



FACULTAD DE
**FILOSOFÍA Y
HUMANIDADES**
UNIVERSIDAD DE CHILE



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE

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

Espacios de participación estudiantil
Análisis de las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° medio

Por
Valentina Escarleth Urbina Ponce

Profesora guía: Jacqueline Gysling Caselli

Julio 2021

Pedagogía en Educación Media en Asignaturas Científico- Humanista con mención en
Lenguaje y Comunicación.

“La felicidad de Chile comienza por los niños”

- Slogan (1970) campaña presidente Salvador Allende, Unidad Popular.

Para Edith, Hernán, Eder, Maythe, Aurelia y Matías.

Índice

Resumen	1
Introducción.....	2
1. Marco teórico y antecedentes	6
1.1. <i>Visiones curriculares</i>	6
1.2. <i>Participación y Democratización</i>	13
1.3. <i>Flexibilidad como espacio de apertura</i>	16
1.4. <i>Aprendizaje Significativo</i>	19
2. Análisis de las nuevas Bases Curriculares 3° y 4° medio.....	22
2.1. <i>Contexto: Consulta pública de las bases. Un espacio de apertura</i>	23
2.2. <i>Plan de Formación General: Ciencias para la Ciudadanía</i>	26
2.3. <i>Plan de Formación General: Educación Ciudadana</i>	29
2.4. <i>Plan de Formación General: Lengua y Literatura</i>	32
2.5. <i>Espacios de Flexibilidad y Aprendizaje Significativo en las Nuevas Bases Curriculares Versus Una Visión Estandarizada que Prevalece</i>	35
Conclusiones y Reflexiones Finales	37
Referencias	41

Resumen

Los espacios de participación y democratización en los procesos educacionales se han configurado, dentro de los últimos años, como cuestiones fundamentales dentro de los cambios sociales que permanecen en transcurso. El currículum y las visiones en su construcción e implementación son uno de los aspectos que más interés suscita entre expertos y actores del sistema educacional. El presente informe se enmarca en estos espacios que se abren a la participación estudiantil tanto en la construcción de las nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio, así como en los procesos formativos y las decisiones/acciones que puedan ser llevadas a cabo en las aulas. A través de un análisis discursivo se buscan aquellos espacios y se destaca la importancia de estos para el proceso formativo estudiantil.

Palabras Clave: Participación Estudiantil, Democratización, Flexibilidad, Aprendizaje Significativo, Estandarización.

Introducción

“Tradicionalmente en Chile las reformas curriculares fueron abordadas desde el Ministerio de Educación con equipos ad-hoc, tanto internos como expertos, que, una vez concluido el proceso de elaboración de un nuevo plan y programa de estudios, se disolvían; las reformas históricamente no incluyeron procesos de consulta a actores dentro o fuera del sistema educacional” (Cox, 2011, p. 3).

Sin embargo, desde ya algunos años, esta visión comenzó a cambiar, demostrando, a través de diversos planteamientos críticos, la necesidad de abrir los espacios a la participación, intentando recabar aquellas cuestiones fundamentales para generar un documento que considerara las necesidades y escuchara las voces de todos, o al menos la gran mayoría, de las y los involucrados en el sistema. Esto comenzó a poner conceptos como Flexibilidad y Aprendizaje Significativo en el escenario, iniciando un proceso de reformas que culminaría con las nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio recientemente implementadas. El proceso de construcción de estas Bases incluyó una consulta pública, la que se realizó el año 2017, con la apertura de una plataforma web que recopiló las opiniones de la sociedad civil, expertos, docentes y estudiantes. Así también se generaron mesas de diálogos en establecimientos de todo el país, donde docentes, directivos y estudiantes lograron exponer sus necesidades, experiencias e ideas en torno al documento curricular.

En este escenario de transformaciones se enmarca el presente informe, que tiene como objetivo analizar, de manera breve y preliminarmente, este proceso, así como aquellos aspectos discursivos de las nuevas Bases Curriculares. Considerando que de manera tradicional la visión curricular en nuestro país ha sido consignada como “pre- activa donde un grupo de expertos se dedica a la creación de la organización y los lineamientos de este instrumento, y la escuela implementa dicho instrumento” (Esperidión, 2020, p. 134), un proceso de consulta como el que se llevó a cabo el 2017 y que buscaba abrir este espacio, genera gran interés en conocer este nuevo documento, analizar sus elementos y comenzar a trazar posibles implicancias para nuestro sistema educativo. De esta forma espero que el siguiente informe se transforme en una puerta de entrada al análisis curricular de estas nuevas bases, siendo a su vez un instrumento de gran aporte para docentes, estudiantes y futuros profesores en formación.

Es así como el problema central, que se posiciona como eje articulador del presente informe, tiene que ver con los espacios de participación estudiantil que otorguen las nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio, ya sea en su construcción, así como también en la ejecución del mismo en las salas de clase, y lo que esto significa en términos formativos de los y las alumnas. Si bien es cierto que no debemos considerar este documento como la más grande muestra de democratización o como el fin último de los esfuerzos por abrir los espacios, es importante señalarlo y considerarlo como una puerta de entrada a espacios colaborativos, donde las voces de los y las estudiantes son validadas. Así también a través de este análisis y aquellos que vengan en el futuro, podremos entender la importancia que estos espacios encarnan para el aprendizaje de nuestros y nuestras estudiantes, pero también lo que esto significa para su formación como individuos, que deberán desempeñarse en un escenario social cambiante, con problemáticas diversas y exigencias contextualizadas.

Es así como se articula una pregunta fundamental para el desarrollo del presente análisis: ¿Existen espacios que permitan la participación estudiantil en las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° medio? Es cierto que la apertura de un proceso de consulta es un paso en esta inclusión, validación y consideración de voces. Pero la participación estudiantil no debe esperar solo a ser considerada en este proceso inicial, sino que también es importante para los procesos formativos, que las voces de los y las estudiantes sean consideradas en la práctica, es decir, en las decisiones, acciones y actividades que se consignan en el aula. En el presente escenario de pandemia, donde las incertidumbres se han tomado el escenario social, político, económico y, por supuesto, educacional, lo que los y las estudiantes tengan que decir en cuanto a su formación nos ayuda a mantener el *feedback*, tan valioso para cautelar nuestra labor. Por lo tanto, sus experiencias deben ser validadas, escuchadas y aplicadas en este proceso, ya sea al construir el currículum, así como al aplicarlo en cada una de nuestras clases. “El enfoque curricular emancipatorio, el currículo se entiende como praxis, es decir, como la interacción constante y recíproca entre acción y reflexión colectiva que lo configura como una construcción social de sentido en el mundo social y cultural” (Agray, 2010, p. 423).

En este marco me es posible también trazar tres preguntas, más específicas y situadas, que guían el desarrollo de la discusión y el posterior análisis. a) ¿Qué visión o visiones se

desprenden de los procesos de construcción curricular? Entendiendo estas visiones podemos notar el giro que hace el sistema educativo hacia la consideración de espacios participativos y la construcción de un documento pertinente y significativo. De esta forma no solo vemos el avance, sino que también podemos pensar en los desafíos que aún nos quedan por enfrentar en este camino. b) ¿En qué aspectos de la construcción curricular podemos ver la apertura a la participación estudiantil? Como ya he mencionado, la apertura de los espacios de participación va más allá de los procesos de consulta o mesas de diálogos que puedan establecerse con los y las estudiantes, sino que también tiene que ver con el proceso formativo y lo que esto significa para aquello. Es así como a través de este informe busco responder a este cuestionamiento que carga consigo las miradas de aquellos actores que están involucrados de manera directa, y que esperan un cambio significativo a través de estas transformaciones. c) ¿Qué importancia tienen la apertura de estos espacios de participación para los y las estudiantes? No es un mero capricho. Responde, por lo tanto, a la búsqueda de cambios y transformaciones estructurales que se buscan desde el retorno a la democracia, y que ha consignado diversas manifestaciones. Si bien el currículum no constituye una demanda de los movimientos estudiantiles, es innegable el significado que este tiene para los procesos educativos, así como las miradas que se tengan de la educación y lo que se busca construir en el proceso.

Algunos conceptos implicados en el desarrollo de esta investigación tienen que ver con, como ya lo he adelantado, las visiones curriculares que han estado presentes en algunos espacios históricos de nuestro sistema educacional. Si bien no realizaré un análisis profundo, ya que este no es el objetivo, las visiones nos dibujan un panorama de lo que estos cambios significan para la escena educativa, y cómo esto ha avanzado y, espero, sigue avanzando en función de los cambios sociales, culturales y políticos. Especial interés adquiere esto si consideramos en la etapa social en la que nos encontramos actualmente, donde los cambios a nivel político son ineludibles, y donde esta nueva generación de actores sociales arremete con fuerza. Otros conceptos que se transforman en ejes centrales de este informe corresponden a los de Flexibilidad Curricular y Aprendizaje Significativo. Estos conceptos, tan discutidos por la teoría, resultan fundamentales para analizar las repercusiones que tiene un currículum abierto a la participación de los y las estudiantes y en su formación, planteando la necesidad de un sistema educativo pertinente, que reconozca y valide cada una de las realidades de nuestros

y nuestras alumnas. La Participación y Democratización son también conceptos importantes, y se transforman en uno de los ejes que estructuran este informe. Finalmente encontramos el concepto de Estandarización y como esto se transforma en una contradicción para la visión curricular que se pretende posicionar.

Es así como este informe considera una serie de conceptos, cuestionamientos, teorías y planteamientos sobre los espacios de apertura y democratización curricular para los y las estudiantes. Este se estructura en una investigación del tipo ensayístico, estableciendo como metodología la revisión bibliográfica y un análisis discursivo de las Bases Curriculares de 3° y 4° Medio establecidas por el Ministerio de Educación (20019). En primera instancia se presentan algunas cuestiones teóricas y antecedentes que permiten consignar aquellas concepciones y discusiones que funcionan como base para el posterior análisis discursivo. Este último considera tres asignaturas del Plan de Formación General (Ciencias para la Ciudadanía; Educación Ciudadana; Lengua y Literatura) establecido por el MINEDUC, revelando algunos elementos contenidos en las Bases Curriculares que reflejan cuestiones vinculadas con la Flexibilidad Curricular y el Aprendizaje Significativo y cómo estas reflejan la participación estudiantil en la *praxis*. La elección de estas asignaturas responde a las modificaciones sustanciales que se configuran en ella, así como el enfoque innovador que se plantea en términos de desarrollo ciudadano.

“El liceo lleva a cabo un proceso de homogenización del joven, a la común condición de ‘alumno’. A través de este proceso homogeneizador, se extrae del proceso de enseñanza/aprendizaje todas aquellas características particulares a través de las cuales el joven construye su identidad” (Águila, 1998, p.245). Entender los procesos de construcción curricular y la integración de concepciones donde la participación estudiantil se transforme en elemento central de la formación, ayuda a superar esta visión adultocentrista que ha dominado las concepciones sociales en nuestra sociedad. Las nuevas Bases Curriculares son un paso para superar estas concepciones tradicionales. Sin embargo, el camino y el desafío es aún muy largo, y depende de las voluntades políticas y sociales. Pero también en la medida en que, como sociedad, consideramos a nuestros niños, niñas y adolescentes.

1. Marco teórico y antecedentes

1.1. Visiones curriculares

A lo largo de la historia y el desarrollo educacional de nuestro país se han relevado diversas visiones sobre la enseñanza en la escuela y, por lo tanto, también diversas concepciones en torno al currículum y su significado. “El currículum está así en el núcleo de las relaciones entre continuidad y cambio de una sociedad; tensado entre lo que un orden social es y lo que quiere ser. Es por esto que ninguna de las dimensiones de la educación es más directamente política.” (Cox, 2006, p.2). El documento curricular no es solo un compendio de objetivos y contenidos definidos, si no que refleja la visión imperante sobre la educación y el sistema que lo compone. Partiendo desde esta base es posible identificar una serie de visiones que, en muchas ocasiones, se conjugan unas con otras entrando en consonancia con los cambios sociales y las demandas, relacionándose de manera directa con los ámbitos políticos del momento.

“Los primeros usos y por tanto, intentos de definir el ‘currículo’... se inician en el siglo XVI; sin embargo, sus distintas acepciones han sido motivo de constantes replanteos determinados por el avance de la ciencia, la tecnología y la educación, en el afán de responder a los cambiantes e inciertos escenarios de los contextos sociales, políticos, culturales y económicos, por lo que el currículo constituye un concepto en permanente construcción y no un documento terminado, rígido, que no acepte la posibilidad de innovaciones y de reajustes acordes con la dinámica educativa y social” (Toro, 2017, p. 461)

En este análisis las visiones curriculares toman especial relevancia para entender los espacios de apertura a la participación y democratización de su construcción. Si bien no se pretende hacer una radiografía completa y acabada que revele una visión imperante y definitiva de la construcción curricular, pretendo establecer una base que me permita visualizar las instancias participativas y cómo estas se reflejan en el currículum actual, dando paso a futuros análisis sobre este, abriéndose a nuevas interpretaciones que vayan en consonancia con los procesos sociales, políticos y culturales de nuestra sociedad.

Resulta fundamental definir aquellas visiones que han marcado el desarrollo curricular a lo largo de la historia. Según Schiro (2013) existen cuatro visiones curriculares que reflejan las diversas concepciones en torno a la educación: Académica Erudita, de Eficiencia Social,

Centrada en el Estudiantes y de Reconstrucción Social. La visión Académica Erudita ve al estudiante como un receptor de datos provenientes de las disciplinas que contiene el conocimiento de la cultura y la civilización (Riera, 2006, p.24) por lo tanto, prima una visión de tabula rasa, donde nuestro rol como docentes es llenar de conocimiento acumulado a las y los alumnos. La visión de Eficiencia Social pretende que el o la estudiante, mediante su aprendizaje, ayude a mantener el equilibrio social, procurando mejorar su funcionamiento (Riera, 2006, p. 25). Por su parte la visión Centrada en el Estudiante o de Realización Personal pone al estudiante como un “hacedor de significados” así como “convertir a la escuela en un factor primordial para el cambio de la vida democrática” (Riera, 2006, p. 25). Finalmente, la de Reconstrucción social visualiza la escuela y la enseñanza como una solución a los problemas sociales (Riera, 2006, p. 26). Riera adiciona la perspectiva práctica del currículo y la perspectiva holística. De estas, para términos de este informe, me interesa destacar la primera, que:

“Implica una interpretación consensuada del significado de tipo hermenéutico y una transformación de las estructuras restrictivas, sean estas de tipo ideológico. Esta criticidad favorece un grado de autonomía y de responsabilidad de los actores, con la intención de aumentar la calidad de la educación” (p. 26).

Estas visiones que han sido recopiladas interpretadas y estructuradas por diversos autores, revelan las principales concepciones que se han depositado en la construcción curricular. Estas visiones han derivado en las transformaciones en torno al currículum en nuestro país. Así, a través de la historia, hemos sido testigos de cómo las acciones en torno a la elaboración del currículum han reflejado (en ocasiones más de una) estas visiones que pretender responder a las necesidades y transformaciones sociales.

Desde una visión histórica es posible ver que en Chile el significado del currículum, por lo menos desde el último tercio del siglo XIX, adoptó la conceptualización proveniente del modelo alemán, manteniéndose por más de un siglo la idea de que el currículum corresponde a un conjunto de objetivos y contenidos a aprender, los que se organizan en áreas, con una temporalidad definida y horarios predeterminados para cada una de ellas (Cox, 2011, p. 2). Basados en esta definición y concepción es posible identificar que la visión que predominó gran parte de nuestra historia educativa correspondía a una centrada en lo académico,

definiendo como centro de las acciones pedagógicas la enseñanza del contenido, posicionando al estudiante como una vasija que debe ser llenada de conocimiento que se considera, por las autoridades pertinentes, como fundamental para el desarrollo.

En este punto y en relación con esta visión académica que posiciona a los y las estudiantes como vasijas a llenar de conocimiento, me es imprescindible tratar el tema de lo que este paradigma significa para la visión adultocéntrica que ha permeado en las concepciones de nuestra sociedad. De manera histórica se ha visto la infancia y adolescencia como una etapa donde las opiniones y visiones de mundo no están del todo “maduras” y por lo tanto no son válidas. “Esto lleva a concebir la adolescencia como un periodo prehistórico de salvajismo que requiere de la intervención del mundo adulto, en especial del que se encuentra en el sistema educativo, para llevar adelante tareas civilizatorias con este grupo social” (Duarte, 2012, p. 112). Esta concepción sigue vigente en nuestra sociedad y, por supuesto, en nuestro sistema educativo. Aún hay actores que posicionan a los y las estudiantes como incapaces de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y aportar desde sus necesidades, visiones e intereses aquellas directrices que deberían estructurar las acciones pedagógicas y, por supuesto, la construcción curricular.

Entrando en materia nacional debo comenzar con un hito histórico que, sin duda, marca el desarrollo educacional y curricular en Chile. Esto corresponde a la instauración de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), publicada el 10 de marzo de 1990, último día de dictadura militar. La LOCE resulta fundamental para nuestra historia educacional, no solo por lo que significa ser la última acción de un régimen dictatorial, sino que también por las diversas especificaciones que regulaban el sistema educativo y que fueron cuestionadas por los diversos actores del espacio.

“La LOCE y sus plazos, con su lógica descarnada de regalo griego al régimen democrático, determinará la primera fase de una larga secuencia de transformaciones del ordenamiento curricular del sistema escolar de Chile, que en términos políticos evolucionará desde tema impuesto a tema elegido, de la arena político-ideológica a la arena técnico-educativa, y de la construcción intra- muros ministeriales a la construcción con participación amplia de actores” (Cox, 2006, p.3).

Quizás sin estimarlo, la LOCE pone sobre la mesa la posibilidad de abrir los espacios de construcción curricular, integrando voces nuevas, consideraciones que antes no existían, marcando así un nuevo proceso que resultará histórico para el documento curricular en nuestro país.

Uno de los espacios más destacados de apertura y participación tiene lugar en 1997, año en el que se lleva a cabo una Consulta Nacional que involucró a una decena de Universidades, el Colegio de Profesores, la Confederación de la Producción y del Comercio de las Fuerzas Armadas, la Iglesia Católica, la Masonería, etc. (Cox, 2001, p.4). La inclusión de diversas voces revela así una visión que pretende ser democrática, cambiando de manera sustancial las visiones anteriores que posicionaban la construcción del currículum como un documento asilado y de exclusiva responsabilidad del ministerio. Sin embargo, la visión democratizadora se conjuga a una que continúa privilegiando las voces provenientes de instituciones que se consideran centrales en el desarrollo de una sociedad de mercado, centrada en la economía y el desarrollo técnico de los y las estudiantes.

La LOCE “estableció una distinción entre marco curricular, planes y programas de estudio, además de una descentralización del control de estas materias, al definir que cada institución educativa podía decidir si tener planes o programas propios de enseñanza, o sencillamente aplicar los indicados por el Mineduc” (Ruz-Fuenzalida, 2020, p.24). Esto marca una importante apertura hacia la flexibilidad curricular, alejándose de las concepciones históricas que visualizaban el currículum como una minuta de lo que se debe y no hacer en términos didácticos, acercándose a la perspectiva práctica del currículum (Riera, 2006).

En los años comprendidos entre 1996 y 1998 se inicia entonces una etapa de configuración curricular novedosa, no solo porque se enmarca de los lineamientos derivados de la LOCE, sino porque de manera concreta, se comienzan a abrir los espacios a voces extra -ministeriales que ponen sobre la mesa cuestiones importantes para el desarrollo educacional del país.

“Las instancias que generaron el primer borrador del nuevo marco curricular, incluyeron académicos líderes en sus campos disciplinarios y profesores en el caso de la modalidad humanista- científica, comisiones externas de cada rama del campo de la producción en el caso de la modalidad técnico- profesional, y un Comité Pedagógico constituido por directores

de establecimientos secundarios con la misión de considerar el conjunto desde la perspectiva del aprendizaje y de la gestión escolar” (Cox, 2006, p. 13).

Esta incorporación de actores refleja una visión curricular cercana a la perspectiva práctica del currículo. Sin embargo, no es la única, y encasillarlo en una visión unívoca sería un grave error. La participación de instituciones como la Confederación de la Producción y del Comercio, la Iglesia Católica, la Masonería y las Fuerzas Armadas (Cox, 2006, p. 13) reflejan una perspectiva ligada a la eficiencia social o tecnológica (Riera, 2006, p. 25) que busca que el aprendizaje esté en consonancia con su medio social y económico, posicionando al estudiante como un sujeto capacitado para desenvolverse en los requerimientos laborales y de mercado que dominan la escena política y social de nuestro país.

Sin embargo, para muchos teóricos y críticos, estos “intentos de descentralizar la educación y de buscar instrumentos curriculares que pudieran lograr una ‘democratización’ en todos los contextos escolares, la visión de un diseño curricular prescrito desde una institución central, con lineamientos específicos por seguir, todavía prevalecía en el sistema escolar” (Esperidión, 2020, p. 132). A pesar de estas aperturas inéditas donde se busca integrar voces innovadoras en el proceso de construcción curricular, la visión centralista sigue predominando el escenario educativo en nuestro país.

Carlos Ruz- Fuenzalida (2020), plantea la existencia de un Paradigma Curricular de Racionalidad Técnica. En su análisis este paradigma se visualiza desde una concepción mucho más crítica, destacando la intención de “controlar el ambiente mediante una cierta clase de acción específica. El tipo de conocimiento generado por el interés técnico reclama la pretensión de ser objetivo, verificable por observación empírica, replicable, generalizable y predictivo” (p. 26). Es este paradigma el que Ruz- Fuenzalida (2020) propone como predominante en el currículum de nuestro país (p. 27).

El proceso de ajuste curricular, llevado a cabo el 2009 tuvo como propósitos centrales rectificar la coherencia y consistencia de la propuesta curricular. El sentido de este ajuste fue la de posicionar el currículum desde la centralidad de los aprendizajes, los que son visualizados como una integración de conocimientos, habilidades y actitudes (Ruz- Fuenzalida, 2020, p. 29). Durante el 2012 un nuevo marco institucional viene a reestructurar los aspectos curriculares en nuestro país. Con la derogación de la LOCE entra en escena la

nueva Ley General de Educación (LGE) en el 2009. Esto trae consigo la creación de nuevos órganos encargados de diversos aspectos educativos (Agencia de Calidad, CNED, Superintendencia de Educación, Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, etc.)

“La consecuencia directa de todo este conjunto de transformaciones fue una readecuación de las definiciones fundamentales del currículum a nivel nacional... Se pasó desde un marco curricular que define los contenidos mínimos obligatorios y objetivos fundamentales, al establecimiento de bases curriculares en las que se definen los objetivos de aprendizaje. Esto último permitiría una mayor especificación de los aprendizajes a lograr por parte de los/as estudiantes” (Ruz- Fuenzalida, 2020, p. 30).

Este nuevo ajuste introduce diversas adecuaciones que tenían por objetivo responder a las demandas sociales en educación, sin ser este objeto específico de manifestaciones. Lo que se posiciona como una transformación de significados deja fuera un aspecto que debiese no olvidarse nunca: Las voces de los protagonistas del sistema educativo, es decir, los y las estudiantes. Si bien estas transformaciones vienen aparejadas con el cambio de LOCE y LGE, una de las principales demandas de los actores educacionales y sociales, no contempla espacios de participación para aquellos que comienzan a tomarse la esfera pública de las manifestaciones con la revolución pingüina del 2006.

Sin embargo, durante el último proceso de ajuste curricular se abrió un espacio de consulta que busca integrar las voces de los actores del área educacional, incluyendo por supuesto las voces de los y las estudiantes. Este espacio consistió en una discusión en torno a los aspectos curriculares para 3° y 4° medio, denominada “bases del futuro” donde docentes, estudiante de pedagogía y alumnos podrían opinar sobre la propuesta del Mineduc sobre el currículum para tercero y cuarto medio que comenzaría a regir el 2019 (Ministerio de Educación [Mineduc], s.f.). Este paso, sin duda, constituye la puerta a una nueva visión acerca del currículum. Uno más cercano a la perspectiva práctica del currículum (Riera, 2006, p. 26), pero que se conjuga, a su vez, con una concepción más centrada en los y las estudiantes (Riera, 2006, p. 25). Abrir los espacios para conceder de primera fuente las necesidades, intereses y significaciones de los estudiantes en términos educacionales y curriculares, marca un hito donde el viraje hacía el aprendizaje significativo flexible y conceptualizado se pone, quizás por primera vez en muchos años, como un elemento fundamental de construcción y

articulación curricular en nuestro sistema educativo. Este proceso responde de manera directa a los tiempos de cambios sociales, donde no podemos desconocer la influencia de estos en el currículum y sus visiones.

Las visiones curriculares que se desprenden de la construcción de este no solo reflejan las maneras en que esto se lleva a cabo, sino que refleja la conceptualización educacional de una sociedad que intenta traspasar sus intereses al sistema educativo en sus acciones y decisiones. Recordemos lo que José Gimeno (2010) menciona acerca del currículum y su implicancia en el sistema educativo:

“La pulsión reproductora respecto de la transmisión cultural que los adultos desarrollan sobre las generaciones de jóvenes, junto a las tradiciones escolares disciplinarias y las concepciones dogmáticas de la enseñanza, han investido a los contenidos del currículum de una autoridad, de cierta sacralidad, que los legitima y les da la validez incuestionable, así como la garantía de que representan verdades perennes” (p. 38).

De ahí la importancia de considerar las visiones que se tengan en la construcción curricular. No solo refleja lo que debemos o no hacer como docentes, o lo que debe o no estar en el aprendizaje de los y las estudiantes, sino que también refleja aquello que se pretende sea el paradigma y el significado de los procesos de enseñanza.

A través de esta breve revisión de los principales conceptos involucrados en la visión curricular me es posible identificar ciertas tensiones en lo que corresponde a conceptualización y perspectivas de construcción curricular. Por un lado, existe un importante esfuerzo por abrir los espacios de construcción a la participación y voces externas. Sin embargo, este se centra, sobre todo en los procesos de los 90', en las visiones institucionales, reflejando una conjugación de la perspectiva de Eficiencia Social y la perspectiva Práctica del currículum. Por otro lado, y mientras avanzamos en el desarrollo histórico de las reformas curriculares, podemos notar un acercamiento a la perspectiva centrada en los y las estudiantes, abriendo espacios de participación y consulta que busca conocer las necesidades e intereses de los y las protagonistas. Pero esta a su vez se encuentra conjugada con una visión aún centralizada, que pone la progresión temática como el centro del sistema educativo, reflejando un acercamiento a la perspectiva academicista.

“Los procesos sociales y educativos de los últimos setenta años han entregado distintas miradas educativas a los actores del sistema. Inicialmente, la discusión curricular se centra en el acceso y democratización de la educación para todos, para luego centrarse en una perspectiva enfocada en la calidad y progresión del desarrollo curricular. Dentro de esto, se generaron dos miradas de diseño curricular en el sistema educacional chileno, que han variado paralelamente con la definición de este concepto desde distintas perspectivas internacionales, lo que nos lleva a un problema en la conceptualización de qué entendemos por diseño curricular” (Esperidi3n, 2020, p. 133).

1.2. Participaci3n y Democratizaci3n

Dentro de estos lineamientos que he propuesto la participaci3n y democratizaci3n que las visiones curriculares dejan entrever son, sin duda, un eje importante para este an3lisis. “Nos encontramos en la posici3n actual, donde no podemos establecer rotundamente qu3 es *diseño curricular* en el sistema educacional chileno; un elemento centralizado con lineamientos claros por seguir e implementar, o un proceso c3clico de cambios donde diferentes actores participan en el diseo y las modificaciones” (Esperidi3n, 2020, p. 134). Esto me ha llevado a conceptualizar ciertas tensiones en las perspectivas vigentes, donde una visi3n se conjuga con la otra. Sin embargo, al contrario de c3mo lo plantea Esperidi3n (2020), no consigno esto como algo completamente negativo. En mi planteamiento esto revela el escenario de cambios por el que, desde ya alg3n tiempo, transita nuestra sociedad. No es del todo problem3tico si pensamos que los espacios comienzan a abrirse hac3a la participaci3n, sobre todo al de considerar aquellas necesidades e intereses de los actores principales de nuestro sistema educativo: Nuestras y nuestros estudiantes.

El concepto de participaci3n y democratizaci3n en lo que respecta a la construcci3n del curr3culo ha tomado fuerza en los 3ltimos planteamientos te3ricos y cr3ticos. Basados en los lineamientos de te3ricos como Freire, se posiciona la inclusi3n de la diversidad en el curr3culo y en su estructuraci3n en un espacio para el desarrollo de la sociedad en la que todos y todas participen. El curr3culo, por lo tanto, no debe desarrollarse de manera aislada a su contexto, m3s a3n en espacios de cambios (Inostroza y Lohaus, 2019, p. 153). La necesidad de construir el documento curricular desde el contexto educacional, integrando las voces de los actores y protagonistas no es nueva. Responde al giro de las perspectivas educacionales y curriculares, antes detalladas, que se van adaptando a los tiempos de cambio

y nuevas necesidades que la sociedad, la cultura, la política, el mercado y los individuos posicionan como fundamentales.

La participación estudiantil en la construcción curricular ha sido el elemento que más interés ha despertado. Si bien la revolución pingüina del 2006 y todos los procesos y manifestaciones que le han sucedido no centraban al currículum como eje de sus demandas

“El cambio de la agenda política y de importancia de la educación como agente público, como también antecedentes recogidos de estudios realizados por el Ministerio de Educación, y de otros agentes y comisiones, lleva a medidas que gestionan modificaciones al marco curricular de la década de los 90’, el Ajuste Curricular 2009 y Reforma Curricular del 2012” (Espinoza, 2014, como se citó en Esperidión, 2020).

Las voces de los y las estudiantes han estado involucradas en los cambios curriculares de manera indirecta. A través de sus demandas, el sistema ha tenido que virar de perspectivas, integrando nuevas formas de estructurar el currículum, respondiendo en parte a los requerimientos de los actores centrales del sistema. Sin embargo, incluir sus voces, tomando como base las necesidades e intereses es algo que poco a poco ha comenzado a gestarse. En parte porque aún existe aquella visión “pre activa, donde un grupo de expertos se dedica a la creación de la organización y los lineamientos de este instrumento” (Esperidión, 2020, p. 134).

Pero ¿Qué tan importante pueden resultar los espacios de participación de los y las estudiantes en la construcción curricular? Para el profesor Ernesto Águila (1998) “Se sugiere que la participación escolar requiere ser considerada en un nuevo status teórico y práctico, dentro del actual proceso de cambios que vive la educación chilena” (p. 243). La democratización del sistema educacional y en la construcción curricular no solo responde la visión o las visiones presentes en este proceso. Sino que también responde a los propios actores que se ven enfrentados al documento día a día en sus aulas. Cada una de ellas se desenvuelve en un contexto particular, donde interactúan aspectos culturales, políticos, sociales, comunales, de actividad económica, de relación con el entorno, de vulnerabilidad, etc. Por lo tanto, pensar en un proceso de construcción curricular abierto a la participación es pensar en un documento capaz de dialogar con las primeras fuentes, es decir, los actores del sistema.

“Dialogar con el currículum de manera reflexiva es de suma importancia, para asegurar que el cambio y el proceso de implementación curricular atiendan de manera integral las características de los estudiantes y la cultura escolar. De esta forma, el cambio curricular encarnará una relación que implique participación y trabajo mancomunado entre todos los actores que convergen en él: institucionalidad, comunidad y escuela” (Inostroza y Lohaus, 2019, p. 157).

Nancy Agray (2010) es otra autora que plantea la importancia de la participación y la democratización de los procesos de construcción curricular para el desarrollo de los sistemas educacionales y su relación/ contextualización. Exponiendo lo planteado por Freire los principios fundamentales responden a “que los aprendices llegaran a ser partícipes activos en el programa de aprendizaje, que la experiencia de aprendizaje fuera significativa para el aprendiz y que el aprendizaje tuviera un enfoque crítico” (p. 422). Basándonos en estos planteamientos teóricos, es posible visualizar la democratización y la participación de los procesos como una puerta al involucramiento de los y las estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje, generando un vínculo activo con el currículum y sus dimensiones que transforman el proceso en uno con mayor sentido para los actores protagonistas.

El espacio democrático que puede establecerse en la construcción curricular no solo resulta fundamental para la consideración de los y las estudiantes como protagonistas del sistema escolar. Sino que también se ha posicionado como una oportunidad de integrar las diferentes realidades que se conjugan en el aula, una oportunidad de generar un sistema inclusivo que reconozca cada uno de estos contextos:

“El componente democrático, en fusión del que se efectivicen, los principios de equidad e inclusión educativa, en el marco del respeto de la diversidad y a los deberes y derechos de los distintos actores educativos según las características... las que permitan pensar, actuar y construir el currículo como una propuesta democrática” (Toro, 2017, p. 478).

Todas estas características y planteamientos que he esbozado, de manera muy breve y sucinta, permite ver la demanda de participación y democratización de los procesos de construcción curricular como un elemento imperante para las nuevas concepciones y visiones del documento. Si bien, no es una demanda que articule los movimientos sociales y estudiantiles de los últimos años, es innegable la necesidad que tiene incluir a los y las protagonistas en función de un currículum contextualizado, integrado, descentralizado y

flexible, que responda a las necesidades actuales de los y las estudiantes, así como también de la comunidad que los rodea, donde el papel de la escuela y su capacidad de contextualizar los aprendizajes debe transformarse en el punto de partida para la creación de un instrumento oportuno para la educación del presente siglo (Esperidián, 2020, p. 140).

1.3. Flexibilidad como espacio de apertura

Si hablamos de espacios de participación en torno al currículum nos es imposible no considerar el concepto de flexibilidad. “La flexibilidad curricular y pedagógica se reconoce como un valor esencial para promover la contextualización de los aprendizajes, con énfasis en la participación social de la comunidad en el proceso educativo” (Williamson e Hidalgo, 2015, p. 2). El concepto de Flexibilidad curricular ha adquirido especial importancia entre los planteamientos sobre los aprendizajes contextualizados y participativos. Dentro de aquellas visiones y perspectivas curriculares centradas en los y las estudiantes ponen de manifiesto la necesidad de generar aprendizajes contextualizados, donde se privilegien “los intereses individuales del aprendiz por sobre las disciplinas, las necesidades sociales, los intereses de los padres o docentes al tomar decisiones curriculares” (Riera, 2006, p. 25).

Para José Penalva (2007) la flexibilidad curricular encuentra base en diferentes conceptos teóricos, dentro del cual destaca el *Principio de Aprendizaje Dialogado* donde “la enseñanza debe consistir en un contrato entre iguales. Profesor y alumno desarrollan unos procedimientos participativos y consensuados, con el objeto de que la enseñanza respete el proceso madurativo del alumno y sus intereses y cultura particulares” (p. 2). De esta forma, el currículum flexible se posiciona como un espacio que reconoce las diferentes realidades, intereses y contexto en donde se desenvuelve él y la estudiante, poniendo el dialogo y la construcción en conjunto como principio fundamental.

Dentro del proyecto desarrollado por NEPSO *Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión*, la Universidad de la Frontera realizó una investigación que pretende revisar las implicancias de un currículum flexible con aprendizajes significativos en algunas instituciones del sur de Chile. En este marco Williamson e Hidalgo (2015) plantean que:

“Una de las ventajas en esta metodología es que las temáticas abordadas son definidas por los propios estudiantes, quienes negocian con el profesor a fin de lograr un equilibrio entre

las necesidades e intereses de los estudiantes y los requerimientos y exigencias del plan curricular” (p. 3).

En el espacio educacional chileno existen, como ya he mencionado, tensiones que caracterizan las discusiones curriculares y que reflejan las contradicciones en el sistema educativo (Williamson e Hidalgo, 2015, p. 4). Esto ha llevado a cuestionar la pertinencia de los contenidos seleccionados en el proceso de construcción curricular, y en qué medida estos responden a las necesidades sociales e individuales de los protagonistas. Frente a esto, la flexibilidad curricular se ha planteado como una salida a las discusiones, intentando articular las necesidades y contextos en un espacio significativo:

“Una educación democrática, de calidad, debe tener en cuenta las diferentes memorias históricas y la formación integral de los alumnos, para ello requiere de organizaciones con prácticas de gestión participativa que permitan métodos de aprendizaje y experiencias de actividad creadora por parte de los estudiantes, de modo que puedan proyectarse desde la reproducción de la realidad y saberes a la creatividad como un estadio superior de pensamiento y de humanización” (Williamson e Hidalgo, 2015, p. 5).

Más allá de las decisiones didácticas o metodológicas que pueda adoptar el docente frente a sus estudiantes, se plantea como fundamental la consideración de la flexibilidad en la construcción curricular, que permita abrir los espacios a la toma de decisiones participativas, donde el diálogo sea el principio fundamental y sobre la base de objetivos mínimos que aseguren una articulación coherente. Esta ha sido la visión desde la que se han propuesto algunas de las investigaciones en torno al currículum en Chile. Se ha planteado la necesidad de establecer ciertas directrices que aseguren un espacio coherente con su contexto y con las necesidades sociales e individuales. Uno de los planteamientos que apuntan en esta dirección y que nos ayuda a ver el proceso de desarrollo curricular desde los 90´ hasta nuestros días y la urgencia de cambios significativos y profundos que ha tenido lugar en las áreas de discusión, lo encontramos en Cox (2001) quién plantea que

“La nueva configuración curricular marco nacional/programas institucionales es una respuesta a la doble necesidad de los sistemas educativos del presente de ofrecer de lo común, de lo que une y define una identidad nacional, así como espacios formativos que reconozcan la diversidad de sus alumnos, y la identidad de instituciones y proyectos educativos, para

potenciamiento de los aprendizajes y de la riqueza en términos de diversidad del sistema educativo en su conjunto” (p. 220).

La flexibilidad, en esta perspectiva, va en función de un reconocimiento doble que conjuga visiones curriculares centradas en el estudiante y la praxis, así como también la importancia que pueda tener los conocimientos academicistas propios de una identidad nacional. En esta línea se han desarrollado los diversos procesos de ajuste y reajuste curricular que intenta responder a los espacios y necesidades sociales, culturales, individuales y de mercado en el sistema educativo dentro de los últimos 25 años aproximadamente.

Sin embargo, es importante para términos de este informe y la discusión en torno a las visiones curriculares, considerar lo que plantea José Penalva (2007). Para el autor

“Donde la flexibilidad en el proceso de enseñanza adquiere toda su virtualidad es en la evaluación... Para los defensores del modelo significativo, la enseñanza tradicional-especialmente los exámenes- es excluyente... Por el contrario, los promotores [del sistema flexible y abierto]... sostienen que la evaluación debe ser radicalmente distinta al modo tradicional y debe optar por la diversificación y flexibilización de los formatos de la evaluación” (p. 3).

Esto refleja que la flexibilidad curricular no puede quedarse solo en el papel. Es importante también pensar en los procesos evaluativos como eso, procesos que comprenden el desarrollo flexible de la formación, que respondan a la diversidad de instituciones, a la diversidad de estudiantes y que integren el camino más allá de un hito aislado y estandarizado. En este punto encontramos la crítica de Felipe Mujica (2020), quién plantea que la existencia de una estandarización de los objetivos propuesto en el currículum nacional mediante la realización de evaluaciones sumativas genera espacios de desigualdad (p.7) y donde la flexibilidad curricular pierde el sentido y su contextualización en los resultados finales de los aprendizajes.

El concepto de flexibilidad en la construcción curricular ha ido, en los últimos años de transformaciones, adquiriendo importancia en las discusiones en torno a cuál debería ser el objetivo y la visión central de la construcción del documento curricular. Es innegable que la flexibilidad le entrega espacios de participación a los y las estudiantes que muchas veces no han sido considerados en los espacios formales de toma de decisiones, sobre todo en las

concepciones tradicionales del currículum, que dieron un giro importante a partir de las reformas y ajustes que trajo consigo el regreso a la democracia. Desde entonces los ojos y las preocupaciones de los actores educacionales han estado en cómo realizar un currículum pertinente que responda no solo a los requerimientos del mercado, sino que también a los procesos individuales y de las comunidades en cada uno de sus contextos. Al margen de sí este principio de flexibilidad es la mejor opción para abrir los espacios de participación estudiantil en la construcción de los conocimientos, es importante considerar esto como un esfuerzo de construir un currículum mucho más cercano a la perspectiva práctica y centrada en los y las estudiantes, que conlleva a su vez a un aprendizaje contextualizado y significativo:

“La pedagogía se convierte en el lugar donde se haga consciente al alumno de que el currículum mismo es un producto social (principio de la construcción de significado). El currículum escolar, con los conocimientos, procesos de decisión, procesos de evaluación, pues, ha de ser producido democráticamente por los alumnos que conviven y participan en el aula” (Penalva, 2007, p. 6).

En este sentido la flexibilidad curricular es central a la hora de considerar la participación escolar más allá de su construcción mediante consultas o mesas de dialogo, sino que involucra en los propios procesos formativos en el aula a los y las estudiantes, permitiendo un aprendizaje mucho más significativo para cada una/o de ellas/os.

1.4. Aprendizaje Significativo

En esta idea de incluir flexibilidad en la construcción curricular para abrir los espacios de participación a los y las estudiantes surge la pregunta ¿Qué importancia tiene para el aprendizaje incluir estos espacios de participación y flexibilidad en la construcción curricular? En definitiva, no solo se trata de democratizar la enseñanza y contextualizar las decisiones respondiendo a las necesidades, sino que también involucra el producto mismo dentro de los procesos de enseñanza y el significado que esto pueda tener para los y las estudiantes en términos de su formación.

En este punto es interesante acercarnos al concepto de *Aprendizaje Significativo* acuñado por el doctor David Ausubel y tratado ampliamente por la teoría curricular y didáctica. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje Significativo? El Aprendizaje Significativo

“Es aquél en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe. Sustantiva quiere decir no literal, que no es al pie de la letra, y no arbitraria significa que la interacción no se produce con cualquier idea previa, sino con algún conocimiento específicamente relevante ya existente en la estructura cognitiva del sujeto que aprende” (Moreira, 2012, p. 30).

De esta forma se posiciona al Aprendizaje Significativo como uno que influye en la estructura cognitiva de los y las estudiantes, revelando un nivel más complejo, pero a su vez más provechoso al concretar mayor estabilidad en las estructuras cognitivas de las y los sujetos (Moreira, 2012, p. 30).

Dentro de la revisión que José Penalva (2007) realiza del sistema basado en la flexibilidad curricular, los principios del aprendizaje significativos se transforman como fundamentales en los planteamientos de los defensores de un currículum flexible y contextualizado. El conocimiento, entonces, debe ser reconstruido por el estudiante y sus procesos cognitivos, destacando así el “principio constructivista de significatividad” (p. 7). De esta forma podemos notar como el espacio de flexibilidad curricular está estrechamente vinculado con el aprendizaje significativo de las y los alumnos.

En términos didácticos, sin afán de desviarme demasiado de nuestro centro curricular, el aprendizaje significativo adquiere también especial importancia. Autores como Coll y Onrubia (2001) han planteado lo fundamental que resulta para el quehacer docente generar espacios o “parcelas” de conocimiento compartido, en donde estudiantes y profesores construyan juntos un sistema de significados que permita ir avanzando, de manera progresiva, en el enriquecimiento de contenidos, ampliando las visiones iniciales y llevando el proceso hacia un significado más complejo (p. 23). Sin embargo, para los autores la construcción de estos espacios de significados compartidos no solo responde a cuestiones cognitivas que hacen que el aprendizaje sea más significativo y duradero, sino que también influye en gran medida en la motivación y relación de los y las estudiantes con los procesos de aprendizaje. Que el alumno o la alumna puedan sentirse involucrados en su propia formación, sintiéndose parte de las decisiones y acciones llevadas cabo en el aula, hace que la disposición sea mucho más favorable en el proceso (Coll y Onrubia, 2001, p. 27).

Volviendo a nuestro enfoque en el currículum y su construcción, si bien el aprendizaje significativo despierta grandes acciones y decisiones en la práctica docente en el aula, se plantea la necesidad de que el documento curricular reconozca también la importancia de este proceso en su construcción. Frente a esto Marco Antonio Moreira (2012) plantea que

“el contenido curricular debería, inicialmente, estar organizado conceptualmente de manera que se puedan identificar las ideas más generales, más inclusivas, los conceptos estructurantes, las proposiciones clave de lo que se va a enseñar. Ese análisis permitiría identificar lo que es importante y lo que es secundario, superfluo, en el contenido curricular” (p. 47).

Sin embargo, volvemos a encontrarnos con un aspecto fundamental para las discusiones que aquí he intentado relevar. Este corresponde a la evaluación y su influencia en el proceso de aprendizaje y, por supuesto en la construcción curricular. El Aprendizaje Significativo plantea una evaluación vinculada con la comprensión y la capacidad de aplicar los significados aprendidos a situaciones no rutinarias. En contraposición a la visión tradicional que busca relevar si el estudiante sabe o no sabe un determinado concepto en una determinada pregunta, en un determinado contexto, estable y mecánico (Moreira, 2012, p. 52). Si pensamos esto en términos de nuestro sistema educacional, nos topamos inmediatamente con las evaluaciones estandarizadas aplicadas por el Mineduc que buscan medir determinados aprendizajes, muchas veces descontextualizado y lejano.

Si nos preguntamos acerca de la importancia que puede tener la apertura de los espacios de participación a estudiantes en los procesos de construcción curricular, encontramos respuesta directa en el Aprendizaje Significativo y lo que esto contribuye a la formación de nuestras y nuestros alumnos. La Flexibilidad como principio de democratización, donde el contexto de cada individuo y su comunidad ayuda a construir estos espacios significativos que interactúan con las estructuras cognitivas de los y las estudiantes, pero que también motivan el involucramiento en el proceso desde la motivación y el sentido de pertenencia. Finalmente estamos frente a un circuito, donde la inclusión de voces estudiantiles, con sus requerimientos, necesidades y experiencias, contribuyen a construir un currículum más flexible y significativo que posicione al estudiante y su proceso de formación como protagonistas del sistema educativo.

2. Análisis de las nuevas Bases Curriculares 3° y 4° medio

La participación estudiantil y los espacios que se abren para aquello, tanto en la construcción curricular como en la *praxis* en el aula, se han configurado como centrales en las discusiones que he buscado exponer en el desarrollo investigativo de este informe. En este camino nos hemos encontrado con los conceptos de Flexibilidad y Aprendizaje Significativo que han suscitado el interés de los actores educacionales, así como también de los teóricos y críticos que buscan en la construcción curricular mayor pertinencia y contextualización.

En los apartados que siguen pretendo analizar, de manera muy breve y poco profunda, algunos elementos y conceptos presentes en las nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio que ya están vigentes. Mediante la consideración de estos elementos que se han transformado en ejes en el desarrollo de este informe- como lo son las Visiones Curriculares, el Principio de Flexibilidad y el Aprendizaje Significativo- espero visualizar los espacios de apertura que permite el involucramiento de los y las estudiantes tanto en los procesos de aprendizaje cómo la participación en la construcción misma del documento.

Para llevar a cabo este propósito pretendo centrar mi análisis en tres asignaturas del Plan de Formación General: Ciencias para la Ciudadanía; Educación Ciudadana y Lengua y Literatura. Mi mirada estará en analizar los Objetivos de Aprendizaje, así como los propósitos declarados en el documento. Para ello la información se organizará en apartados que den cuenta de los puntos centrales de cada eje y que permita la discusión en torno a cada uno de ellos.

Como ya he mencionado, no pretendo llevar a cabo un análisis profundo que descubra aquellos principios de participación estudiantil en las bases curriculares. Este informe tampoco se constituye como una mirada acabada del documento. Simplemente abre las puertas a los análisis que puedan desprenderse de estas nuevas bases que han entrado en vigencia de manera reciente y que adquiere especial importancia en un momento de cambios políticos y sociales, así como también el contexto de pandemia que afecta a nuestro país y al mundo. El proceso de consulta a los y las estudiantes hace de estas nuevas Bases Curriculares un documento digno de ser estudiado, analizado y discutido. Por esta razón espero que este informe constituya un aporte a las futuras investigaciones, así como también a la formación y desarrollo de docentes y estudiantes.

2.1.Contexto: Consulta pública de las bases. Un espacio de apertura

Las recientes Bases Curriculares de 3° y 4° medio se enmarcan en un proceso inédito de consulta pública que buscaba conocer la opinión de los actores sociales, incluyendo a los y las estudiantes, sobre la propuesta del MINEDUC. El proceso se llevó a cabo “en alianza con Unesco, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Fundación Chile” (Ministerio de Educación [MINEDUC], s.f.). El proceso, según lo establecido por el Ministerio, constó de tres fases: 1) Jornada de reflexión en establecimientos educacionales, que buscaba promover la participación de estudiantes, docentes, directivos y sostenedores mediante el diálogo. 2) Una consulta digital, que involucró al público general, así como docentes y estudiantes de Pedagogía a través de la plataforma www.basesdelfuturo.cl. 3) Un trabajo con expertos curriculares, disciplinares y de la sociedad civil mediante cuestionarios en línea y jornadas presenciales (Mineduc, s.f.). Este proceso se realizó durante el mes de marzo del año 2017, con la finalidad de recaudar aquellas voces externas al Ministerio y conocer así puntos articuladores para la construcción del nuevo documento.

Este proceso constituye una apertura clara a la democratización curricular de manera bastante inédita. Aprovechando las plataformas digitales, se buscó abrir espacios que habían estado poco democratizados, incluyendo sujetos que en otras instancias no se habían considerado, como actores de la sociedad civil y la generación de mesas de diálogo entre estudiantes, docentes y directivos, quienes en conjunto pudieron exponer sus visiones, necesidades y problemáticas.

“Este proceso es la etapa final de la reforma al currículum nacional derivada de las exigencias que la Ley General de Educación, promulgada en 2009, puso a la educación escolar. Nuevos objetivos generales para la educación, una reforma institucional encargada de su sancionamiento, así como la fijación del 30% de tiempo de libre disposición y la reforma de los ciclos escolares; fueron desafíos que los dos últimos gobiernos han debido considerar en los cambios curriculares.” (Acción Educar [AE], 2017, p.1)

Estos antecedentes hacen que el proceso de ajustes curriculares sea de gran interés para actores de la comunidad educativa, analistas, investigadores, docentes, estudiantes y público en general. El trabajo de aproximadamente una década tiene hoy nuevas Bases Curriculares que buscan ser coherentes entre los niveles, pero también reflejar espacios de mejoramiento

sustancial que lleven a subsanar la crisis educativa que se ha tomado el escenario social desde el regreso a la democracia.

Dentro de estos elementos que han sido destacados por los analistas, sale a la luz los esfuerzos por generar una propuesta curricular que sea moderna, pertinente a los intereses de los y las estudiantes y con enfoque en el desarrollo de habilidades para el siglo XXI (Honorato, 2020, p. 6). Esto responde a aquellos espacios de apertura a la participación estudiantil, que sin duda enriquece el documento, dotándolo de pertinencia y contextualización. Sin embargo, en este punto me parece importante señalar que, a pesar de todos estos esfuerzos por integrar las voces de los y las estudiantes, el camino hacia la democratización no culmina en este episodio. Debemos, como actores sociales, continuar involucrándonos en los espacios educativos, destacando siempre el protagonismo de nuestros y nuestras estudiantes.

Volviendo a la consulta pública, según el informe realizado por Acción Educar (2017):

“El documento de consulta de bases curriculares comienza con un diagnóstico de los problemas que enfrenta este nivel de formación en particular... 1. La formación que ofrece el currículum actual es evaluada como poco pertinente para los jóvenes de hoy... 2. La diferencia entre la formación general de la educación técnico profesional (TP) y HC es percibida como una fuente de inequidad. Esto se manifestaba en una muy desventajosa preparación para la PSU para los estudiantes TP, en condiciones que la mayoría aspira a acceder a la educación superior” (AE, 2017, p. 1).

Las problemáticas identificadas apuntan, principalmente, a las desigualdades dentro del sistema y a la poca pertinencia y descontextualización con las necesidades e intereses de los y las estudiantes. Los espacios de dialogo resultan fundamental para conocer estos aspectos que, por muchos años, estuvieron en las demandas de las movilizaciones estudiantiles. No de manera directa hacía el currículum, pero donde el documento tiene una importante influencia en el proceso de enseñanza.

Las nuevas Bases Curriculares contemplan un Plan de Formación General que busca equiparar el aprendizaje evitando las desventajas antes señaladas.

“Todos/as los/as estudiantes podrán acceder a una misma formación general, lo que equipara las oportunidades formativas y de acceso a la educación superior ente las diferenciaciones. Esto implica, por ejemplo, que los/as estudiantes de la formación técnico- profesional tendrán

la oportunidad de ampliar su formación general con asignaturas como Ciencias para la Ciudadanía, Filosofía y Educación Ciudadana” (Honorato, 2020, p. 9).

Dentro de los puntos establecidos como introducción a las Nuevas Bases Curriculares, se plantea el desarrollo de saberes relevantes para desenvolverse en el contexto actual, articulando puntos entre las necesidades formativas y el desempeño de un ciudadano competente para el ámbito laboral o académico (MINEDUC, 2019, p. 19). El enfoque de las Bases Curriculares apunta a la construcción de un sujeto íntegro, capaz de desenvolverse en diferentes contextos, entregando flexibilidad ante los diferentes proyectos de vida de los y las estudiantes.

El principio de Flexibilidad es declarado como fundamental en la construcción de estas Bases Curriculares, señalando que: “se sustentan en el principio de equidad, según el cual se ofrece iguales oportunidades de profundización, flexibilidad y electividad a los estudiantes de todas las diferenciaciones (Humanístico- Científica, Técnico- Profesional y Artística) con el fin de potenciar sus propios intereses” (MINEDUC, 2019, p. 20). Esto viene a subsanar una de las críticas más importantes de los últimos años, intentando también transformarse en un espacio mucho más pertinente para los y las estudiantes en cuanto a sus necesidades e intereses.

Finalmente, en cuanto a las fuentes que permitieron su construcción se señalan los principios establecidos en la Ley General de Educación; las Bases Curriculares de Ed. Parvularia, de Ed. Básica y de Ed. Media correspondientes a 7° y 2° medio; el Marco Curricular actualizado del 2009; Estudios de implementación y cobertura curricular la Ed. Media llevado a cabo por el MINEDUC; los resultados de evaluaciones nacionales como SIMCE y PSU; así como evaluaciones internacionales aplicadas en nuestro país, como PIAAC 2014, TIMSS, PISA, ICCS e ICILS; experiencia comparada internacional en países como Alemania, Australia, Corea del Sur, Finlandia, Suiza, entre otros. Se incorporó además diversas demandas sociales, surgidas especialmente de un diagnóstico levantado entre el 2016 y 2017 mediante mesas de diálogo y, por supuesto, el proceso de Consulta Pública que se realizó el 2017 donde participaron estudiantes, directivos, docentes y expertos (MINEDUC, 2019, pp. 22-23).

Estos reajustes dotan las nuevas Bases Curriculares de flexibilidad, entregando mayor pertinencia a las necesidades de los y las estudiantes en términos académicos y profesionales e intentan responder a los diversos contextos de los y las jóvenes de hoy. Esforzarse por

establecer una base única que recoja todas las inquietudes de los y las estudiantes, así como también las voces de docentes, directivos, apoderados y demás actores, no resulta tarea sencilla. Probablemente los resultados no sean el fin último de la democratización o la flexibilidad, pero recoge las principales inquietudes en torno al sistema educativo y abre la puerta para considerar las voces de los protagonistas. Esto se enmarca, además, en un contexto de cambios, donde las voces sociales comienzan a exigir mayor participación en las decisiones políticas y sociales, llevando a un nuevo escenario que se prefigura como histórico. A esto se le suma la importancia de entender la participación y democratización no solo desde el o los procesos de construcción curricular, sino que, desde la práctica formativa en las aulas, mediante el trabajo con los/las docentes y la colaboración con sus pares. No basta con la construcción de mesas de diálogos y procesos de consulta para la estructuración de un documento. Ese necesario también asegurar la validación de las voces estudiantiles en la puesta en marcha de aquellos puntos propuestos por el papel.

En los apartados siguientes pretendo analizar las asignaturas antes señaladas desde el concepto de Flexibilidad, intentando vislumbrar aquellos espacios de apertura a la participación estudiantil en el proceso y si estos nuevos enfoques y objetivos responden a los contextos de manera pertinente y desde el Aprendizaje Significativo.

2.2. Plan de Formación General: Ciencias para la Ciudadanía

La nueva denominación *Ciencias para la Ciudadanía* es quizás una de las innovaciones más destacadas de las nuevas Bases Curriculares. No se trata solo de un cambio de denominación, sino que también de un reajuste de los contenidos y enfoques que se pretenden posicionar como centrales para la educación en formación general de los y las estudiantes de 3° y 4° medio.

Como principio formativo de *Ciencias para la Ciudadanía* se señala que:

“Busca promover una comprensión integrada de fenómenos complejos y problemas que ocurren en nuestro quehacer cotidiano, para formar a un ciudadano alfabetizado científicamente, con capacidad de pensar de manera crítica, participar y tomar decisiones de manera informada basándose en el uso de evidencia” (MINEDUC, 2019, p. 42).

Dicho principio formativo responde a las necesidades de un quehacer cotidiano, centrándose en una educación pertinente y significativa. Podemos deducir de esto que dicho principio

busca alejarse de aquellas concepciones del currículum academicista (Schiro, 2013; Riera 2006) que centra la actividad y el desarrollo del aprendizaje en el traspaso de conocimiento, previamente seleccionado como importante, pero que no responde a las necesidades y contextos de cada educando.

Otro aspecto importante que deseo destacar en este punto es el que hace relación con el desarrollo del individuo en su contexto social. Es así como se declara que:

“Los estudiantes adquieren la capacidad de aplicar el razonamiento, los conceptos y procedimientos de las ciencias para comprender experiencias y situaciones cercanas, y para proponer soluciones creativas y viables a problemas que puedan afectar a las personas, la sociedad y el ambiente, en contextos locales y globales” (MINEDUC, 2019, p. 42).

Si tuviera que señalar una visión curricular para este apartado, me es posible identificar aquella perspectiva de Reconstrucción Social, que pone énfasis en la formación de un ciudadano capaz de enfrentar problemáticas sociales con creatividad y desde una posición crítica (Riera, 2006, p. 26). Resulta pertinente para los contextos sociales y comunales, estableciendo además una base para la participación democrática de manera significativa.

Las nuevas Bases se organizan también en conceptos que se configuran como enfoques de cada asignatura. Así en *Ciencias para la Ciudadanía* se mencionan conceptos como: Naturaleza de la Ciencia, centrado en la comprensión del conocimiento científico enfocado en la tecnología y la sociedad; Grandes Ideas y Conocimientos en Ciencias, enfocado en la alfabetización científica y que se encuentran estructuradas en doce enunciados; Habilidades y Actitudes para la Investigación Científica, dentro de las que se destacan la planificación y conducción de una investigación, el análisis e interpretación de datos, la construcción de explicaciones y soluciones y la evaluación; Aprendizaje Basados en Proyectos y Resolución de Problemas; Ciudadanía Digital (MINEDUC, 2019 pp. 43-46). La enunciación de estos conceptos establece cierto grado de flexibilidad, que además busca desarrollar habilidades y conocimientos con miras al desarrollo en una sociedad democrática.

Dentro de la Organización Curricular, estos se estructuran definidos en tres instancias: Módulos temáticos semestrales, Habilidades y Actitudes. Se entiende que dichos elementos de organización curricular no buscan ser desarrollados de manera separada, sino que, desde una mirada integradora, coherente y pertinente. En relación con los Módulos temáticos

semestrales se señala que “Estos módulos... no se encuentran definidos para un nivel determinado. Es decir, de acuerdo a sus necesidades y contextos específicos, los establecimientos pueden impartir estos módulos en el orden que estimen pertinente” (MINEDUC, 2019, p. 47). Esto refleja, sin duda, la integración de flexibilidad curricular, reconociendo la existencia de diferentes contextos y escenarios, esperable también el reconocimiento de los intereses estudiantiles. El concepto se repite al momento de analizar lo que se plantea en las Habilidades: “Al enseñar el proceso de investigación no es necesario seguir un orden lineal, ya que es posible trabajar cada uno de los Objetivos de Aprendizaje de Habilidades para la investigación científica en forma independiente” (MINEDUC, 2019, p. 47). De esta forma parecen abrirse los espacios a la flexibilidad curricular, entregando los escenarios propicios para la pertinencia de los contenidos en función de los contextos.

En cuanto a los Objetivos de Aprendizaje, estos se organizan en base a los Módulos semestrales, estructurándose en base a las habilidades y actitudes señaladas anteriormente. Esto permite ver la coherencia que existe entre las conceptualizaciones mismas del currículum, otorgándole mayor sentido. Dentro de estos objetivos se destacan aquellos que apuntan a desarrollar habilidades críticas, buscando la integración conceptual con los objetivos democratizadores y participativos (MINEDUC, 2019, pp. 50-52). También destacan aquellos que apuntan al Aprendizaje Basado en Proyectos (desde ahora ABP) que se configuran como estrategias centrales para llevar a cabo un aprendizaje pertinente y significativo. Honorato (2020) señala que “con esta metodología los/as estudiantes buscan soluciones creativas a problemas reales y proyectan un trabajo sistemático y organizado, en que conectan los saberes de diversas disciplinas y desarrollan las habilidades para el siglo XXI, especialmente las de pensamiento crítico, creatividad, comunicación y trabajo colaborativo” (p. 10). Yo agregaría a estos planteamientos sobre el ABP la posibilidad de integrar el concepto de flexibilidad, al plantear el desarrollo de proyectos en donde los y las estudiantes pueden desarrollar aquellos enfoques en función de sus intereses y necesidades, así como también los de su comunidad y contexto.

Y si hablamos del desarrollo de las necesidades e intereses de los y las estudiantes no podemos olvidarnos del Aprendizaje Significativo, que busca conectar los nuevos aprendizajes con aquellos espacios de interés y conocimientos a priori del educando. Dentro

de estos Objetivos de Aprendizaje presentado en la asignatura de *Ciencias para la Ciudadanía*, me es posible destacar la consideración de un objetivo que, además de su flexibilidad, integra los intereses de los y las estudiantes llevándonos a la intención de desarrollar Aprendizaje con sentido para ellos y ellas: “Formular preguntas y problemas sobre tópicos científicos de interés, a partir de la observación de fenómenos y/o la exploración de diversas fuentes” (MINEDUC, 2019, p. 50). En este objetivo se integran los intereses previos de los y las estudiantes en función de introducir nuevas habilidades relacionadas con los enfoques de la asignatura. Sin embargo, creo que es el único Objetivo de Aprendizaje, planteado en el documento curricular en lo que refiere a *Ciencias para la Ciudadanía*, que integra los intereses en el proceso de aprendizaje, destacando la importancia y pertinencia de estos elementos para la formación y la participación activa del educando.

2.3. Plan de Formación General: Educación Ciudadana

Educación Ciudadana es otra de las asignaturas que consignan interés en estas nuevas Bases Curriculares. Mucho se ha hablado de la importancia de formación ciudadana para entregar las habilidades pertinentes en una sociedad que reclama participación y apertura democrática. En términos de participación estudiantil se ha propuesto que las voces de los y las estudiantes sea considerada no solo en los aspectos democráticos internos de las instituciones (centro de alumnos, por ejemplo) sino que también el involucramiento en los propios procesos de aprendizaje, aspecto que en este informe toma gran relevancia.

Dentro del presente informe resulta fundamental analizar los Propósitos Formativos que se declaran en las Bases Curriculares. Estos señalan que:

“La asignatura *Educación Ciudadana* tiene por objetivo desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para que los estudiantes conozcan el sistema democrático y se desenvuelvan en él, participando en forma activa y corresponsable en la construcción de una sociedad orientada hacia el fortalecimiento del bien común, la justicia social y el desarrollo sustentable” (MINEDUC, 2019, p. 54).

Los propósitos declarados en las Bases Curriculares apuntan al desarrollo de un sujeto capaz de desenvolverse en el escenario social y democrático de nuestro país. Las visiones que se desprenden de estos propósitos transitan hacia un currículum con perspectiva holística que se centra en el desarrollo humano de los y las estudiantes atendiendo a las potencialidades

individuales para actuar en sociedad (Riera, 2006, p. 26). Esta perspectiva abre, sin duda, los espacios educativos a la participación democrática, validando las voces de los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje con miras al desarrollo en sociedad. Sin embargo, no debemos perder de vista que este primer paso para el desarrollo del individuo en una sociedad democrática no solo depende de lo establecido en papel. Sino que también exige que, como docentes, directivos y actores sociales, integremos las voces de nuestras y nuestros estudiantes, abriendo espacios de participación escolar y extraescolar.

Dentro de los conceptos que componen el enfoque de la asignatura, se señalan elementos que funcionan como ejes del proyecto y que se espera sean anclas de cada uno de los aprendizajes y el desarrollo democrático de los y las estudiantes. Estos se estructuran en base a: Democracia y participación ciudadana, donde se espera ahondar prácticas democráticas como el voto, los sistemas electorales, representación política y cargos públicos, así como destacar la importancia de la juventud en el buen desarrollo de las instituciones democráticas (MINEDUC, 2019, p. 55). Este último punto resulta de gran importancia para los propósitos de este informe. Involucrar a los y las estudiantes, validando sus roles y posiciones dentro de la sociedad contribuye a la integración de sus voces en los procesos democráticos sociales y educacionales. El hecho de que el currículum destaque este rol fundamental y valide su importancia en el desarrollo de la asignatura, ayuda a que los espacios se abran, demostrando el interés que como sociedad debemos tener en las concepciones juveniles de nuestro país.

Otro concepto que me interesa destacar es el correspondiente a Medioambiente, territorio y espacio público. “Este enfoque busca destacar el rol del territorio y el espacio público en la educación ciudadana, considerando que la política y el ejercicio ciudadano se expresan en el espacio y que este, a su vez, es generador de limitantes y oportunidades para los ciudadanos” (MINEDUC, 2019, p. 56). Este punto dentro del enfoque de la asignatura permite ver los esfuerzos por desarrollar en la y el estudiante un vínculo con su territorio y comunidad, al mismo tiempo que involucra los espacios de desigualdad territorial y social que predominan el escenario de nuestro país. Al ser esto señalado como eje central de la asignatura se espera que se involucre también la flexibilidad pertinente que permita a las y los alumnos un desarrollo considerando sus contextos y necesidades. La institución escolar no puede ser vista como un espacio burbuja, ajena a las necesidades territoriales, sin consideración a sus

contextos o limitaciones propias de cada uno de ellos. Es en este punto que la estandarización del currículum ha sido ampliamente criticado y señalado como una de las condiciones que agudizan las desigualdades sociales y educacionales del sistema.

“La lógica vigente desconoce, en gran medida, la realidad histórico-cultural de las comunidades educativas, que incluyen a familias, alumnado, profesorado y autoridades de los centros educativos. De esta forma, se produce una competencia muy desigual entre alumnado, el profesorado y también el personal directivo de los diferentes centros educativos, bajo estándares que privilegian a los sectores más favorecidos del país, principalmente en términos culturales y socioeconómicos... Principalmente, porque los resultados de los aprendizajes son calificados en datos numéricos o notas” (Mujica, 2020, p. 5).

El hecho de que el currículum reconozca y posicione como parte del proceso de aprendizaje estas cuestiones sociales y territoriales, abre las puertas a una educación que incorpore en sus acciones, decisiones y futuros cambios estructurales cuestiones que apunten a subsanar esta lógica de competencia sobre una cancha donde el pasto crece más verde a un lado que al lado contrario. Involucra además a los y las estudiantes en estas discusiones, entregando herramientas futuras con miras a este objetivo. Sin embargo, el camino se vislumbra aún lejano y dependerá mucho de las voluntades políticas de estos nuevos actores que se levantan en el espectro político-social de los últimos años.

Dentro de los Objetivos de Aprendizaje que se dividen en habilidades y conocimientos y comprensión para 3° y 4° medio, se destacan conceptos relacionados con la democracia, la ciudadanía, libertades fundamentales, derechos humanos, justicia, problemáticas sociales, entre otros (Mineduc, 2019, pp. 60- 62) destacando así el objetivo de formar ciudadanos y ciudadanas informadas y con el desarrollo pertinente para la participación democrática. Sin embargo, dentro de estos Objetivos de Aprendizaje y sus estructuraciones no parecen considerar elementos claves para el desarrollo del pensamiento crítico y fundamentales para llevar a cabo un Aprendizaje Significativo. Esto es las experiencias y conocimientos previos de los y las estudiantes. Los Objetivos se centran en la consideración de fuentes externas de conocimiento disciplinar, como por ejemplo “interpretaciones y perspectivas de diversas fuentes, considerando propósito, intencionalidad, enfoque y contexto del autor” (MINEDUC, 2019, p. 60). Si bien estos espacios son más que pertinentes y fundamentales para una formación de pensamiento crítico, es fundamental que, dentro de esta validación del rol

estudiantil en los procesos sociales y democráticos de nuestra sociedad y el proceso de aprendizaje en el aula, no perdamos de vista los conocimientos a priori del educando. Aquella visión, perteneciente a la perspectiva academicista, que visiona a los y las estudiantes como “receptor de datos” (Riera, 2006, p. 24) y que olvida las experiencias y conocimientos que ya poseen no contribuye a un Aprendizaje Significativo donde la variable más influyente en el proceso resulta ser el conocimiento previo del aprendiz (Moreira, 2012, p. 46).

De esta forma se presenta la asignatura *Educación Ciudadana* como un espacio de apertura al desarrollo democrático y al involucramiento de los y las estudiantes en los procesos sociales. Pero también se espera que, guiados por los objetivos de esta asignatura, las y los alumnos puedan participar de manera activa en sus propios procesos de formación, donde las decisiones y acciones que se lleven a cabo en el aula no dejen fuera sus voces, experiencias y necesidades. Para eso el currículum debe ser capaz de integrar flexibilidad y espacios donde se puedan llevar a cabo Aprendizajes Significativos para los educandos. Pero también es necesario dejar atrás la dinámica que estandariza los resultados del aprendizaje, principalmente en termino evaluativos. De otra forma la *Educación Ciudadana* y sus propósitos quedaran solo en papel.

2.4. Plan de Formación General: Lengua y Literatura

En el ámbito de la literatura y el desempeño comunicativo de los y las estudiantes resulta fundamental tener en cuenta aspectos como la Flexibilidad y el Aprendizaje Significativo. En términos de lo que lenguaje y la comunicación significan para los enfoques que posicionan la flexibilidad curricular como un eje fundamental en la formación escolar se destaca la visión de que “el lenguaje no tiene capacidad para *reproducir* objetivamente la realidad. El lenguaje, por el contrario, es una *producción social*. El lenguaje no reproduce ‘hechos objetivos’, sino que produce intereses, valores, ideologías” (Penalva, 2007, p. 5). Bajo esta afirmación que el autor José Penalva señala como base de las perspectivas y defensores del enfoque curricular diseñado desde la flexibilidad, el lenguaje verbal o escrito no puede ser considerado como una fórmula unívoca. Cada individuo reproducirá su manera de ver la realidad que jamás será objetiva. Por lo tanto, plantear el currículum desde la apertura flexible que permita abrir los espacios para que cada forma de comunicar sea

validada, resulta fundamental en la formación de sujetos capaces de comunicarse de manera efectiva, así como de enfrentarse a la lectura y escritura de textos literarios y no literarios.

En los Propósitos Formativos señalados para la asignatura de *Lengua y Literatura* se destaca que “se espera que los estudiantes sean capaces de potenciar y aplicar sus habilidades de comprensión y producción de textos, con el fin de participar activa y reflexivamente en una sociedad multicultural y globalizada” (MINEDUC, 2019, p. 86). En este primer enunciado se destaca nuevamente el propósito de desarrollar habilidades que permitan la participación activa y eficiente en la sociedad. Se agrega a esto la idea de multiculturalidad y globalización que se han transformado en importantes aristas desprendidas desde las *alfabetizaciones múltiples*. Kalantzis y Cope (2016) señalan que uno de los resultados que otorga la incorporación de estas *Alfabetizaciones Múltiples* “son individuos que pueden adaptarse al mundo de hoy y al del futuro cercano. Son flexibles y pueden trabajar colaborativamente en la resolución de problemas, aplicando una amplia gama de conocimientos y de formas de pensamiento” (p. 15). En suma, aportan al desarrollo de Aprendizajes Significativos y contundentes, capaces de incorporar el uso de tecnologías, aprovechando el rol activo de las nuevas generaciones en las producciones digitales como la televisión, el cine y los dispositivos móviles (Kalantzis y Cope, 2016, p. 18). La comunicación, la lectura literaria y la escritura están cargadas de estas nuevas formas, que exigen el cambio de miradas en vista de aprovechar cada espacio donde los y las estudiantes puedan generar aprendizajes desde sus propios espacios. En este sentido la incorporación de estos escenarios multimodales en el currículum constituye un escenario donde la participación de nuestros y nuestras estudiantes es validada en términos formativos.

Pasando a nuestro siguiente punto de interés, el Enfoque de la Asignatura, me es posible señalar algunos ejes que destacan los espacios de Aprendizaje Significativo, donde las experiencias de los y las estudiantes resultan fundamentales, y el concepto de Flexibilidad curricular que abre espacios de diálogo y participación estudiantil en el propio proceso formativo. En relación con el primer espacio, encontramos la Interpretación literaria, donde se señala que al momento de interpretar un texto literario se ponen en juego diversas cuestiones como la realidad, el contexto de producción y recepción, temas y problemáticas humanas, propósitos, y experiencia lectora. Por lo tanto, los y las estudiantes “elaboran

interpretaciones que consideren los recursos literarios de las obras, sus relaciones intertextuales y las relaciones con el mundo personal del lector, enfatizando la interacción emocional entre el lector y el texto” (MINEDUC, 2019, p. 87). En términos del eje Lectura crítica contenido en el Enfoque de la Asignatura, es posible destacar otro aspecto importante para el desarrollo de un Aprendizaje Significativo. Este consiste en mirar la lectura desde “prácticas en las que se relaciones constantemente la lectura con el contexto cultural y las características de las audiencias específicas (sus intereses, temas en común, motivaciones, etc.)” (MINEDUC, 2019, p. 88). Ambos pasajes citados revelan la incorporación de aquellos conocimientos y experiencias lectoras previas de los y las estudiantes al proceso formativo. Se destaca la importancia de no perder de vista estos elementos a la hora de desarrollar una lectura literaria comprensiva. Esto contribuye al desarrollo de un Aprendizaje Significativo que abre los espacios de participación estudiantil en el aula y su proceso de formación.

En cuanto a los espacios de flexibilidad curricular me parece pertinente destacar otro elemento mencionado en el Enfoque de la Asignatura *Lengua y Literatura*. En lo que respecta el concepto de Investigación, donde se espera que los y las estudiantes lleven a cabo en el aula proyectos de investigación donde se exploren diversos temas que enriquezcan las lecturas iniciales. Se menciona que:

“Frente a una obra literaria, se puede investigar otros textos que ofrezcan perspectivas alternativas sobre el tema abordado por la obra... También es posible que surjan en la asignatura otros temas que sean interesantes para los estudiantes y que puedan dar origen a proyectos de investigación de distinto tipo” (MINEDUC, 2019, p. 89).

Esta apertura flexible permite que dentro del aula el diálogo entre estudiantes y docentes logren ampliar las concepciones iniciales, dando paso al desarrollo investigativos sobre temas que generen mucho más interés y que respondan de manera mucho más pertinente a las inquietudes de los y las estudiantes. Esto permite que el involucramiento de las y los alumnos en la lectura literaria y los trabajos o actividades que de ella se desprendan sea mucho mejor, contribuyendo en definitiva a la formación.

Otro aspecto donde la flexibilidad curricular se ve reflejada es en lo que respecta a la Selección de textos literarios. Allí se señala que “la selección de textos para las lecturas de los estudiantes debe incorporar tanto las herencias culturales como los referentes de la

actualidad y los intereses de los jóvenes” (MINEDUC, 2019, p. 89). Se abre el espacio en miras a la flexibilidad que permita ampliar la selección de lectura literaria en función de los intereses de los y las estudiantes. Pero también se entregan ciertas recomendaciones de lecturas que buscan mantener un espacio donde la lectura de referentes culturales no se pierda. En este punto es donde más se marca el concepto de flexibilidad, que incorpora como eje fundamental aquellas cuestiones de interés y experiencias de lectura a priori que tenga la o el educando. Será el diálogo y la construcción colaborativa entre docentes y estudiantes, la que genere aquel espacio que permita aprovechar esta flexibilidad en el currículum y desarrollar lecturas significativas, ya sea para la formación académica como el desarrollo de aquellas cuestiones de interés personal de nuestros protagonistas.

2.5. Espacios de Flexibilidad y Aprendizaje Significativo en las Nuevas Bases

Curriculares Versus Una Visión Estandarizada que Prevalece

A lo largo de este informe nos hemos dado cuenta de la importancia que adquiere la Flexibilidad Curricular y los espacios que estos generan para un Aprendizaje Significativo en donde los y las estudiantes puedan participar de manera activa en los procesos de consulta ciudadana que puedan aportar a la construcción de las Bases Curriculares, así como a los procesos formativos en el aula. Para el desarrollo pertinente del sistema educativo, las voces de nuestros y nuestras estudiantes resultan fundamentales. El camino más seguro para contextualizar el proceso es considerar y validar las experiencias, ideas y necesidades de los y las alumnas en función de un sistema escolar centrado en los verdaderos protagonistas. “En este sentido, se sugiere que la participación escolar requiere ser considerada en un nuevo status teórico y práctico, dentro del actual proceso de cambios que vive la educación chilena” (Águila, 1998, p. 243).

En las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° medio parecen abrirse aquellos espacios de democratización y participación estudiantil. Desde el proceso de consulta y la constitución de mesas de diálogos llevadas a cabo durante el 2017, hasta la incorporación de enfoques curriculares, objetivos, habilidades y actitudes desde la flexibilidad, hacen que este nuevo currículum se vislumbre como una “propuesta curricular acorde a los desafíos planteados por el siglo XXI ... pertinente con los intereses de jóvenes... que demandan una mayor

participación en la sociedad y en la toma de decisiones respecto a su trayectoria educativa” (Honorato, 2020, p. 7).

A través del reajuste de los Objetivos de Aprendizaje que se plantean desde una mirada más flexible, así como la búsqueda de pertinencia con el contexto digital y *de Alfabetizaciones Múltiples* que domina la escena social y cultural, las nuevas Bases Curriculares intentan reajustar este documento en función de la contextualización educacional y la integración de las experiencias de los y las estudiantes. También se pone énfasis en la realización de ABP en cada una de las asignaturas, otorgándole gran importancia al desarrollo de temáticas de interés y el trabajo colaborativo. Este último punto resulta fundamental a la hora de considerar el aprendizaje como significativo: “*Las actividades colaborativas*, presenciales o virtuales, en pequeños grupos tienen gran potencial para facilitar el aprendizaje significativo porque viabilizan el intercambio, la negociación de significados, y ponen al profesor en la posición de mediador” (Moreira, 2012, p. 51). En este sentido, el reajuste curricular en los niveles de 3° y 4° medio pone especial énfasis en la realización de estos proyectos investigativos que logren el desarrollo de estas competencias y habilidades para el siglo XXI.

Sin embargo, lo que se declara en las nuevas Bases Curriculares y que parecen ser por fin la respuesta a las demandas de mejoras educacionales, choca con la estandarización de los procesos aún presentes en el sistema escolar. Dicho sistema se traduce en la realización de evaluaciones estandarizadas con fines a medir el rendimiento de los y las estudiantes en cinco niveles de todas las instituciones escolares de Chile (Assaél et al. 2018, p. 7). Esto se traduce en mayores beneficios para aquellos establecimientos que obtengan buenos resultados, mientras que “aquellas escuelas con bajos puntajes que son clasificadas como con desempeño insatisfactorio, que no logran subir sus puntajes durante cuatro años, pueden ser cerradas” (Assaél et al. 2018, p. 7). El trabajo docente se ve, sin dudas afectado por esta estandarización, optando muchas veces por olvidar la flexibilidad curricular y el aprendizaje significativo, en función de aumentar los resultados en estas pruebas estandarizadas. El principal problema de estas evaluaciones radica en la aplicación de estándares iguales a establecimientos con contextos diferentes que “promueve una comunicación unidireccional del docente al estudiante, así como la reproducción memorística (Soubal, 2008, como se cita en Mujica, 2020, p. 9).

Tenemos entonces un currículum que enfatiza la importancia de la flexibilidad y la consideración de los contextos, así como las voces, experiencias y participación de los y las estudiantes. Pero continuamos en un sistema que estandariza los resultados de los procesos educativos y que incluso pone presión sobre los y las docentes en función de aumentar los resultados numéricos. Las tensiones entre visiones curriculares academicistas, centradas en enfoques enciclopédicos y aquellas que se centran en los/las estudiantes (Riera, 2006, p. 25-26) se agudizan en esta etapa donde vemos enfrentados los esfuerzos por establecer un currículum que valide las voces de nuestros y nuestras estudiantes en el proceso de construcción y en la práctica del aula, y la estandarización de los conocimientos que ponen trabas para el desarrollo de un aprendizaje significativo construido sobre la flexibilidad. “La diversidad creciente en las aulas y los ideales educativos integrales no son coherentes con una visión estandarizada que no considere múltiples formas de aprendizaje y donde los contenidos y las didácticas requieren mayor flexibilidad” (Assaél et. al. 2018, p. 11).

Conclusiones y Reflexiones Finales

En el desarrollo de este breve informe he intentado exponer algunas cuestiones fundamentales para en el desarrollo de los últimos reajustes curriculares que culminan con la implementación de las nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio. El cambio de enfoque que ha demostrado este proceso radica en diversas aristas que buscan subsanar aquellos espacios de crisis que han caracterizado el sistema educativo de este país.

“Con los movimientos sociales y estudiantiles de mediados de la década, el panorama curricular cambió drásticamente. Con la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en 2006 y la promulgación de la Ley General de Educación en 2009, vino un siguiente momento marcado con importantes ajustes curriculares, con miras a darle una mayor coherencia y solidez a la estructura curricular impulsada en años anteriores” (Ruz-Fuenzalida, 2020, p. 33).

Si bien las movilizaciones y manifestaciones estudiantiles y docentes llevadas a cabo en los últimos años no tenían por demanda una incorporación de espacios participativos y democráticos en la construcción del currículum, el cambio de enfoque por el que pasa nuestro sistema educativo entiende la necesidad de virar hacia un documento más pertinente,

contextualizado y significativo para los y las estudiantes. Para ello resulta fundamental escuchar y validar todas aquellas experiencias, ideas y necesidades que, dentro de su propio contexto, las y los actores de las comunidades escolares puedan relevar.

En este sentido se establece una consulta nacional a través de una plataforma web y la implementación de mesas de dialogo que buscaba recoger las opiniones y visiones de docentes, profesores en formación, apoderados, directivos expertos en currículum y, por supuesto, estudiantes, que ayudaran a definir ciertos lineamientos sobre los que construir un nuevo currículum pertinente y contextualizado. A través de este proceso se establecen como bases la necesidad de construir un documento acorde a los desafíos propios del siglo XXI y que reconozca los intereses de los y las jóvenes de nuestra era, entregándoles espacios de participación y destacando la importancia de que sus demandas e inquietudes en el escenario social (Honorato, 2020, p. 7).

Pero estos espacios de participación no solo son importantes en lo que respecta a la construcción curricular. También es importante involucrar a nuestras y nuestros estudiantes en los propios procesos formativos, rescatando y validando sus conocimientos y experiencias en esta etapa. Para ello la Flexibilidad Curricular se posiciona como un elemento de gran importancia que facilita la toma de decisiones en conjunto y abre los espacios de dialogo, negociación y trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes. En este sentido los espacios de apertura y flexibilidad en el currículum son:

“Una oportunidad para asegurar el papel de la facultad docente en la planificación del currículo y de la enseñanza pues permite una enseñanza formal, con un carácter personal propio del equipo docente y de la relación social con los estudiantes en uno y diversos contextos institucionales, en varios acuerdos formales o informales con la institución escolar” (Williamson e Hidalgo, 2015, p. 20).

Es, en suma, una oportunidad de desarrollo docente que contribuye al buen desarrollo de la carrera y un involucramiento certero con la formación escolar. Pero donde más se destaca el valor de la Flexibilidad es en el espacio que se le otorga al estudiante para participar, de manera activa y funcional, en su propio proceso de aprendizaje, generando espacios significativos y motivantes.

En este sentido, el Aprendizaje Significativo también se destaca como una de las razones por las que resulta importante, para el desarrollo social, la generación de un currículum pertinente y contextualizado, donde se destaque la participación estudiantil como una arista central. Una de las premisas de este aprendizaje es que la o el estudiante va, de manera progresiva, integrando los nuevos conocimientos a los ya existentes. Esto tiene como consecuencia que en este transcurso de aprendizaje significativo las estructuras cognitivas se van organizando en determinados campos de conocimiento (Moreira, 2012, p. 47). Un currículum que se estructure sobre la consideración de este importante planteamiento asegura que el/la estudiante tenga un aprendizaje significativo que permanezca más allá de los espacios educativos, preparando sujetos para la vida en sociedad.

Como hemos podido observar a lo largo de esta discusión y análisis estos elementos están, en cierta medida, integrados en las nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio implementadas recientemente. Podemos ver un cambio importante en los enfoques de cada una de las asignaturas, la incorporación de espacios que reflejan esta Flexibilidad Curricular y objetivos que responden a un Aprendizaje Significativo, destacando la importancia de incluir estos conocimientos a priori y posicionando el desarrollo de ABP en todas las asignaturas, relevando la importancia que esto tiene para que los y las estudiantes busquen soluciones a problemáticas reales, estableciendo un trabajo en el que conecten con los saberes propios de cada disciplina, así como el desarrollo de nuevas habilidades como el pensamiento crítico, la cooperación y la creatividad (Honorato, 2020, p. 10). Esto refleja la intención, al menos discursiva, de generar un documento con mayor pertinencia, contextualización y participación que permite la validación de las voces estudiantiles.

Sin embargo, en el desarrollo de este informe nos topamos con una realidad que frena, en cierta medida, esta intencionalidad presente en el currículum. Este obstáculo responde a la estandarización, aún presente, del aprendizaje a través de la implementación de evaluaciones como el SIMCE o la PSU (actualmente PTU). Estos “instrumentos de evaluación pasaron de ser una mera medición, a un dispositivo que determina qué es lo importante y define la vida cotidiana escolar” (Assaél et.al. 2018, p. 11). El discurso choca, entonces, con el predominio de estas evaluaciones como un obstáculo para el desarrollo de un currículum que se vislumbra como flexible y significativo. La labor docente se ve delimitado por las consecuencias que

estas mediciones tienen sobre las instituciones escolares, siendo los colegios públicos, una vez más, los mayoritariamente perjudicados. En términos de las aperturas de participación estudiantil, estas se ven evidentemente interrumpidas por el poder que aún ejercen sobre la formación estos sistemas evaluativos.

En síntesis, estamos en un proceso donde aún predominan ciertos elementos que generan una “contradicción entre el discurso público, enfocado en la inclusión, la diversidad, la ciudadanía global, el pensamiento crítico y reflexivo, y lo que ocurre en las aulas, donde existe un marcado énfasis en la estandarización y la homogeneización, además de fuertes presiones dirigidas a estudiantes, docentes y familias” (Ruz- Fuenzalida, 2020, p. 35). Si bien esta contradicción puede responder a los procesos normales de transición por los que, como sociedad, estamos viviendo, es fundamental subsanar todos estos espacios que aún frenan el desarrollo de una educación democrática, participativa y significativa para los y las protagonistas de nuestro sistema educativo. Debemos superar el currículum abierto y flexible solo en el papel para avanzar hacia la práctica a consciencia y el apropiamiento de los procesos, entendiendo siempre los contextos sociales, culturales y políticos por los que transita el país y las comunidades.

Abrir los espacios de participación y democratización a los y las estudiantes es entender que los procesos formativos no se construyen desde los espacios cerrados y en abstracto. Las experiencias, ideas y necesidades de nuestras y nuestros alumnos deben ser validados, no solo en la construcción curricular, sino que también en los espacios donde este documento debe llevarse a la práctica, es decir, en el aula. En este sentido el currículum es un documento que se construye colectivamente y su implementación se establece como una práctica social y cultural que debe estar en evolución permanente involucrando a todos los actores de la materia (Agray, 2010, p. 426). Entender esto es evolucionar nuestras prácticas educativas, abrir los espacios, validar las experiencias y construir, juntos y juntas, un sistema educativo con miras al futuro, formando ciudadanas y ciudadanos conscientes de los procesos sociales e individuales.

Referencias

- Acción Educar (2017). *Análisis sobre la Consulta Pública a Bases Curriculares de 3° y 4° medio*. <https://accioneducar.cl/analisis-sobre-la-consulta-publica-a-bases-curriculares-de-3o-y-4o-medio/>
- Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 29 (56), 420-427.
- Águila, E. (1998). Participación estudiantil y construcción de ciudadanía democrática. *Pensamiento Educativo*, 22, 242- 258.
- Assaél, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente 1. *Educação Unisinos*, 22 (1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657590009>
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la escuela*, 45, 21-31.
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1).
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de Sevres*, 56.
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, 4 (2), 213-232.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Ultima Década*, 36, 99-125.
- Esperidión, C. (2019). Diseño curricular desde una perspectiva nacional chilena: visiones y sus incógnitas. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 11 (1), 128-140.
- Gimeno, S. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno, S. (comp.) *Saberes e Incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Honorato, M. (2020). Nuevo currículum de 3° y 4° medio: formando ciudadanos para el siglo XXI. *Revista Saberes Educativos*, 4, 5-12.

- Inostrosa, C. y Lohaus, M. (2019) Inclusión y Diversidad: Nuevos desafíos para la política curricular chilena. Reflexiones desde la teoría curricular y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8 (1), 151- 162.
- Kalantzis, M., Cope Bill y Zapata G. *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Ministerio de Educación (2019). Bases Curriculares de 3° y 4° Medio. Santiago: Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación. (s.f.). Mineduc abre inédita consulta pública sobre su propuesta de bases curriculares para tercero y cuarto medio. <https://www.mineduc.cl/mineduc-abre-inedita-consulta-publica-propuesta-bases-curriculares-tercero-cuarto-medio/>
- Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 25, 29-56.
- Mujica, F. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 24 (1), 1-14. <http://www.una.ac.cr/educare>
- Penalva, J. (2007). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (3). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL2.pdf>
- Riera, E. (2006). Perspectivas en el diseño curricular. *Laurus*, 12 (21) 23-38.
- Ruz, C. (2020). Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las Nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio. *Revista Saberes Educativos*, 4, 22-36.
- Schiro, M. (2013). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns* (2n ed.). Sage
- Toro, S. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 11 (1), 459-483.
- Williamson, G. e Hidalgo, C. (2015). Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El caso

NEPSO Chile. *Revista Curricular “Actualidades Investigativas en Educación”*, 15
(2).