñan, sus experiencias pasadas y sus vulnerabilidades, resumido como un “complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales” (Marcelo García, 2009, 19). Podemos decir que todas estas características de la identidad profesional también se encuentran en nuestra mochila como docentes, y al ser un proceso personal, es única en cada profesor, el cual elabora sus propias respuestas a los distintos contextos. Importante es la afirmación que hace Marcelo García sobre los profesores practicantes que entran a las escuelas: no son vasos vacíos, tienen ideas y creencias asentadas sobre que es enseñar y aprender, como proposiciones y premisas de lo que consideran verdadero. En esto influyen sus experiencias personales (creencias, cultura, visiones de mundo), de conocimiento formal (materia que se enseña y trabaja en la escuela) o la escolar (experiencia como estudiantes). Esta mochila que traen consigo los practicantes se convierten en filtros con los cuales dan sentido a conocimientos y experiencias, y lo ayudan a definir y comprender al mundo y a sí mismo. También cumple un rol fundamental las concepciones o arquetipos que tengamos de nuestras asignaturas, y el conocimiento profundo de lo que se enseña. Esto influye en *el qué y el cómo se enseña*, donde juegan los conocimientos, conceptos y definiciones que se manejan, como también el dominio de los distintos paradigmas (puntos de vista) de la disciplina.

En esta identidad también están en juego los conocimientos del contexto de donde se enseña, de los alumnos y de sí mismo. En esto tiene un papel importante la combinación de conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico-didáctico de cómo se va a enseñar, ya que define el cómo los profesores piensan que hay que ayudar a los alumnos a comprender los contenidos, mediante formas de representación y formulación que los haga comprensibles. Pero los profesores, al trabajar en un ambiente del aula, siempre están en constante socialización y experimentando vivencias profesionales, lo que permite construir una identidad en donde entran sentimientos, emociones, elementos simbólicos o relacionales, que permiten que se considere a sí mismo como profesor. En esta constante construcción, los profesores incorporan patrones mentales y creencias sobre la enseñanza, donde las emociones juegan un papel importante en lo

que cada uno cree acerca de cómo enseñar, como se aprende y como se aprende a enseñar. Aquí juega un papel importante la práctica docente, que contribuye mucho más que la formación inicial, es decir, se aprende enseñando. Pero como esto es individual, depende de la calidad de la experiencia que se tengan. Al ser la práctica la aplicación del conocimiento adquirido, y al ser la enseñanza una actividad contextualizada, incierta y espontánea, los profesores deben situar el conocimiento mediante decisiones y juicios propios en cada contexto. Este conocimiento situado se adquiere mediante la experiencia y la reflexión individual. Por lo cual, esta experiencia en aula influye en la identidad del profesor.

Todo lo que hemos señalado hasta aquí, es parte de la mochila subjetiva del profesor dentro de lo que llamamos identidad profesional. Esto es importante ya que “son instrumentales al definir tareas y al seleccionar los instrumentos cognitivos con los cuales interpretar, planificar y tomar decisiones con relación a estas tareas; por lo tanto, juegan un papel crucial al definir la conducta y organizar el conocimiento y la información” (Marcelo García, 2009, 25). En este sentido, nuestra identidad profesional influye en nuestros procesos de interpretación curricular, para responder la pregunta ¿desde donde interpretan los docentes?

Estos procesos subjetivos también influyen en las variaciones que hagan respecto al currículum del Mineduc, como grado de innovación respecto a la norma (el concepto de gradiente), la consideración del contexto (contextualización) y en qué sentido se aborda el contexto (según las categorías de Fernandes et al.). Por lo cual, el análisis de los procesos de contextualización entra tanto en la categoría *subjetividad de los profesores*, ya que estas responden a un contexto determinado por cada individualidad y experiencia que diferencia la forma de ser de un profesor y otro, como también en la *flexibilidad curricular*, ya que dependen de los espacios que permita la norma y la institucionalidad vigente.

PARTE IV: LOS ESPACIOS DE INTERPRETACIÓN EN EL CURRÍCULUM OFICIAL

Nosotros como profesores interpretamos, pero también sabemos que esto no se produce desde la nada, ya que nuestro accionar está regulado por el currículum prescrito. Entonces nos preguntamos ¿qué se nos permite hacer? Si nos fijamos en la visión procesual del currículum, podemos notar que la primera etapa se enmarca en el texto curricular, en este caso, en los documentos oficiales del currículum nacional, que llega a las escuelas para definir acciones y espacios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El análisis de este poder regulador que llevan estos documentos oficiales nos permitirá encontrar los espacios locales que permite la transformación del currículum mediante su interpretación como sus limitaciones, es decir la *flexibilidad curricular* que en ellos se presentan.

4.1 La Constitución Política de Chile

Nuestra carta magna, en su artículo 19, inciso 11, establece lo que se entiende por libertad de enseñanza “[...] incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales”, donde esta libertad “no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional”. Así, la libertad de enseñanza permite a los establecimientos tener autonomía en su organización, por lo cual, si hablamos de interpretación curricular, como el Estado permite que conformen sus propias orgánicas internas, también tienen esa libertad para poder crear los mecanismos que estimen conveniente (y si es que así lo desean) para interpretar localmente el currículum, cuyo único límite lo establecen la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

4.2 La Ley General de Educación

Uno de los primeros principios que caracteriza a la educación en Chile, se establecen en su artículo 3, letra c), donde se habla de Calidad de la educación, la cual establece que se debe asegurar “que todos los alumnos y alumnas [...] alcancen los *objetivos generales y los estándares de aprendizaje* que se definan en la forma que establezca la ley”. Aquí nos encontramos con objetivos generales y estándares de aprendizaje: otra dimensión que debemos tener en cuenta al interpretar. También, en su letra e), se establece la *autonomía de los establecimientos*, que les permite definir y desarrollar sus proyectos educativos. Nuevamente, el factor autónomo refuerza la idea de que cada dimensión interpretativa puede estar sujeta a una organización institucional local, que les permite tener su propia contextualización curricular. En la letra i) se incorpora el

concepto de *flexibilidad*, el cual permite a los establecimientos la adecuación de los procesos educativos “a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos”. Aquí la ley reconoce, por un lado, que la educación responde a contextos diversos, por lo cual permite un espacio flexible para su adecuación mediante proyectos educativos locales, permitiendo una interpretación curricular local. Así, la flexibilidad interpretativa se otorga al criterio de cada establecimiento, que definirá estos aspectos, como el rol que tendrá el profesor en este proceso.

Del artículo 4° se desprende que, para impulsar la calidad en la educación, el Estado debe entregar las condiciones necesarias para ello, facilitado apoyo pedagógico y promoviendo el desarrollo profesional de los docentes. En este sentido, si bien es parte de la calidad educativa la autonomía del establecimiento junto con el desarrollo docente para que los espacios de interpretación se adecuen tanto a su contexto local y así se puedan realizar de forma efectiva, esto no se cumple a cabalidad, ya que como vimos en la sección de antecedentes, estas herramientas y capacitaciones son escasas. Se podría decir que la *flexibilidad* queda como letra muerta en los documentos oficiales.

Como el artículo 6° indica que es deber del Estado “propender a asegurar una educación de calidad”, el artículo 7° establece la Agencia de Calidad de Educación (ACE), que evalúa los logros de aprendizaje y el desempeño de los establecimientos en base a estándares indicativos. Esto nos puede dar una idea de la existencia de una tensión entre la interpretación curricular local con evaluaciones estandarizadas y la necesidad de cumplir los objetivos de aprendizaje.

El artículo 9°, establece que la comunidad educativa (entre ellos, los profesores) tiene como propósito la adhesión al proyecto educativo y contribuir al logro de aprendizajes. Aquí se podría decir que el profesor queda sometido a las reglas impuestas por el colegio como también con el deber de cumplir con logros de aprendizaje, por ende, su proceso interpretativo está sujeto a estos elementos, más allá de sus diferencias profesionales, académicas o personales que tenga con ellas.

En cuanto al rol de los profesores, el artículo 10° establece que tienen el derecho a proponer iniciativas que estimen útiles para su trabajo y disponer de espacios adecuados para realizarlo. Entonces, si hablamos de flexibilidad para interpretar, si bien el profesor puede proponer un punto de vista propio, este dependerá de los términos que establece la normativa interna, tanto en espacios como grados de autonomía. En cuanto a deberes estipula que debe “exponer y enseñar los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel educativo” los cuales se establecen en

las Bases Curriculares y los planes y programas de estudio. Aquí ya aparece el deber de enseñar y exponer lo que el currículum nacional establece. El mismo artículo estipula que los equipos docentes directivos (cuya labor lo establece el sostenedor) deben velar por la elevación de la calidad educativa como la promover el desarrollo docente para lograr sus metas educativas. Se supone que, si se establecen espacios para la interpretación curricular en las escuelas mediante su normativa interna, son estos sujetos los que deberían velar por que se cumpla esta función, y sea el caso, dar apoyo a los profesores para ello. En la letra f) del artículo 10 establece que los establecimientos tienen el derecho a establecer proyectos educativos institucionales (PEI), planes y programas de estudios propios. Los programas propios son una oportunidad de crear una interpretación local del currículum, donde el grado de participación del profesor en su elaboración esta nuevamente sujeta a la normativa interna de los establecimientos.

En nuestro caso de estudio, que se enfoca en 3ro y 4to medio, la ley establece en su artículo 20° que la finalidad de la educación media se enfoca en desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes “que les permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad” establecidos en las Bases Curriculares. Estos aspectos son los que finalmente interpretan los profesores.

El artículo 30 habla de los *objetivos generales* (OGs) de la educación media, que permite desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en los ámbitos *personal* y *social*, y en ámbitos del *conocimiento* y *cultura*. Por lo cual, en toda construcción de didáctica, material y planificación educativa deben estar presentes estos objetivos, incluyendo los procesos de interpretación curricular que hagan los distintos actores de la comunidad escolar, entre ellos, los profesores. El artículo 31 establece las llamadas *bases curriculares*, que son las que definen *objetivos de aprendizaje* (OAs) que permiten lograr los OGs. Este mismo artículo señala que el Ministerio de Educación (Mineduc) deberá elaborar planes y programas de estudio, obligatorios para los establecimientos que no produzcan los propios. Si los programas de estudios se conforman como instancia interpretativa del currículum, un establecimiento que no tenga uno propio se quedaría con la interpretación realizada por el Mineduc, aspecto que muestra ser recurrente en la realidad, tal como vimos en los antecedentes. Igualmente, si bien podría hacer uno propio, estos deben integrar los OGs y OAs, cuyo incumplimiento puede ser objetado por el Mineduc, por lo que la flexibilidad para interpretar no es totalmente libre.

El artículo 37 establece el diseño e implementación de un sistema de evaluación nacional de logros de aprendizaje, verificando el grado en que se cumplen los OGs establecidos en las bases.

También evalúan a docentes, miembros administrativos y alumnos. Estas evaluaciones (como las pruebas estandarizadas) pueden afectar el proceso interpretativo, ya que se podría poner en foco los conocimientos, habilidades y actitudes que se evalúan en estas instancias, dejando de lado otros aspectos y ocupando tiempo de clases para poder mejorar los indicadores evaluativos. Esta presión extra distorsiona la flexibilidad al interpretar, presionados por resultados medibles, tal como vimos con Aguilar y Soto. Esto se potencia las sanciones al establecimiento por “resultados educativos reiteradamente deficientes respecto a los estándares nacionales”, que van desde amonestaciones, multas, hasta su pérdida de reconocimiento oficial, tal como señala el artículo 50.

4.3 Bases Curriculares

Las Bases Curriculares suponen “aprendizajes comunes para todos los estudiantes del país” (Mineduc, 2019, 31). Estas son obligatorias para todos los establecimientos y desde ellos se construyen los programas y planes de estudio tanto del Mineduc como los propios de los establecimientos, la prueba SIMCE y los estándares de aprendizaje. Estas establecen objetivos de aprendizaje (OAs) “que definen los desempeños que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura, módulo y nivel de enseñanza” (Mineduc, 2021, 7), y que responden a conocimientos, habilidades y actitudes que deben desarrollar los estudiantes.

El documento indica que las bases son flexibles para que puedan adaptarse a las realidades de cada contexto educativo de los establecimientos. Acepta la existencia de diferentes aproximaciones curriculares, didácticas, metodológicas y organizacionales (expresadas en los PEI), pero estos son válidos mientras permitan el logro de los OAs. Así, el currículum pretende en primera instancia ser lo suficientemente flexible para permitir espacios interpretativos del currículum mientras se cumpla el objetivo de aprendizaje, conformándose como una base más que una imposición de didácticas específicas que limiten este ejercicio, permitiendo la creación de programas propios mediante una interpretación local de las bases. Pero en caso de que no se opte por crear uno propio, se construyen programas del Mineduc. En estos casos, el nivel de interpretación del establecimiento se configura bajo la interpretación oficial del Mineduc, aunque estos se pueden utilizar como complemento o ayuda, ya que lo importante son el cumplimiento de los OAs. En este punto, la flexibilidad del currículum existe, y como vimos en la LGE, depende de la decisión de los establecimientos tanto para utilizar este espacio de flexibilidad curricular, como configurar libertades y obligaciones a los profesores para realizarlo. Así, la flexibilidad

curricular que entrega a los establecimientos permite que en una segunda instancia exista otra fase de flexibilidad curricular que se entrega a los profesores, funcionando como etapas sucesivas de decisiones curriculares entre *currículum prescrito-establecimientos-profesores*. Aquí, además de la norma, los profesores dependen de las reglas establecidas localmente.

Las bases reconocen que pueden ser complementadas, lo que permite a los establecimientos la libertad de “expresar su diversidad” mediante la construcción de propuestas basados en su PEI, programas o planes de estudios propios. Las bases garantizan el tiempo necesario para ejercer este proceso interpretativo, ya que el logro de los OAs no requiere de un tiempo específico dentro del año escolar. Nuevamente el poder interpretativo queda en manos de los establecimientos y sus procedimientos internos, entregándoles la libertad de distribuir el tiempo necesario para desarrollar los OAs, siempre y cuando se cumplan. Pero como vimos en los antecedentes, las bases suponen una mirada descontextualizada, ya que responden a la generalidad de los alumnos. Y si a esto se suma la hiperdensificación de los objetivos, que hacen que los tiempos para realizar innovaciones mediante una contextualización se reduzcan, más la falta de ayudas técnicas y organizativas para realizar tanto programas propios como la propia capacitación de los profesores, la flexibilidad termina por ser eclipsada por la necesidad de cumplir objetivos, y así tanto las escuelas como los profesores terminan más que interpretar, solamente ejecutando los programas oficiales, donde los procesos de contextualización son los más perjudicados.

El documento de las bases no es neutral, lo que significa que todo proceso interpretativo lleva consigo esta carga ideológica intencional. Su construcción se basa en *principios valóricos* o ciertos criterios que indica en el apartado *Orientaciones sobre el aprendizaje*, que de alguna u otra manera se expresan en nuestras interpretaciones, como, por ejemplo, lo que se entiende como aprendizaje, las orientaciones que debe tener en la educación chilena, la interdisciplinaridad, el aprendizaje basado en proyectos, el uso de tecnologías, entre otros. Un aspecto importante es que reconoce que los estudiantes tienen distintitos ritmos de enseñanza, por lo cual procura generar instancias para que todos puedan avanzar por igual, indicando que la formulación de los OAs permite la contextualización a diversas realidades en donde el profesor necesite adoptar distintas formas de enseñar. Si bien las bases otorgan este espacio flexible al profesor, esto dependerá de las flexibilidades que entregue el establecimiento como las herramientas técnica-pedagógicas que entregan para ayudar a contextualizar mediante la interpretación curricular.

Se debe tener en consideración, que las bases curriculares conforman ciertos elementos que debemos tener en cuenta al interpretar. Entre ellos están los *propósitos formativos*, que indican las finalidades educativas que se busca desarrollar a partir de los OAs: el *enfoque de la asignatura*, que explica los principales conceptos, teorías y principios disciplinares con los cuales se construyen los aprendizajes de cada una. Los *objetivos de aprendizajes* (OAs), que definen los aprendizajes esperables de los alumnos y que debe lograr para su formación. El foco *en la comprensión profunda*, que impulsa el uso del conocimiento de forma flexible, lo que permite pensar y actuar a partir de sus conocimientos en distintos contextos. Las *habilidades para el siglo XXI*, que permiten el desenvolvimiento en una sociedad global, tecnologizada y diversa; conocimientos, habilidades y actitudes que son transversales a todas las asignaturas. Y por último las *actitudes*, que promueven componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que impulsan acciones concretas de los alumnos. Si bien las bases son flexibles, estos seis elementos deben estar presentes en las interpretaciones tanto de los establecimientos, como finalmente de los profesores. A fin de cuentas, estos son los elementos que se deberán interpretar, que desde la intención del currículum prescrito se transforma en realidad en las aulas. Así, a la labor docente no solo se suma las problemáticas de la hiperdensificación, falta de apoyo y capacidades técnicas para interpretar, sino también estos seis elementos. Aquí nos hace sentido la falta de tiempo para tanto interpretar como contextualizar, que a nuestro modo de ver configura una sobrecarga de los elementos que debe manejar y considerar el profesor. Por lo cual, creemos esto conforma una combinación mortal: con falta de tiempo, poca capacitación, la gran cantidad de elementos a considerar y que suma la cantidad de manejo didáctico, técnico y de conocimientos disciplinares que debe tener para adaptarse a las necesidades de sus alumnos ¿es descabellado que los profesores terminen por ser más interpretadores del currículum, unos meros ejecutores? ¿pueden contextualizar? Hace sentido las conclusiones de los autores revisados en los antecedentes: se necesita ayuda externa y se deben asegurar los tiempos para interpretar, para que la flexibilidad no sea una mera declaración más que una posibilidad.

Las bases de 3ro y 4to medio, los electivos del Plan de Formación Diferenciada Humanístico-Científica se basan en tres principios: son electivos, profundizan aspectos de cada disciplina e implican la exploración de áreas distintas de acuerdo con sus intereses. Esto es importante tener claro al interpretar los OAs presenten en ellos, ya que la finalidad está muy ligada a las preferencias de los alumnos, ya que ellos los eligieron, por lo cual tienen una disposición

distinta frente a un ramo en el cual pretenden aprender aspectos de sus intereses, por lo cual el profesor (o el que interpreta dentro del establecimiento) debe aprovechar este entusiasmo, profundizando temas e impulsando la exploración de los alumnos, tomando en cuenta su opinión, y siendo siempre creativos, para así no caer en una repetición conceptual y didáctica de las asignaturas troncales y contenidos pasados.

La *flexibilidad del currículum*, no solo se muestra como la capacidad de crear planes y programas propios. También permite descomponer asignaturas en unidades de aprendizaje menores (como talleres) o la integración de asignaturas mediante actividades globales que aborden en conjunto los OAs. Esto son solo sugerencias dadas por las bases curriculares, que permite a los establecimientos mayor libertad para abordar OAs en otras instancias fuera de la rigidez de las asignaturas, cuya interpretación y contextualización se podría realizar en aspectos más laxos que en asignaturas cerradas y aisladas. Pero nuevamente, es decisión del establecimiento en función de su autonomía y de sus propios contextos operativos, técnicos y materiales, del cual depende el profesor. Así, las bases entregan flexibilidades en la medida que se cumplan los objetivos que establecen como obligatorios, pero entrega la iniciativa a los establecimientos, que, según sus contextos y autonomías, deciden las formas e instancias en las cuales interpretan. Así, los profesores dependen de sus contextos, tanto de la flexibilidad que le entrega las bases, como la flexibilidad que le entrega su establecimiento.

4.4 PEI Liceo Darío Salas

El PEI señala que en el establecimiento se promueve un trabajo interdisciplinario, en planificación, desarrollo de contenidos y estrategias evaluativas, (que nos puede indicar que la flexibilidad hacia el profesor no es solamente individual, sino que también colectiva), el uso de técnicas y prácticas pedagógicas innovadoras, como el uso de TIC (que nos podría dar la idea de un impulso a la innovación curricular), ayuda para el desarrollo de contenidos (como material computacional) y un trabajo multidisciplinario docente, que permita una mayor contextualización a los temas que surgen de los estudiantes. Propone una gestión participativa y democrática, pero con un refuerzo a la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) para controlar, supervisar y apoyar el quehacer educativo. Lo primero ayuda a los profesores a que tengan el poder para interpretar mediante el diálogo permanente con el establecimiento, lo cual nos indicaría que existe una flexibilidad y que es conversable. Pero lo segundo nos indica que también existe una medida de

control y supervisión en la labor interpretativa, por lo cual la última palabra en el trabajo interpretativo del profesor depende de este organismo administrativo. También es importante señalar que UTP brinda apoyo para el trabajo curricular, que refuerza al señalar que el establecimiento adecua y optimiza los recursos humanos y materiales para el logro de sus objetivos (PEI, 2019, 5).

También señala que dentro del establecimiento se organiza y articula el currículum basado en la *misión del Liceo* y lo establecido en el PEI (PEI, 2019, 5), como los sellos educativos, la visión del colegio, sentidos institucionales y principios que sustentan el modelo pedagógico, como valores y competencias que quiere inculcar. Por lo cual, estos aspectos deben considerarse en la labor interpretativa del profesor. El PEI establece las labores que ejecutan cada miembro de la comunidad educativa. Entre ellas se encuentra el jefe de UTP, el cual se encarga de programar, supervisar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre ellos está el asesorar y supervisar a los profesores en la organización, planificación, programación y desarrollo de evaluaciones, y en la aplicación de planes y programas de estudios. Esto es importante, ya que nos indica que los profesores son supervisados en su labor interpretativa curricular, pero también son asesorados en esta labor. Entonces, por un lado, UTP entrega la labor de interpretar a los profesores, otorgándoles una flexibilidad que al mismo tiempo supervisa y asesora, es decir, podríamos señalar que UTP tiene la última palabra sobre la interpretación del profesor, pero no impone una interpretación propia. Otra de las labores de UTP es contribuir al perfeccionamiento docente en materia de evaluación y currículum, es decir, es el encargado de brindar la ayuda técnica curricular, entre ellas, para interpretar. Otro actor importante es el Curriculista, responsable de ejecutar, supervisar y asesorar el desarrollo del currículum según los planes y programas de estudios vigentes en el PEI. Este encargado de estudiar y proponer estrategias de implementación de recursos metodológicos adecuados a la realidad del colegio, es decir, plantea a los profesores aspectos curriculares como propuestas, pero no como obligaciones, ya que también asesora y supervisa la aplicación experimental de técnicas y estrategias de aprendizaje.

Estos elementos nos muestran la flexibilidad curricular que entrega el PEI, los cuales permiten un espacio personal para interpretar el currículum, mediante una relación dialogante ente entre UTP y los profesores. Pero también entrega una responsabilidad individual a la hora de buscar materiales didácticos o su perfeccionamiento profesional, entregándoles la iniciativa para innovar. Esto se puede observar en las *actividades curriculares no lectivas*, entre ellas están la

planificar las clases; preparar, seleccionar y confeccionar su material didáctico, elaborar evaluaciones, capacitar y perfeccionar sus conocimientos sobre la enseñanza, investigar metodologías, procesos y estrategias educativas que permitan el mejoramiento de la calidad de la educación, entre otros. Pero también el profesor tiene más tareas por cumplir, como atender apoderados o revisar pruebas, carga que aumenta cuando el profesor asume una jefatura. Entonces, nuevamente el profesor se encuentra sobrecargado ¿tiene tiempo para contextualizar al interpretar el currículum? ¿tiene las capacidades técnica-pedagógicas para innovar? ¿la ayuda del establecimiento es suficiente? Veamos a continuación como esta flexibilidad del papel se transforma en realidad, mediante un caso en concreto.

PARTE V: LA INTERPRETACIÓN DEL CURRÍCULUM EN LA ESCUELA: NUESTRA PROFESORA DE PRÁCTICA EN EL LICEO DARÍO SALAS

Nuestra practica III de pedagogía la realizamos en el Liceo Darío Salas, colegio municipal de la comuna de Santiago. Nuestra profesora guía fue la docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Betsy Mandiola, de 40 años de experiencia en impartir la asignatura tanto en enseñanza media como en básica. Ella ha accedido a responder nuestras preguntas sobre la forma en cómo interpreta el currículum, entrevista realizada el 8 de agosto del 2021 vía Zoom, donde accedió voluntariamente a que la sesión fuera grabada y que su nombre fuera transparentado. Esta práctica y esta entrevista se hace bajo el contexto de pandemia de COVID-19, en donde las clases de este primer semestre del 2021 se realizaron de forma remota, por medio de la plataforma Zoom, mediante clases reducidas a 30 minutos por semana, y con una nuclearización de los OAs en Objetivos Priorizados del año 2021. La experiencia de la profesora se analiza mediante las dos categorías que hemos construido en la parte III: la flexibilidad curricular y la subjetividad de los docentes. Esto nos permite conocer un caso concreto las estrategias que utiliza la profesora para interpretar el currículum al construir las clases que realiza, para responder el *quién interpreta* y el *cómo interpreta*.

5.1 La experiencia de la profesora y la flexibilidad curricular

Partimos la entrevista preguntando por aspectos administrativos del colegio, como el proceso del paso del currículum a la planificación, tomando en cuenta este paso es parte del proceso de interpretación curricular. La profesora nos explica que organiza su planificación en base a 4 o 5 objetivos que utiliza en el semestre, señalando que las planificaciones de las actividades y de la primera prueba las realiza antes de empezar las clases en marzo.

Por su propia experiencia de 40 años, nos señala que cada liceo tiene su propia forma de planificar: por ejemplo, algunos dan gran importancia a las actividades en clases, mientras que otros solo confeccionan tareas para enviar a casa. También nos dice que depende de cada jefe de UTP en cada establecimiento el cómo se realiza la planificación, agregando que en algunos establecimientos son muy extensas y otros casos, son mínimas. Esto lo ejemplifica cuando debía construir en años anteriores las llamadas “sábanas”, hojas cuadriculadas donde realizaban la planificación anual a mano, pero con mucho más detalle que hoy. Por esto, podemos decir que las formas en que se planifican van cambiando con el tiempo, y dependen de cada jefe de UTP, y, por

ende, de cada contexto. Así, la flexibilidad curricular que tenga el profesor dependerá del colegio en donde trabaje.

Actualmente el diseño de planificación que exige UTP exige que escriba los objetivos completos, los aprendizajes esperados, las rutas de aprendizajes, y dejar puestas las actividades. La profesora esta obligada a enviar una planificación en formato de planilla, donde debe señalar en la primera columna el número de la evaluación de la unidad, en la segunda, el título de la unidad evaluada, en la tercera, los OAs a trabajar en cada unidad, en una cuarta, las habilidades a trabajar, una quinta, las actitudes a desarrollar, en una sexta, los contenidos a trabajar (que se dividen por actividades), en una séptima, los indicadores de logro, y en una octava, los materiales didácticos utilizados. Entonces, aquí se observa parte del nivel substantivo del currículum, en donde se hace un primer nivel interpretativo a través de la planificación bajo la dimensión del *currículum como intención* de Bolívar. También, observamos un primer límite a la flexibilidad, en donde el colegio establece procedimientos estándar a los profesores a la hora de presentar sus propuestas didácticas anuales.

Al planificar y construir sus clases, los OAs los obtiene de los programas de estudio del Mineduc, como también los contenidos, las habilidades y actitudes, ya que estos están ligados en función al OA a trabajar. Agrega que los OAs se consideran realizados cuando se cumplen indicadores de logro señalados por cada uno de ellos. Estas planificaciones anuales, divididas en semestres, debe entregarlas antes de fin de año, es decir, la planificación del año 2021 se debe entregar el 30 diciembre del 2020, para luego ser revisada por UTP, que la aprueba o rechaza. Luego, UTP le entrega una planilla con todos los objetivos y un calendario, donde debe ubicar en que semana trabajará cada objetivo. Nos señala que todo este trabajo los realiza por su cuenta. Aquí vemos como UTP se configura como un ente regulador curricular, como también vemos el despliegue del poder regulador del currículum, al estar las planificaciones basadas en los OAs.

La profesora nos señala que la curriculista del colegio revisa las rutas de aprendizaje, donde deben estar los objetivos priorizados. También revisa por completo las planificaciones y las pruebas, haciendo algunos cambios y observaciones, procurando que se basen en el programa de estudio del Mineduc. Si hay una actividad que no sea del programa de estudio, les da un aviso: por un lado, pide modificarlas cuando no se relacionan con los OAs que señaló en la planificación que iba a desarrollar. Pero, si hace una actividad que no está en el programa del Mineduc, pero cumple con desarrollar el OA planificado, se acepta, ya que la curriculista vigila que los objetivos se

cumplan. En relación con esto, la profesora nos señala que el único límite para trabajar los OAs mediante actividades es que cuando ella señala en la planificación que va a trabajar un OA, ella debe trabajar con ese OA, por lo cual, en cada actividad (prueba, guía, planificación, incluso en la pizarra) los debe colocar. Así, nadie en el colegio le impone una actividad prescrita, ya que es ella la que las construye y planifica. Nuevamente, se refuerza la idea del poder regulador curricular mediante los OAs, con la presencia del curricularista. Pero también observamos la existencia de un espacio de flexibilidad, al tener la posibilidad de desprenderse de los programas oficiales y crear sus propias actividades, lo que le permite interpretar el currículum en base a los OAs que utiliza.

Durante el año, debe entregar una planificación clase a clase de las actividades didácticas, junto con las temáticas y contenidos que desarrolla en ellas, de acuerdo con los tiempos y orden de la planificación semestral entregada. Pero señala que esto es flexible: por ejemplo, cuando no avanzas según lo planificado, porque vas profundizando un tema que llamo la atención de los alumnos, uno simplemente se atrasa, para otorgarle más tiempo a esa profundización. Nuevamente nos señala que esto depende del colegio en que trabajes, ya que, por ejemplo, en “algunos colegios católicos” (por lo general, se refiere a colegios privados del barrio alto) no te puedes atrasar, tienes que ir al día (Mandiola, 19m00s). Pero, si uno se atrasa en el Liceo Darío Salas, debe llenar una planilla a final de año señalando los OAs que no alcanza a desarrollar, los cuales puede recuperar al año siguiente. Pero esto se debe justificar, “que no fue por “flojera”, si no por mil cosas” (Mandiola, 19m13s). Esto le da un espacio para observar las clases y ver los distintos ritmos que van adquiriendo los alumnos, para así ir planificando. Pero señala que en pandemia esto ha cambiado, ya que hay que seguir si o si al pie la planificación, por tanto, debe “tratar de acotar, no hablar tanto” para poder desarrollar todos los contenidos planificados en los tiempos estipulados (Mandiola, 20m09s). La profesora nos dice que el acotar cuesta bastante, ya que en contextos normales de presencialidad en aula, tiene más tiempo y más clases tanto para abordar las temáticas, como para recuperarlas en caso de atrasarse. Así, la flexibilidad que otorga el establecimiento para poder atrasarse en los OAs, permite configurar espacios de contextualización según los intereses y ritmos de cada curso, pero como vimos, esto depende del contexto.

En cuanto a los sellos impuestos por el PEI, nos señala que para ella no son una preocupación a la hora de interpretar (que a veces hasta los olvida). Pero esto también depende del contexto, porque señala que en los colegios particulares o si estuviésemos en presencialidad, el sello institucional cobra más importancia, sobre todo en alumnos de básica (Mandiola, 30m00s).

Aunque los valores siempre los incorpora a las clases, esto no lo hace por obligación impuesta por el establecimiento. Esto muestra el contraste entre la intención del currículum (ya que el PEI debería estar reflejado en el) y lo que pasa en la realidad.

En cuanto a materiales de apoyo para la didáctica, señala que el colegio les entrega algunos elementos, como, por ejemplo, papel para imprimir: cuando entrega una guía, la revisa la curricularista, le da el visto bueno, y se manda a imprimir. También hay datas, pero a veces se los roban o no hay enchufes para encenderlos. Estas situaciones se deben tener en cuenta a la hora para planificar, ya que, si no tienes un data, no puedes hacer una clase con una presentación (Mandiola, 44m47s). La profesora nos cuenta que hay colegios que entregan todo el material didáctico listo para realizar las clases (guías, pruebas, actividades, entre otros), realizados por sus equipos de UTP, mientras que en el Liceo Darío Salas cada uno hace su propio material. Si bien dice que tiene el material suficiente para realizar sus clases, cree que hay elementos que faltan y que se deberían facilitar, como textos complementarios a los programas de estudio en biblioteca o juegos didácticos para utilizar en geografía (Mandiola 1h49m50s). Comenta que cuando faltan elementos de apoyo para desarrollar las clases, uno se termina por adaptar a los elementos que posee y los tiempos acotados que maneja, pero en su opinión esto a la larga termina por afectar en el saber de los alumnos, ya que no puedes innovar ni profundizar las temáticas (Mandiola, 1h50m20s). Así, el colegio refuerza la idea de flexibilidad curricular al no imponer material didáctico ni actividades a los profesores, lo que permite que tengan la iniciativa para confeccionar sus clases y los materiales a utilizar. Pero, tal como revisamos con los autores en los antecedentes, la falta de apoyo material y técnico a los profesores influyen en su interpretación curricular.

Por otro lado, aunque se tenga la libertad de hacer el material didáctico, se deben rendir cuentas si un alumno reclama. Aquí UTP revisa tu material, te dan observaciones, y te pueden sancionar, depende del caso. Por ejemplo, esto pasa con profesores en que los alumnos no entienden. En la mayoría de los casos no hay sanciones: para la profesora es bueno, porque se protege al profesor, pero también es malo, porque no se sanciona a los profesores que no se les entiende o que no realizan clases. Cree que deberían acompañarlos y decirles qué hacer para mejorar sus clases, ya que opina que a estos profesores les falta formación didáctica (Mandiola, 51m00s).

En cuanto a la relación con sus colegas, señala que cada profesor es muy celoso de los materiales y actividades que realiza: mientras que ella no tiene problema en compartir material,

hay profesores que se complican (Mandiola, 46m55s). Nos dice que conversan entre ellos y hay veces que sacan ideas como equipo o comparten información, pero cada uno hace el material a utilizar por su cuenta. También acuerdan ir a la par en las temáticas que desarrollan en clases, pero comenta que no todos están dispuestos, ya que “hay profesores que más dominan Historia de Chile, pero debe pasar Historia Universal, y aun así pasan Historia de Chile” (Mandiola, 48m30s). Todo esto no es una obligación, pero nos señala que a medida que pasa el tiempo se van formando lazos más allá de una relación laboral, generando confianzas. Pero también hay otros que, aunque pase el tiempo, “te siguen tratando de colega” (Mandiola, 48m56s). Si bien la relación entre profesores no afecta a la flexibilidad curricular que tiene cada uno, los lazos afectivos y de confianza permiten que estas relaciones configuren un espacio de apoyo entre profesores a la hora de interpretar.

La profesora nos comenta que la labor del profesor es demandante en relación con los tiempos que necesita. Llega a las 7 de la mañana al colegio, las clases parten a las 8, y no paran hasta las 6 de la tarde. Todo esto produce cansancio al final de la jornada. Siguiendo esta línea, le preguntamos sobre las clases no lectivas. La profesora señala que no le alcanza este tiempo para realizar todo lo que tiene que hacer, ya que debe revisar pruebas, o atender alumnos y apoderados en su rol como profesor jefe: “ser profesor jefe es muy demandante” (Mandiola, 56m33s). Toda esta labor interpretativa de planificar y crear material se complejiza cuando se mezcla con labores externas al colegio: la vida cotidiana del profesor, como cuidar a los hijos, hacer el aseo en la casa. “Para una mujer que tiene familia es complicado, es cansador” (Mandiola 58m56s). Dice que esto afecta a la vida en familia, ya que los fines de semana estaba planificando o revisando pruebas. Se conversa que, si bien esto de utilizar tiempo fuera del horario correspondiente para planificar (horas no lectivas) lo hace “por vocación”, esto no debería ser así, ya que deberíamos usar nuestro tiempo fuera del horario escolar para desarrollar nuestra propia vida personal (Mandiola, 1h00m00s). Entonces, para que los tiempos alcancen, depende de cómo uno se organice. Nos señala que, si uno se organiza para planificar las dos o tres semanas siguientes, puedes tener los fines de semanas libres. Por ejemplo, ella lo hace cada dos semanas: “tú tienes que ver cómo organizarte así cosa que tengas los fines de semana libre. O por último [...] puedes organizar dos semanas de un round, ppts, todo listo. Lo puedes hacer en ratitos libres, hay profesores que lo hacen en los recreos” (Mandiola, 1h01m04s). Le comentamos que nosotros en la práctica III, para hacer una clase nos demoramos un día, pero la profesora hace en un día todas las clases de la semana, señalando que esta capacidad se lo permite su larga experiencia docente.

Siguiendo con esta línea, la profesora nos comenta que esta carga de trabajo limita su capacidad para interpretar, a veces, porque esta agobiada por cumplir una parte de lo planificado. Hay veces que quiere desarrollar varias actividades, pero el tiempo y el cansancio no se lo permiten, entonces la profesora nos comenta que ocupa el plumón y la pizarra (Mandiola, 1h39m39s). Opina que el profesor además de tener muchas horas de trabajo en aula, las horas no lectivas que debería utilizar para interpretar no solo se utilizan para planificar o revisar pruebas, sino también para hacer el trabajo de profesor jefe, como reunirse con apoderados o solucionar los problemas de los alumnos. Por todo esto, nos comenta que le falta tiempo: “ahora mismo estoy agobiada, porque mañana termina el semestre y tengo que abrir 70 pruebas, tengo que entregar las entrevistas de orientación, que son 35” (Mandiola, 1h40m41s). Para reforzar esta idea, agrega que a los profesores les falta tiempo, no porque no se organicen, sino porque “esta profesión demanda que lo hagas bien”, “es que para motivar hay que preparar muchas cosas, porque está el chico que con solo escucharte te va a entender, el otro que solo escribe [...] las habilidades son distintas” (Mandiola, 1h41m40s), pero señala que “falta tiempo, porque son 40 chicos en sala, y cada uno es un mundo distinto, entonces tienes que tratar de llegar a todos” (Mandiola, 1h43m10s). Por esto, opina que la labor del profesor esta sobrecargada, sobre todo cuando se es profesor jefe y tienes que solucionar el problema de tus cursos, al mismo tiempo que estás preocupado de tus clases: “uno termina [la jornada escolar] como un trapo” (Mandiola, 1h44m20s), para luego llegar a tu casa y empezar a planificar los próximos días.

En la flexibilidad, también repercuten la cantidad de OAs obligatorios que impone el currículum prescrito, y los cuales debe cumplir en un año. Frente a esto, la profesora indica que se debe pasar mucha materia en tiempos acotados, lo que provoca que no se puedan profundizar las temáticas desarrolladas en clase. Por ejemplo, nos comenta que, en el segundo semestre de Segundo Medio debe enseñar todo el siglo XX chileno, señalando que “así condensaron la historia” (Mandiola, 1h34m04s). Agrega que, si los alumnos quieren profundizar más la materia, deben tomar los electivos de formación diferenciada humanístico-científica en Tercero y Cuarto Medio, como Comprensión Histórica del Presente. Todo esto produce que se sienta presionada al interpretar, ya que debe resumir y adaptar la didáctica a lo superficial, y no profundizar ciertas temáticas, ya que debe pasar mucha materia. Así, para ella el tiempo para profundizar no es suficiente, por lo cual tiene que procurar que, de esa mirada superficial, los alumnos aprendan lo mejor posible (Mandiola, 1h38m13s). Finalmente, esta situación se resume en tres aspectos:

mucho contenido, mucho objetivo, poco tiempo, ya que “como tienes que cumplir sagradamente con esos OAs, tienes que cumplir con ese currículum que es rígido, te limita el poder quizás abarcar otros temas” (Mandiola 1h54m01s).

Cuando conversamos sobre la libertad para interpretar el currículum desde un punto de vista personal, nos comenta que esto depende en donde estés trabajando, como también de la dirección que está al mando (Mandiola, 1h27m34s). Por ejemplo, nos comenta que siempre hay casos en que apoderados no aceptan tu interpretación de determinada temática, o hay gente que se molesta, por ejemplo, al hablar de Dictadura. También puede que sea el mismo colegio el no acepte determinadas interpretaciones, señalando que “como que todo lo que hace el profesor es político” (Mandiola, 1h29m11s). Frente a esta situación, la profesora nos comenta que “el profesor humanista siempre va a tener ese problema, porque el profesor también está interpretando” (Mandiola, 1h29m35s), ya que este ejercicio siempre depende del punto de vista del profesor. En el caso del Liceo Darío Salas, nos señala que UTP no interfiere en la interpretación personal del profesor, ya que es ella misma la que reflexiona si la interpretación se puede malinterpretar. Por lo cual, depende del contexto si puedes interpretar a tu manera, por ejemplo, nos comenta que cuando trabajas por año con un mismo grupo de alumnos, puedes conversar con mayor libertad de ciertos temas (Mandiola, 22m12s). Y cuando se le pregunta si se ha sentido pasada a llevar al realizar su propia interpretación curricular, indica que actualmente no le ha sucedido, pero si en años anteriores, como cuando se nombraba la dictadura militar como gobierno militar, donde había que tener cuidado, no por dirección, más por los apoderados. Esto lo comenta en relación con casos de profesores en Chile que han sido sumariados por dar un determinado punto de vista y que han molestado tanto a alumnos como apoderados, casos que han terminado en sumarios: “y eso es al tiro sumario [...] van los apoderados a reclamar porque tú haces política” (Mandiola, 24m12s), sumario que ingresa al Mineduc, el cual deriva al colegio y estos sancionan. También señala que se siente incomoda en interpretar bajo su propia percepción en estos contextos donde se graban las clases, pero en presencialidad esto no ocurre, porque en el aula puede realizarse un dialogo para explicar y conversar distintos puntos de vista, solucionando la controversia en el momento, la que queda dentro del espacio de la sala de clases.

Al final de la entrevista, la profesora nos comenta que el espacio de interpretación que le entrega al profesor el colegio no es suficiente, porque según ella los han llenado de OAs que deben cumplir en un año “en segundo medio tú ves la historia de Chile, que es tan importante, en cuatro

meses, y toda la historia universal” (Mandiola, 1h27m00s), agregando que esta situación no llena sus expectativas como profesora de Historia. Pero como hemos visto, estos aspectos son flexibles, gracias a la relación dialogante con UTP, ya que, si hay algún problema, se conversa, no se impone.

En conclusión, la flexibilidad curricular se inicia desde la base del poder regulador del currículum, por medio de la obligatoriedad de los OAs, los cuales son siempre el punto de inicio a la hora de interpretar el currículum, para contextualizar, construir las actividades o utilizar cierto material didáctico. Pero también existen límites a la flexibilidad dentro del establecimiento, sobre todo marcados por la figura reguladora de UTP y el curriculista. Aquí es donde se inicia los espacios de flexibilidad curricular, al permitir a los profesores la libertad de planificar y desarrollar sus clases, dependiendo del cumplimiento de lo establecido en sus planificaciones y los OAs desarrollados, dependiendo de la organización de cada establecimiento. Pero si bien existen espacios para la flexibilidad curricular, hay que tomar en cuenta los elementos que configuran el todo de la práctica docente, ya que no solamente el profesor se dedica a interpretar. Así, esta libertad se va limitando gracias a la falta de tiempos, la gran cantidad de contenidos que hay que desarrollar (donde recordamos el concepto de hiperdensificación), la carga laboral de los profesores jefes, la falta de apoyo técnico y material de parte de la escuela, la reacción a las interpretaciones por parte de alumnos u apoderados, entre otros. Así, para ver el proceso de interpretación curricular, no basta quedarse con solo lo que establecen los documentos oficiales y las planificaciones.

5.2 La experiencia de la profesora y la subjetividad de los profesores

Como ya vimos, la profesora tiene como límite para interpretar, primero, el uso de los OAs correspondientes al año escolar correspondiente, y también, que tanto sus planificaciones, actividades como material didáctico que construye y utiliza, tienen que estar acorde al cumplimiento de esos OAs. Por lo cual, ya visto la flexibilidad curricular que le entrega la institucionalidad, lo que viene aquí en adelante ya es responsabilidad de la profesora, ya que es aquí donde empieza a tomar decisiones individuales para poder interpretar, y es aquí donde empieza a operar la subjetividad de los profesores: “es ahí donde viene la creatividad, de cómo lo vas a organizar, qué preguntas vas a hacer, cuánto vas a ocupar el texto de estudio” (Mandiola, 17m41s).

La profesora nos señala que por lo general ordena las actividades que realiza y construye según la numeración de los OAs correspondiente al nivel: Actividad 1 con el OA1, Actividad 2

con los OAs que siguen. Pero gracias a la flexibilidad curricular, hay casos donde la profesora decide cambiar el orden de los OAs en la planificación. Pone el ejemplo de 2do medio, donde tiene que desarrollar la primera mitad del siglo XX europeo y de Chile solo en el primer semestre, así que toma los OAs de Chile XX y los deja pendientes, para así en el primer semestre ver solo Europa y en el segundo solo Chile. Todo esto la curricularista se lo permite, mientras cumpla los OAs. Para ella lo correcto es mezclar temáticas (como Europa con Chile) en contextos normales de presencialidad, ya que tiene más tiempo de clases lectivas. Pero en contextos de pandemia, cuando hay menos tiempo, prefiere no hacerlo, ya que así se trabaja un solo tema y no pasar, por ejemplo, de Europa a Chile en una misma clase, ya que esto puede confundir a los alumnos. (Mandiola, 7m03s).

En cuanto a las decisiones que toma al planificar, nos señala que los contenidos e indicadores de logro los establece ella, pero cuando la materia es nueva, en el sentido que no está habituada a impartirlos, se guía por los contenidos e indicadores del programa de estudio del Mineduc, ya que considera que es materia reciente y que no maneja a la perfección. Por ejemplo, en uno de los electivos de nuestra práctica III, Economía y Sociedad, los contenidos corresponden a conceptos y temáticas económicas contextualizadas a la actualidad. Frente a esto, nos señala que en su formación universitaria no pudo desarrollar a profundidad economía. Agrega que esos contenidos los maneja, pero no los tiene profundizados, ya que en 1ro medio se enseñan de forma general, pero no a la profundidad del electivo. Frente a esto, nos comenta que está como “partiendo desde cero” (Mandiola, 8m04s). Para retomar los estudios, estudia por su cuenta con un libro de economía, esto gracias a que pidió ayuda a un practicante, el cual le facilitó el documento. Además, para confeccionar sus clases, ha revisado trabajos de colegas, como también los contenidos del programa de estudio del Mineduc. Nos comenta que el colegio no le entrega ayuda, solo el texto del programa de estudio del Mineduc, ya que se supone que esos contenidos debería manejarlos. Pero ¿por qué no está habituada a los cursos que imparten economía?: porque muchos de sus colegas no toman cursos de básica. Muchos profesores acostumbrados a los alumnos de media se enferman o se estresan al realizar cursos de básica: no lo soportan, sobre todo los más viejos, ya que son muy inquietos en comparación a los cursos chicos, pero como a ella esto no le complica, los tomaba. Pero como ahora son menos los profesores de Historia, debe tomar cursos de educación media, entre ellos, los electivos. Nos comenta que en años anteriores contaba con textos de economía como apoyo, pero como este electivo se basa en estos últimos 10 años, los textos

antiguos ya no le sirven. Y como el Mineduc solo envía el texto de los programas oficiales, debe buscar textos anexos por sí misma.

Cuando planifica, utiliza el mismo orden que tienen en el programa del Mineduc para los OAs y las actividades que desarrolla. Pero nos comenta que no hace las mismas actividades del programa de estudio, ya que según su opinión las encuentra “utópicas”, las habilidades y actitudes que supuestamente desarrollan al ser descontextualizadas con la realidad de los alumnos, pero aun así las utiliza como base para obtener datos o para construir sus propias clases (Mandiola, 13m42s). Por lo cual, el programa de estudio constituye una guía para el orden y contenido de sus clases, pero las actividades las construye ella. En relación con las interpretaciones curriculares, nos comenta que hay diferencias entre las formas en las cuales los profesores construyen sus clases, por ejemplo, al desarrollar guías: “hay profesores que colocan [...] las actividades son: número uno, definiciones, número dos, de la página tanto haga esa actividad. Esa no es una guía. Una guía es cuando tu explicas que vas a trabajar este tema, que ocurrió esto otro [...] y te vas a basar en este texto o estos links” (Mandiola, 14m25s). Agrega que esto ayuda a que se desarrolle “trabajo serio”, ya que, según ella, el alumno se compromete a realizar las actividades, frente a lo que ella denomina la del “profesor flojo”, que hace el listado de definiciones (Mandiola, 15m04s).

La profesora nos señala que puede usar otro texto que no sea del programa de estudio. Por ejemplo, si estuviésemos en presencialidad, y utiliza otro texto, entrega fotocopias del material que utiliza. Así, hacer una actividad con un texto distintito al programa depende de su propia iniciativa, e incluso en ocasiones financia de su propio bolsillo el material extra que utiliza. Frente a esto, nos comenta que algunos profesores dicen que “yo no voy a gastar nada [...] no me pagan por hacer horas extras” (Mandiola, 17m01s), pero para ella, si tú estás en la pedagogía, debes tener un grado de vocación, ya que estas iniciativas le sirven a los alumnos para mejorar su aprendizaje, es por eso que siempre trata de darles más.

Cuando le consultamos de cuánto se desprende del programa para construir actividades propias, señala que depende del contexto del curso: “en cursos por más que lo intentes no vas a llegar a nada [...] porque el contexto de la casa de ellos hace que les de igual. Pero a veces hay cursos donde el profesor jefe logra motivarlos y todo, y tú llegas a hacer una clase con gusto. La misma clase, que tenías preparado para hacerlo en dos semanas en un curso, en otro curso la hiciste en una” (Mandiola, 17m46s). “A veces llegas a un curso bueno, y te hacen una pregunta, y en base a esa pregunta haces tal cosa y tal... donde trabajas tanto los temas, que no avanzaste todo lo que

tenías programado. Pero te fuiste fascinada, y los chiquillos también” (Mandiola, 18m24s). Por ejemplo, para un mismo OA, en un curso realiza una actividad de conversatorio, y en otro, trabaja un video y en base a ello realiza preguntas. Así, las actividades, estrategias o materiales didácticos no se desarrollan de la misma manera en distintos cursos, ya que cada curso tiene “un sello” (Mandiola, 29m17s).

Cuando se le pregunta sobre la puesta en práctica de lo planificado, nos señala que al construir las clases siempre tiene en cuenta una premisa: la idea de que “a más simple, mejor, porque o si no, no te van a entender” (Mandiola, 36m10s). Por ejemplo, si va a ocupar un video, primero explica de que se trata, después hace preguntas y de ahí desarrolla el video. También toma en consideración las dificultades que tienen los alumnos extranjeros sobre ciertas temáticas que no manejan, al venir de otros sistemas educativos. Así, las clases las planifica antes de realizarlas, para luego prepararlas, teniendo listo el material didáctico que usará, como también las preguntas a los alumnos, o relacionadas con un texto o video. Y todo lo que va a realizar en clases, lo escribe. Esto lo considera su habilidad, comentando que cada profesor tiene una (Mandiola 37m42s).

Durante la semana, desarrolla la misma materia dentro de un mismo nivel, pero la forma en como la hace es distinta para cada curso. En cada clase tiene en consideración que actividades didácticas desarrollar para que no se aburran, o en qué momento dar un descanso después de largas jornadas. Así, nos comenta que todo lo que realiza tiene que estar pensado de antemano: “nunca ir al aire”, dice (Mandiola 39m19s). Esta planificación la realiza una semana antes de la clase que va a realizar. Las clases las planifica los fines de semana, preferentemente los domingos. “Por eso nadie quiere ser profe”, comenta la profesora, agregando que hay colegas que se acuestan a las 2 de la mañana planificando (Mandiola, 40m01s). Esto sucede porque que al fin de cuentas deben planificar tres clases para una sola: se planifica para el alumno que es rápido, el que va al ritmo que corresponde y el que va más lento, y a cada uno se le proporciona su propio material y actividades: se adaptan a los distintos ritmos. Agrega eso sí, que estas acciones extras dependen de cada profesor “otro profe va a hacer [en este caso, se está hablando a sí mismo] ¿terminaste?: tienes tiempo libre” (Mandiola, 40m40s).

A la hora de elegir qué materiales didácticos utilizar para realizar sus clases, nos señala que utiliza el data para mostrar películas o documentales, o para hacer clases con ppt. También realiza actividades del libro de texto escolar, otras veces una guía trabajada en clases mientras se pasa materia: todo esto depende del tema que se va a trabajar. Para los contenidos y conceptos utilizado

en sus clases, utiliza el navegador Google para buscar nuevas ideas y nuevos textos para complementar la información que ya maneja. Esto le permite desplegar siempre algo nuevo en sus clases a medida que pasa el tiempo, como también ir renovando el conocimiento que tiene de las temáticas trabajadas. Nos indica que de vez en cuando utiliza las actividades y contenidos que se encuentran dentro en programa de estudio, sobre todo porque hay momentos que le falta tiempo para planificar. Cuando los utiliza, no lo hace 100% al pie de la letra, ya que utiliza los textos, contenidos o actividades que considera “buenas”, pero mayoritariamente al planificar utiliza otras fuentes de información (Mandiola, 42m44s). Eso sí, nos señala que utiliza más los textos oficiales cuando no tiene la suficiente profundidad de conocimientos sobre un tema, por ejemplo, en economía, como ya hemos comentado anteriormente.

Cuando le preguntamos qué estrategias desarrolla a la hora de innovar respecto al currículum prescrito, nos indica que cuando utiliza los textos del Mineduc, complementa su contenido con información extra, ya que como señalamos anteriormente, siempre está mirando nueva información para complementar su conocimiento. Innova, por ejemplo, al agregar más datos, como estadísticas. También nos señala que ella siempre está pendiente de las noticias nacionales e internacionales, lo que le permite desarrollar temas de contingencia nacional o mundial y relacionarlos con las temáticas que aborda, así va conectando el pasado histórico con sucesos del presente. Además, siempre trata de poner ejemplos contextualizados, es decir, que se relacionan con la vida cotidiana de los alumnos y también con sus experiencias.

En cuanto al uso de tecnologías, la profesora piensa que no hace mucha innovación, ya que le da miedo “meter las patas” (Mandiola, 1h06m00s). Para ella innovar sería ocupar tecnologías, como el uso de programas computacionales, pero no lo hace porque no los maneja.

Para la profesora, un factor importante a la hora de innovar es la personalidad del profesor, ya que influye, por ejemplo, tanto en la creatividad a la hora de planificar clases como también ayuda a que los alumnos “se enganchen” a la clase (Mandiola, 1h16m18s). Así, nos comenta que “envidia” al profesor que es carismático, ya que cree que en ciertos aspectos le falta personalidad, por ejemplo, para disfrazarse como un personaje histórico (Mandiola, 1h14m12s). Por todo esto, señala que le gustaría tener la capacidad de innovar más, por lo cual para ella es muy positivo realizar cursos de capacitación, ya que te permiten desarrollar esas herramientas, al perfeccionar e ir aprendiendo cosas nuevas. Pero estos cursos son externos al colegio, ya que son pagados, o los imparte el Colegio de Profesores. Finalmente, comenta que siente que tiene las capacidades para

innovar en temáticas que mejor maneja por experiencia, pero cuando las maneja menos, se basa más en lo estipulado en las actividades y contenidos de los programas. Esto hace que sienta que está a medio camino entre la innovación y lo establecido en el programa.

En cuanto a la propia labor docente, la profesora nos comenta que para nosotros los practicantes, el primer año en la escuela es caótico y cansador, “pero si a uno le gusta, uno le aguanta” (Mandiola, 53m40s), ya que hay elementos de nuestras experiencias que permiten sentir amor por nuestra profesión y seguir adelante en nuestro trabajo. Por ejemplo, nos señala a medida que pasa el tiempo, la experiencia de estar “viviendo lo que los jóvenes están viviendo en cada época” (Mandiola, 54m20s) es un elemento que disfruta y le da las fuerzas para seguir practicando la docencia. A esto agrega lo reconfortante que es que se te reconozca todo lo realizado a lo largo del año, porque para ella el trabajo del docente es demandante: “Uno puede estar desilusionado a fin de año, pero se te acerca uno que te da las gracias, me gusto tanto sus clases, y se te olvido todo lo otro” (Mandiola, 54m38s).

Cuando hablamos de cuanto pesa la experiencia y la práctica de tantos años de realizar clases a la hora de interpretar el currículum, y construir tanto las planificaciones como el material didáctico a utilizar, la profesora opina que es una ventaja, ya que estos elementos le sirven a la hora de decidir si las clases serán exitosas, lo que le permite saber no solamente el cómo van a reaccionar los alumnos frente a determinadas estrategias didácticas, sino también realizar procesos de contextualización curricular (Mandiola, 1h01m50s). Por ejemplo, sabe que hay cursos en que los alumnos son más activos que en otros. En estos casos, desarrolla la materia con elementos humorísticos, de forma que sean más “chistosas”. Otros cursos, son más pasivos, señalando que ellos “hacen lo que tu digas”, entonces desarrolla trabajos grupales con un cuestionario de la pizarra, monitoreando grupo por grupo. Entonces, uno se debe adaptar como es el curso. La profesora nos comenta que estas características de los cursos las va conociendo mediante la observación a medida que pasan los años, al tomar un mismo curso de 7mo a 4to medio, o cuando llega a un curso nuevo e identifica quienes son los líderes, los que tienen buenas notas, a los que le da lo mismo todo: al mes “le saca la foto” al curso (Mandiola, 1h18m00s). Con esto “vas organizando las clases, las actividades, las innovaciones de acuerdo a esas características. Tú sabes que vas a pasar un power super atractivo y le vas a sacar provecho en tres clases, porque los chiquillos te lo pidieron. En cambio, en el otro curso, en una clase lo viste, rápido, y te aburraste, porque te sobraron hasta 10 minutos. Nunca vas a repetir la misma clase” (Mandiola, 1h19m30s).

Esta experiencia le permite poder contextualizar las clases a los distintos contextos que ella va percibiendo. Una de las estrategias que utiliza es que, dependiendo del contexto de la clase y cómo reaccionan los alumnos, modifica lo que tiene planificado: “yo me guio en base [a] la clase, en cómo se va desarrollando la clase [...] puede que vea lo que tenía 100% planificado, pero de ese 100%, el 60 fue de otra cosa, pero relacionado con lo mismo, pero que los chiquillos lo dirigieron para allá” (Mandiola, 1h09m54s). Otra estrategia es “hacer propias” las actividades que se encuentran en el programa de estudio: no las utiliza al pie de la letra, si no que las contextualiza a los conocimientos y habilidades de sus alumnos, como cuando modifica conceptos que no manejan o simplifica la forma en que están redactadas para que se entiendan mejor (Mandiola, 1h10m35s). Así, en los electivos que son nuevos para ella, como Economía, se guía por las actividades del programa, pero los contextualiza con los elementos que mencionamos antes. En los otros cursos, que lleva años impartiendo y en los cuales maneja profundamente tanto las temáticas como la didáctica a la hora de planificar y llevarlas a la práctica, no necesita del programa, ya que se organiza por su cuenta construyendo sus propias actividades. Comenta que ya en los próximos años, cuando vaya ganando experiencia en estos electivos, ya no necesitará al 100% el programa.

Parte de contextualizar el currículum, es adaptarse a los distintos ritmos, intereses o necesidades que tienen los alumnos, y esto la profesora lo tiene claro: “depende del profesor. Hay profesores que hacen su clase y se van” (Mandiola, 1h20m30s). Ella, por ejemplo, cuando hay alumnos no entienden lo que está diciendo, les vuelve a explicar. Pero otros profesores frente a esta situación les dicen a los alumnos “¿no entiende? Este más atento. Y [lo dicen] bien golpeado” (Mandiola, 1h21m16s). Así, la voluntad de contextualizar depende del docente, porque según la profesora “no hay un molde”: son todos distintos (Mandiola 1h21m30s). Señala que, para adaptarse a las necesidades de los alumnos, hay que tener paciencia, no molestarse si te hacen preguntas, porque hay chicos que tienen ritmos distintos. Por ejemplo, al realizar trabajos grupales, va uno por uno explicando y resolviendo dudas, porque hay alumnos que son más rápidos que otros.

Finalmente, la profesora señala que para ella influyen las capacidades profesionales a la hora de leer el currículum, ya que hay profesionales que no están capacitados para hacer clases ya que no tienen ni los estudios ni la experticia para realizar la labor docente, afectándoles el no tener una buena base académica universitaria ni de práctica: “no saben, no tienen didáctica, no dominan

los temas” (Mandiola, 1h53m01s), por lo cual para ella es importante la formación profesional a la hora de interpretar el currículum.

PARTE VI: REFLEXIONES Y DESAFIOS COMO FUTUROS PROFESORES

Como practicantes de pedagogía, en nuestra practica III del Liceo Darío Salas elaboramos clases de acuerdo con la planificación y sus correspondientes OAs que construyó nuestra profesora a principio de año. En esta oportunidad, pudimos interpretar el currículum al realizar los electivos de 3ro y 4to, pero no nos fue difícil darnos cuenta de que la labor del docente va más allá de solo construir, planificar y ejecutar: hay un cúmulo de factores que influyen en la interpretación del currículum. Así, nos damos cuenta de que, en el futuro, nos deberemos enfrentar tanto a libertades como obligaciones a la hora de convertir el texto curricular en una clase. Y este trabajo nos da la idea a lo que nos tendremos que enfrentar.

En primer lugar, de alguna manera u otra, el currículum prescrito en documentos oficiales debe transformarse en práctica docente mediante la realización de una clase. Este tránsito es lo que hemos denominado *interpretación del currículum*. Esto es algo que pasa siempre, por lo cual no debemos preguntar si se interpreta en las escuelas, sino *quién y cómo interpreta el currículum en ellas*. Primero que nada, para responder a esta pregunta buscamos los elementos que nos pudiesen ayudar para entender primero que estaríamos interpretando, en este caso, el *currículum prescrito*. Esta selección de conocimientos, actitudes y habilidades que se pretenden reproducir en las escuelas condiciona *el qué y el cómo* debemos enseñar, todo esto gracias a su *poder regulador*, el cual establece obligaciones y libertades a la hora de interpretar. En Chile este documento es el Currículum Nacional, que, por medio de sus componentes como las bases curriculares, nos dice que debemos hacer y qué elementos podemos interpretar y como debemos interpretarlos. Así, como futuros profesores debemos tener en cuenta una primera dimensión que afecta nuestra labor interpretativa: dependemos de ciertas normativas vigentes, que nos dicen que debemos hacer y que no, por lo cual, nuestras interpretaciones estar en manos de su *flexibilidad curricular*.

Es aquí donde aparece un actor principal que como futuros profesores nunca nos vamos a desligar: los famosos Objetivos de Aprendizajes y sus componentes: contenidos, actitudes y habilidades. De ellos debemos basarnos al realizar nuestras clases, son nuestra base: de aquí parte toda interpretación del currículum. Pero eso sería si trabajáramos directamente el currículum, pero debemos tomar en cuenta un intermediario importante: los establecimientos. No trabajamos para el Estado, así que nos debemos a nuestro empleador. Por un lado, el Currículum Nacional es flexible para que sus OAs sean contextualizados mediante la interpretación curricular en cada establecimiento. Pero esta potestad se las entrega a ellos, así, son nuestros futuros empleadores los que deciden como desarrollan la interpretación curricular en las escuelas. Por lo cual, como futuros

profesores debemos tomar en cuenta que este ejercicio depende del contexto, es decir, en cada establecimiento se tomarán decisiones de forma distinta.

¿En que nos afecta esto?: la flexibilidad curricular otorga a los establecimientos la libertad para crear sus propios mecanismos organizativos y educativos para interpretar, y esta decisión depende de factores que establece su contexto, como su PEI o sus capacidades técnicas y materiales, en donde la iniciativa interpretativa es parte de su autonomía. Así, el currículum prescrito entrega una flexibilidad para que los establecimientos decidan que espacios de flexibilidad entrega a los profesores, en estas fases de decisiones curriculares currículum prescrito-establecimiento-profesor. Y como vimos con la entrevista de nuestra profesora, esto puede variar según el establecimiento, como en su caso en que le otorgan libertad para interpretar los OAs, siempre y cuando entregue una planificación anual, como también en colegios en que las actividades y material didáctico a utilizar ya viene predeterminado por sus unidades pedagógicas y es común para todos sus profesores. Entonces, como futuros profesores debemos tener en cuenta que nuestra capacidad de interpretar el currículum depende del establecimiento en que ingresemos a trabajar, ya que estos nos entregan los espacios de flexibilidad curricular. Ya teniendo claro las obligaciones y libertades que tenemos, empezaremos a interpretar.

Este momento es cuando se empieza a desplegar nuestro propio ser como profesor, nuestras estrategias, valores, puntos de vista, formas de enseñar, personalidad o estilos de enseñanza. Es aquí donde empieza a operar nuestra subjetividad, la *subjetividad del profesor*, esta mochila de elementos con los cuales interpretamos. Entre estos elementos esta nuestra formación académica, que como señaló nuestra profesora, cobra vital importancia para poder desarrollar los distintos OAs que se nos presentan, que como sabemos, en nuestra asignatura abarcan múltiples temáticas, desde la historia, la geografía, las ciencias sociales, la economía, la educación cívica, entre otros. En este sentido, debemos estar conscientes como practicantes que hay que estar preparados para enfrentar todo este abanico de saberes. En esto también pesan nuestras propias perspectivas de lo que significa ser profesor, que influye, por ejemplo, en ese impulso extra que nos llevará a realizar acciones más allá de nuestras obligaciones, lo que la profesora señala como vocación. Esto nos permitirá a la hora de interpretar, una mejor contextualización del currículum, más allá de entregar contenido, ya que como vimos, entre más cercana estén de las experiencias de los alumnos, más significativas serán las clases. también influye nuestra formación profesional en distintas estrategias didácticas, lo que nos permitirá tener una mayor variedad de herramientas a la hora de

interpretar, como la creación de distintos materiales didácticos o actividades. Por otro lado, tal como vimos, la personalidad individual es importante a la hora de entrar en la escena del aula: de ella depende hasta donde estamos dispuestos a llegar para poder realizar una interpretación del currículum que sea significativa para los alumnos. Así, debemos estar conscientes que en algún momento en nuestros futuros trabajos deberemos decidir qué tipo de profesor seremos y queremos ser, y si estamos dispuestos ir más allá de nuestras obligaciones, o si nos convertiremos en el profesor que dice “hago mi clase y me voy”. En definitiva, las subjetividades influyen en la forma en como entendemos nuestra labor como profesores, donde pesan sus *conocimientos profesionales* y su *identidad profesional docente*.

Entonces, interpretamos gracias a la *flexibilidad curricular* que nos entregan los documentos oficiales del currículum nacional y la propia orgánica interna de los establecimientos, como también por esa mochila de herramientas subjetivas que integran la propia *subjetividad de los profesores*. Entonces, lo único que nos quedaría es empezar a interpretar ¿o no? La entrevista a nuestra profesora nos confirma lo que no hemos podido experimentar como practicantes: que la labor docente en su conjunto es compleja, en donde la interpretación curricular no es la única labor que debemos realizar como profesores, por lo cual, nuestras propias responsabilidades docentes, como el contexto en el cual nos desenvolvemos en las escuelas influyen en el cómo interpretamos.

Si observamos la experiencia de la profesora, podemos identificar ciertos elementos que son parte del contexto y la labor docente que condicionan la interpretación curricular. Entre ellos están los materiales de apoyo a la didáctica que entrega el establecimiento, que inciden en la forma en que se abordan los OAs, por ejemplo, si no tienes data no puedes trabajar con videos. También influye la relación con tus colegas profesores, que pueden transformarse en un apoyo a la hora de interpretar. Otro aspecto importante es el trabajo propio del profesor aparte de interpretar, como el revisar pruebas, atender alumnos o cumplir con su rol de profesor jefe. Todo esto lo realiza en las horas no lectivas, que, en el caso de la profesora, no alcanza para hacer toda su labor, lo que afecta al tiempo que uno dedica para interpretar. Entonces es clave para nosotros a la hora de interpretar la relación entre tiempo y carga laboral: si es mucho el trabajo, el tiempo no alcanza. Y como vimos, esto puede afectar a nuestra vida personal, nuestros espacios de nuestra vida cotidiana fuera de las escuelas, que finalmente terminamos por utilizar para planificar y desarrollar las clases ¿estamos dispuestos a este sacrificio? ¿hasta que limite llega la vocación? La sobrecarga de la labor docente es algo que deberemos enfrentar, de alguna u otra manera, según el establecimiento

en que trabajaremos. Otro problema con los tiempos es la cantidad de OAs que debemos realizar y los tiempos que tenemos para aquello, más sobre todo si tenemos presión desde instancias externas, como UTP. Los tiempos serán un factor importante a la hora de poder profundizar las temáticas, la aplicación de distintas didácticas y la posibilidad complementar con información que estimemos conveniente. En el contexto también influye las características de nuestros alumnos, como sus intereses y preocupaciones, si tenemos en cuenta la contextualización a la hora de interpretar. Este factor es el más aleatorio de nuestra labor, ya que no sabemos de antemano lo que piensan nuestros alumnos.

Entonces uno se pregunta ¿Cómo nos enfrentaremos a esto? ¿Cómo podremos interpretar con todos estos factores? ¿nos faltará tiempo? Lamentablemente esto no lo podemos prever, pero si hay un elemento que nos dará estas respuestas, pero que aún no logramos desarrollar: la experiencia en aula como profesor. Tal como lo vimos con la profesora, su experiencia de 40 años le permite confeccionar estrategias adaptativas a la hora de interpretar el currículum. Esto ayuda por ejemplo en la capacidad para organizarse en la semana, para planificar en largo plazo, demorarse menos tiempo, entre otros. También ayuda en las capacidades que te permiten conocer a tus alumnos: tal como dice la profesora, el saber de antemano como serán recibidas tus clases, o el “sacarle la foto” a un curso, aspecto importante a la hora de contextualizar la interpretación del currículum.

Así finalmente podemos concluir que para nosotros como practicantes nos queda un largo camino que recorrer, en donde la interpretación curricular siempre estará presente de algún modo en nuestra futura labor docente. Pero el cómo interpretaremos estará en nuestras manos, ya que en ello influirán tanto la flexibilidad curricular, que dependerá del colegio en que trabajemos, como nuestra subjetividad, que se irá construyendo y modificando mediante la experiencia. Al final, en algún momento el papel debe convertirse en realidad, donde en esta tierra media del contexto áulico, el protagonista siempre será el profesor.

Bibliografía utilizada

1. Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En Escudero, J.M. (1999). *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum* (pp. 27-34).
2. Caro, M., & Aguilar, M. (2018). Desarrollo del currículum en las aulas: perspectivas del profesorado. En Arratia, A., Osandón, L. *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas* (pp. 337-381).
3. Constitución Política de Chile (2005)
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302>
4. Espinoza, O., Guzmán, M. A. y Riquelme, S. (2018). Currículum nacional y oportunidades de desarrollo curricular local: Proyecto curricular, programas de estudio y plan de formación ciudadana. En Arratia, A., Osandón, L. *Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas* (pp. 299-335)
5. Espinoza, O., Riquelme, S. Y Salas, A. (2017) Contextualización Curricular. Documento de trabajo curso EDU 0162.
6. Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A. y Figueiredo, C. (2011). *Significados atribuidos al concepto de contextualización curricular*. [Diapositiva de PowerPoint]
https://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Apresentacao_Corunha.pdf
7. Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., Figueiredo, C. (2013) Curricular Contextualization: Tracking Meanings of a Concept. *The Asia-Pacific Educational Researcher* 22 (4)
https://www.researchgate.net/publication/235953184_Curricular_Contextualization_Tracking_the_Meanings_of_a_Concept
8. Gallego, M. J. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las «teorías y creencias de los profesores». *Revista española de pedagogía*, 287-325.
9. García, C. M. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* 3.1: 15-42.
10. Gimeno Sacristán, J. (2010). Capítulo I: ¿Qué significa el currículum? En Gimeno Sacristán J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43).
11. Ley General de Educación (2010).
12. Liceo Darío Salas (2019) PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL LICEO A-16 DARÍO SALAS
13. Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Ediciones Morata.
14. Mandiola, B. (2021). Entrevista a profesora Betsy Mandiola / Entrevistado por Felipe Lagos.
15. Ministerio de Educación de Chile. *Bases Curriculares 3° y 4° medio* (2019)
16. Ministerio de Educación de Chile. *Programa de Estudio Comprensión Histórica del Presente 3° y 4° medio* (2021).