



La doble lectura en la definición del currículum escolar chileno: centralización y descentralización curricular

Autor: Sebastián Hidalgo Canales

Profesora Guía: Jacqueline Gysling Caselli

29 Julio del 2021

Profesor/a de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con mención

Departamento de Estudios Pedagógicos

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad de Chile

ÍNDICE

Resumen	4
Introducción.....	5
Currículum escolar, centralización y descentralización curricular	8
1-Años 90 y década del 2000, Estado y flexibilización curricular	11
1.1-La LOCE como pilar y amarre de futuras políticas educativas, el punto de inflexión	12
1.2-El rol del Estado.....	15
1.3- El papel de los establecimientos educacionales y el profesorado.....	19
1.4- Los cuestionamientos a la Reforma, años 2000 y los estándares de aprendizaje	24
2-La Ley General de Educación y las consecuentes reformas curriculares	28
Reflexiones finales.....	35
Referencias bibliográficas	37

RESUMEN

El siguiente trabajo presenta un análisis reflexivo en base a documentación especializada en torno a los conceptos de currículum centralizado y currículum descentralizado en nuestra historia reciente. El foco central contempla un trabajo en función de 2 periodos en donde se llevaron a cabo importantes modificaciones y ajustes curriculares: el primer periodo esta caracterizado por las modificaciones curriculares de los años 90 y la aplicación de modificaciones principalmente evaluativas en la década del 2000, culminando con los Ajustes Curriculares del año 2009. El segundo periodo está marcado por la promulgación de la Ley General de Educación del año 2009 y sus consecuentes modificaciones curriculares.

La idea central que guía este trabajo es que en Chile prevalece una estructura doble en el currículum iniciada en 1990 con la promulgación de la LOCE. Esta estructura permite observar una definición central y obligatoria fundamental del currículum (Marcos Curriculares – Bases Curriculares), y otra definición descentralizada (Planes y Programas de estudio), en el nivel de planes y programas de estudio no se avanza en materia de descentralización, por lo que se mantiene en el “qué” y en el “cómo” una prescripción curricular oficial, elaborada centralmente.

Palabras clave: Centralización curricular, descentralización curricular, currículum escolar, reforma curricular, ajustes curriculares, LOCE, LGE

INTRODUCCIÓN

Históricamente en Chile ha prevalecido un currículum centralizado, de carácter obligatorio, con planes de estudios, definiciones de áreas de conocimiento y contenidos a abordar, tiempos de trabajo y su secuencia en el total de la experiencia escolar. En cuanto a su terminología, el currículum ha sido de uso común en el sistema educacional de Chile durante todo el siglo XX. Desde el siglo XIX, las autoridades educacionales de la época, siguiendo modelos de Alemania, implantaron un plan de estudios concéntrico. Por más de un siglo el concepto predominante en la normativa y la cultura docente entendió por currículum la definición diseñada por el Ministerio de Educación (COX, 2011:2). Más allá de modificaciones estructurales respecto al sistema educativo¹, la concepción del curriculum era centralizada y desarrollada por el Estado.

Esta situación cambia drásticamente en Dictadura Militar (1973-1990). A partir de fines de la década de 1970 el régimen comienza a aplicar en el campo educacional un modelo de organización basado en la racionalidad del mercado². Esta lógica se inscribe en el contexto de un conjunto de medidas que tenían por finalidad descentralizar y reducir la acción estatal en educación y otros ámbitos sociales, era el inicio del Estado Subsidiario en materia educacional y el término progresivo del Estado Docente (RUIZ, 2010:97).

Así, desde 1980³ se implementa un cambio extenso en los “contenidos curriculares” y se introduce un principio de flexibilidad, que no tenía precedentes en el país. Como señalan distintas investigaciones, este principio de flexibilidad curricular, fue sinónimo en la práctica de “reducción curricular”, ya que, a un currículum pobre en exigencias, aunque extenso en contenidos específicos, se sumaban una serie de disposiciones que permitían reducir horas en los planes de estudio y eliminar asignaturas (GYSLING, 2003:3).

¹ Como por ejemplo las reformas educacionales implementadas en el gobierno de Frei en los años 60, que otorgaron un modelo y enfoque desarrollista tanto al currículum como al sistema educativo. Si bien el modelo cambia, el currículum es centralizado y desarrollado por el Estado.

² Según Inzunza, esta lógica privatizadora se constituyó como el gran logro de la dictadura, ya que se privatizaron los logros y fracasos de todo tipo. Desde ahora el esfuerzo individual y la capacidad de sobreponerse a los determinantes permitirían acceder a la cadena meritocrática de la jerarquización social. (INZUNZA, 2009:14)

³ Amparado en la Constitución dictatorial de 1980.

Estos cambios se complementan con reformas sistémicas que buscaban disminuir el papel del Estado prosiguiendo la lógica subsidiaria que fundamentaba los ideales de la dictadura, como un progresivo avance de la municipalización de las escuelas públicas o el sistema de subvenciones escolares.

El proyecto de la dictadura para la educación estuvo dominado por la noción de que ésta debía ponerse al servicio del propósito modernizador, lo que suponía socializar a los educandos en habilidades y valores funcionales al mercado neoliberal (“buenos trabajadores”), a la participación cívica en un marco autoritario gremial (“buenos ciudadanos”), y a la valoración sentimental del nacionalismo conservador: los “buenos chilenos”. (NEUT, 2016: 141)

En materia curricular, el último día de dictadura (1990) se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza⁴, esta estableció una distinción entre “marco curricular” y “Planes y programas de estudio”, descentralizando el control sobre los últimos. Desde ahora en adelante, cada institución escolar debe definir si tener programas propios o seguir los programas ministeriales. También se crea un Consejo Superior de Educación (que incluía al Poder Judicial y a las FF. AA) depositando en esta la autoridad final sobre el currículum del sistema escolar chileno, el Ministerio elabora y el Consejo Superior de Educación aprueba o desaprueba. Con la distinción entre planes-programas de estudio y marco curricular, observamos una materialización en cuanto a marcos legales de una descentralización del currículum escolar, desde este momento no es solo el Estado quien actúa en el proceso curricular, ahora los establecimientos educacionales también pueden optar por generar sus propios planes y programas.

Así, a partir de la promulgación de la LOCE observamos una estructura doble en el currículum. En primer lugar, se observa una definición central y obligatoria respecto al “qué” fundamental del currículum, y, por otro lado, se observa una definición descentralizada en el nivel del “cómo” (COX, 2011: 3) . Esta nueva legislación va a ser determinante en las acciones futuras en materias curriculares, principalmente en las modificaciones que se emprenderán hasta nuestro presente. Así, por ejemplo, los principios orientadores de la reforma curricular de los años 90 sostienen y reafirman la estructura dual del currículum

⁴ Desde ahora LOCE.

nacional implantado por un dispositivo rígido creado en dictadura como una forma de perpetuar los ideales del régimen en materia educacional.

Bajo esta perspectiva, este trabajo considera a la promulgación de la LOCE como una instancia central, un punto de inflexión que concretó una estructura doble del currículum. Ahora bien, ¿Qué observamos a partir de la década de los 90 en materia curricular?, ¿Hay preeminencia de un currículum centralizado o uno descentralizado?, ¿Se mantiene una prescripción curricular oficial elaborada centralmente?, y de ser así, ¿Por qué prevalece un currículum centralizado?, ¿Cómo se han desarrollado las reformas curriculares hasta el presente?, ¿Cómo observamos la presencia de estos 2 tópicos en las distintas políticas, modificaciones y ajustes al currículum?

Este trabajo tiene como objetivo realizar un análisis reflexivo en base a documentación especializada en torno a los conceptos de currículum centralizado y currículum descentralizado en nuestra historia reciente. Para el caso, se trabajará en función de 2 periodos en donde se llevaron a cabo importantes modificaciones y ajustes curriculares: el primer periodo estará marcado por las modificaciones curriculares de los años 90 y la aplicación de modificaciones principalmente evaluativas en la década del 2000, culminando con los Ajustes Curriculares del año 2009. El segundo periodo que se abordará está marcado por la promulgación de la Ley General de Educación⁵ del año 2009 y sus consecuentes modificaciones curriculares.

La hipótesis que guía este trabajo es que en Chile prevalece una estructura doble en el currículum iniciada en 1990 con la promulgación de la LOCE. Esta estructura permite observar una definición central y obligatoria fundamental del currículum (Marcos Curriculares – Bases Curriculares), y otra definición descentralizada (Planes y Programas de estudio). Si bien esta flexibilización se observa en reformas curriculares de la década de los noventa en muchos países tanto del primer mundo como en Latinoamérica⁶, en nuestro país, en el nivel de planes y programas de estudio no se avanza en materia de descentralización, por lo que se mantiene en el “qué” y en el “cómo” una prescripción curricular oficial, elaborada centralmente.

⁵ Desde ahora LGE.

⁶ Este dato es explicado por Cox, en: (COX, 2011:3)

Para el caso, este trabajo contempla el uso de distintos indicadores, guías o focos de análisis como una forma de dar orden a la reflexión. En ese sentido se trabajará en torno al Rol del Estado en materia de centralización y descentralización curricular, el papel de la institucionalidad como el Consejo Superior de Educación y el Consejo Nacional de Educación, el papel de los establecimientos educacionales, el rol del profesorado y finalmente, la función que cumplen las evaluaciones. Mediante estas categorías de análisis se desarrollará una reflexión crítica en torno a los dos tópicos anteriormente mencionados.

CURRÍCULUM ESCOLAR, CENTRALIZACIÓN Y DESCENTRALIZACIÓN CURRICULAR

Antes de entrar en el foco central de este trabajo, es importante mencionar lo que comprendemos por currículum y por centralización/descentralización curricular como una forma de caracterizar el análisis que se desarrollará más adelante.

El currículum es en primer lugar un concepto polivalente, José Gimeno Sacristán, por ejemplo, sostiene que el concepto de currículum y la utilización que se hace de él aparecen ligados desde sus comienzos a la idea de selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza. Esta invención unificadora puede evitar la arbitrariedad en la selección de lo que se enseña en cada situación, al tiempo que, se encauza, modela y limita la autonomía del profesorado, de ahí su carácter polivalente (GIMENO, 2010: 23). Este último punto es interesante y se puede relacionar perfectamente con la relación del currículum prescrito en el papel que cumplen tanto las instituciones como los profesores, en cuanto a adecuaciones y lecturas locales del currículum o la conformación de programas de estudio descentralizados.

Bajo esta lógica el currículum pone un orden sobre los contenidos que se enseña, estructura una especie de corpus, pero también, tiene un poder regulador sobre otros elementos que conforman los procesos de enseñanza y aprendizaje como la regulación que tiene sobre la clase (grupo clase), distinguiendo a unos alumnos de otros mediante la agrupación en distintas categorías que los definen y los clasifican, esta situación dio a su vez una organización de la práctica de enseñanza sustentada en especializaciones, clasificaciones

y subdivisiones en las instituciones educativas, lo que se tradujo en la distinción entre distintos grados secuenciados según la complejidad de los contenidos. Esto permitiría otorgar sentido a una estructura que permitiría grados de transición en la escolaridad, en otras palabras, se produce una coherencia vertical en los procesos escolares (GIMENO, 2010: 23).

Para Bolívar el currículum también es un concepto complejo supeditado a un amplio debate durante el siglo XX, esto principalmente por las múltiples concepciones. Las “múltiples caras del currículum” generan primero un inconveniente para su comprensión, pero también tiene un lado positivo: poder pensar la realidad educativa de un modo complejo (BOLÍVAR, 1999: 27). Una de esas tantas caras que me parece importante destacar es a su vez el sentido más amplio del significado del currículum, ese que lo define el proceso educativo como un todo, en donde sus determinaciones se relacionan con aspectos sociales, con significados que son políticos en base a decisiones, luchas de poder, y el papel que cumplen distintos actores que a su vez representan valores, prioridades y opciones distintas.

Así, el currículum es ante todo un instrumento creado por actores sociales en un tiempo y espacio determinado. Bajo ese prisma, es necesario comprender los contextos en los cuales se elaboran los documentos curriculares y entender el porqué del diseño, contenido y enfoque de este. Hacemos esta alusión en función de los fines que tiene este trabajo, como veremos se analizarán distintas políticas públicas educacionales en un contexto determinante en nuestra historia reciente. Se trabajará en función de las complejidades que se vivieron en materia política, económica y social, pero principalmente en las decisiones de las autoridades en la transición democrática que vivió nuestro país tras 17 años de dictadura militar.

Bajo esta perspectiva es importante concebir que el currículum y los procesos de su generación a nivel nacional son resultado de un enorme proceso de reflexión como de construcción política: vuelta de un orden social y su sistema educativo sobre sus pasos, y discusión y decisión sobre sus valores e identidad. Al mismo tiempo, competencia y disputa por el poder de transmitir escolarmente tal visión y valores. En el acto esencial de elegir y articular qué se transmite a cada nueva generación está en juego la relación con el pasado y también con el futuro que una sociedad quiere construir. 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 2006:2)

Tal como expresa Cox, el currículum trae consigo un juego de poder de parte de los principales actores involucrados en la elaboración de estos instrumentos, en el interactúan distintos actores relevantes y representantes a cada una de las dimensiones políticas, gremiales e institucionales presentes en un país, incluso la esfera eclesiástica se hace presente sobre todo cuando se tocan temas relativos a la moral y los valores. Lo que se está haciendo es finalmente trazar los lineamientos de la educación del futuro de un país, adquirir la misión de elaborar instrumentos curriculares es caracterizar el futuro de la sociedad acorde a las distintas adaptaciones que puedan existir. En nuestro caso analizaremos un contexto particular marcado por la necesidad de realizar y construir un perfil de estudiante adecuado a las necesidades del siglo XXI, de la globalización acelerada, de una creciente proliferación de los medios de comunicación, la tarea de las autoridades en consideración a este escenario fue particularmente complejo más aún si consideramos el estancamiento y aislamiento cultural que toda una generación vivió por años de régimen militar.

Siguiendo esta idea, y para finalizar nuestra concepción de currículum, Pinto y Osandón sostienen que el currículum se puede entender como una expresión política y cultural, sistémica/institucional, que orienta y determina la organización de los componentes pedagógicos de la enseñanza. Estos componentes son: saberes culturales, dispositivos cognitivos/valóricos, propósitos/objetivos estratégicos, relaciones pedagógicas, entre otros, que condicionan el proceso formativo de los aprendices y encuadran al educando en la construcción de su aprendizaje cognitivo-afectivo-activo y en su posicionamiento vital como sujeto social (OSANDÓN, PINTO, 2018: 161). El currículum finalmente funciona como constructo de sujeto social, moldeado a partir de procesos culturales que se desarrollan al interior de los establecimientos educacionales y a partir de los procesos pedagógicos de aprendizaje.

Finalmente, la concepción que planteamos sobre centralización curricular se refiere al orden del “que” del currículum, es decir, los contenidos, para el caso de nuestro país este corresponde al currículum prescrito, elaborado centralmente por el Ministerio de Educación. Tal como mencionábamos en el comienzo de este trabajo, históricamente nuestro país

concibió el currículum bajo esta lógica, con contenidos, planes y programas desarrollados desde el centro. Esta situación cambia drásticamente en 1990 con la aplicación de la LOCE, instancia que viene a materializar la descentralización curricular, el otro concepto central de este trabajo. Desde ese año se materializaría la descentralización a partir de la opción que tendrán los establecimientos educacionales para desarrollar sus propios planes y programas de estudio. La ley de amarre condicionará todas las políticas educativas desarrolladas en concertación y funcionará como un soporte de aquellas políticas privatizadoras, economicistas y neoliberales que se comenzaron a aplicar en la década de los 80 en plena dictadura militar.

1- AÑOS 90 Y DÉCADA DEL 2000, ESTADO Y FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR

Si pudiéramos describir este periodo en simples palabras, diríamos que los años 90 y la década del 2000 se caracterizaron por ser un periodo marcado por un ciclo de reformas, no solo por el consecuente cambio de modelo político y social que experimentó el país, sino porque en materia educacional y en lo que nos compete, en materia curricular, se vivieron cambios robustos y significativos.

Si bien la Democracia volvía a nuestro país, aún existían fuertes elementos anclados por el régimen militar que moldeaban distintos aspectos de la vida de los chilenos. En educación, por ejemplo, los modelos de privatización y mercado siguen estando presentes, el Estado Subsidiario se profundiza, así también la municipalización, el financiamiento compartido, la privatización, el sistema de selección, el ranking y la importancia de los “padres” en la educación de sus hijos, acorde a la legislación de 1980 que sometía todos los aspectos de la vida, incluida la educación, a un escenario completamente neoliberal.

A esto se suma un modelo especial de transición social, política y económica instaurado en nuestro país, un modelo de transición no disruptivo con el modelo y los cánones económicos neoliberales desarrollados en dictadura, esto principalmente por el temor a una reinstauración dictatorial que había sometido al país por 17 años. Según Carlos Ruiz, bajo esta perspectiva se aplica una “democracia de nuevo estilo”, que proviene, por una parte, de aquellos enclaves autoritarios y el marco neoliberal de la Constitución de 1980, y, por otro

lado, de un estilo de hacer política basado en el modelo de una democracia consensual, el paradigma neoliberal es bien acogido por grupos económicos y dirigentes políticos de la Concertación por la Democracia (RUIZ, 2010: 123-124). En este contexto, durante los primeros años de la década de los 90 se buscó una reforma curricular integral en el sistema escolar chileno, esta pretendió ser una respuesta tanto al desafío de las transformaciones económicas y culturales propias de la globalización y la sociedad del conocimiento, como a las circunstancias nacionales de recuperación democrática luego de más de década y media de autoritarismo (COX, 2006:2).

1.1- La LOCE como pilar y amarre de futuras políticas educativas: el punto de inflexión.

El último día de la dictadura militar en Chile (10 de marzo de 1990) fue publicada en el Diario Oficial la Ley n° 18.962, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Como mencionaba en la introducción de este trabajo, en perspectiva curricular generó una distinción entre “marco curricular” y “planes y programas de estudio”, las instituciones o establecimientos educacionales tenían desde ahora una particular importancia, podían adoptar los planes y programas elaborados por el Ministerio de Educación, o en caso contrario, podían elaborar sus propios planes y programas. Bajo esta lógica, se materializa la descentralización curricular que por años siempre fue centralizada en nuestro país. También y no menos importante, se crea el Consejo Superior de Educación⁷, un organismo autónomo del Ministerio el cual tiene la autoridad final sobre la aprobación y modificaciones de los instrumentos curriculares.

Considero importante a la LOCE no solo porque se promulga el último día del régimen autoritario, lo cual ya es paradójico, sino por dos aspectos que considero centrales, en primer lugar y en perspectiva social y política, la LOCE fue una Ley de “amarre”, y no solo en materia curricular, fue un marco legal que pretendía proseguir los lineamientos

⁷ El CSE estaba conformado por un representante de las universidades con financiamiento estatal, otro de universidades privadas, y otro de los institutos profesionales, dos representantes de las Academias del Instituto de Chile, un representante de la Corte Suprema de Justicia, otro de CONICYT, y un representante designado por los Comandantes de las Fuerzas Armadas y el General Director de Carabineros. (GYSLING, 2003: 3) Estos últimos integrantes nos permiten observar el arraigo que aún persiste con las fuerzas de orden presentes esta vez en instancias educativas.

sistémicos instaurados a lo largo de la dictadura cívico militar⁸. En segundo lugar, el impacto de esta legislación en la elaboración curricular fija un campo de acción con controles externos y un principio de flexibilidad curricular, se establecen requerimientos mínimos de egreso de la enseñanza básica y media, se demarcan los contenidos que deben considerarse en la educación ; y, dispone que el ordenamiento curricular sea anual, esto facilita la transferencia entre establecimientos ya que asegura que determinados contenidos se aborden en el mismo nivel; pero, por otro lado, obliga a que se regule centralmente la secuencia curricular, limitando ampliamente la misma flexibilidad que ella instala (GYSLING, 2003: 4).

Como se observa, esta situación crea una paradoja. Jacqueline Gysling sostiene que este escenario, en donde hay una materialización de la descentralización curricular generada por la propia legislación, impulsó paradójicamente la acción del Ministerio de Educación en materias curriculares (en cuanto a su marco de acción). Las nuevas autoridades educacionales hacen suyo el principio de flexibilidad curricular, valorando la posibilidad de instalar un sistema mixto, con responsabilidades del Estado y de las unidades educativas en las definiciones curriculares, que permita hacer más relevante la experiencia educacional al asegurar un núcleo educativo común nacional y permitir a los establecimientos educacionales ampliar este núcleo común de acuerdo a lo que consideren relevante y organizar su enseñanza de modos diversos al elaborar planes y programas de estudio propios (GYSLING, 2003: 5). La pregunta estaría en si los establecimientos educacionales fueron capaces de generar sus propios planes y programas de estudio, como mencionaremos a lo largo de este trabajo, esta situación no fue tal, adoptando la mayoría los planes y programas impulsados por el Ministerio de Educación.

Siguiendo con esta idea, y de acuerdo con lo planteado por Osandón y Pinto, la LOCE creaba un “horizonte utópico” en las escuelas, que como entidades específicas debían desarrollar propuestas educativas – curriculares que las distinguieran en el mercado educacional y así de esta forma, capturar la mayor cuota de alumnos a partir de su “oferta formativa” (OSANDÓN, PINTO, 2018: 157). Esta dinámica de oferta y demanda, propia de una economía de mercado amparada en la LOCE, plantea que la competencia es el mecanismo por el cual se asegura la pertinencia y calidad de los resultados educativos,

⁸ Esta se verá fuertemente cuestionada y presionada 16 años después a partir de las masivas manifestaciones sociales de los propios protagonistas del sistema: los estudiantes, mediante La Revolución de los Pingüinos el año 2006.

respetando siempre la “libertad individual”, el derecho preferente de los padres de educar a sus hijos según sus creencias e intereses.

La LOCE condiciona las políticas educativas post 1990, se transforma según mi perspectiva en un punto de inflexión clave para el desarrollo de futuras políticas curriculares. Como apreciamos anteriormente, el Estado recupera cierto poder y control, pero no genera cambios en las bases del paradigma de mercado, aquellas cuestiones relativas al sistema neoliberal amparadas en la propia legislación. En un principio, la LOCE buscó generar reformas en un breve periodo de tiempo, lo que fue visto más bien como un problema para el recientemente formado gobierno de transición (Patricio Aylwin). Básicamente, este no tenía el cambio curricular entre sus prioridades. Para efectos de este trabajo mencionaré algunas consideraciones relevantes de este periodo previo al desarrollo mismo del nuevo currículum.

En el escenario de los dos primeros gobiernos de la concertación las autoridades educacionales se vieron en la tarea de en primer lugar, actualizar la experiencia curricular en estrecha relación con los cambios de la época que estaba experimentando la sociedad, en segundo lugar, se necesitaba mejorar la calidad de la experiencia educacional que era inequitativa, dada las condiciones estructurales neoliberales descritas con anterioridad, además de lo empobrecida que estaba en sus expectativas para el conjunto de la matrícula escolar. En tercer lugar, se necesitaba “modernizar” la base valórica de la sociedad, que venía saliendo de 17 años de un gran repliegue cultural, y reinstalar en la educación los valores democráticos (GYSLING, 2003:5). Como se aprecia, la tarea de la concertación era compleja, no solo se debía modificar el curriculum, había que elaborar una estructura robusta que considerara la cultura de una nueva sociedad, que vivió años entrampada en valores asociados al régimen militar, sin considerar el nuevo contexto imperante, en donde comenzaban a proliferar las culturas de la comunicación y la globalización. La sociedad debía responder a nuevos parámetros en donde se debía dar un enfoque hacia la construcción de sujetos flexibles y críticos. Bajo esta perspectiva, la labor del Estado y del Ministerio de Educación en cuanto a la elaboración de nuevos instrumentos curriculares sería fundamental.

1.2- El rol del Estado

Luego de un primer periodo “forzoso”, producto de asumir una tarea que no estaba en las prioridades del primer mandato, durante el segundo gobierno de la concertación (Eduardo Frei) se comienza a apreciar una progresiva “institucionalización” en la elaboración del currículum. Por ejemplo, se disponen de comisiones encargadas como el CPEIP⁹ y más adelante (específicamente para la elaboración del currículum de enseñanza media) se crea la Unidad de Currículum y Evaluación¹⁰. Se asume la tarea de abordar y llevar adelante cambios profundos en el sector. Para Cristian Cox, el proceso de elaboración del currículum de enseñanza media (que inicia el segundo semestre del año 1995) aprovecha importantes lecciones del proceso que le antecede (elaboración del currículum de enseñanza básica). Una primera lección se refiere justamente a la idea de institucionalizar en el Ministerio de Educación una instancia de elaboración, evaluación y desarrollo curricular permanente. Se abandonan las comisiones ad-hoc, ligada a momentos de elaboración curricular, y es sustituida por la Unidad de Currículum y Evaluación anteriormente mencionada, a esto se suma un nuevo concepto de cambio curricular: este será de carácter permanente y no cada década o cuarto de siglo. Por otro lado, el Ministerio ampliará progresivamente los procesos participativos en la generación del currículum (COX, 2006:11).

El Estado asume los mandatos de la LOCE, si analizamos las condiciones existentes bajo aspectos legislativos, este queda “recluido” en la elaboración del currículum nacional sometiendo su aprobación al Consejo Superior de Educación. Asume la descentralización asociada a la libertad de enseñanza que promueve un sentido de autonomía de las instituciones escolares basada en la competencia, en el sentido que cada establecimiento puede elaborar sus planes y programas de estudio, aun cuando el Ministerio tiene las facultades de desarrollar sus planes y programas de estudio para aquellos establecimientos

⁹ Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

¹⁰ Para Osandón y Pinto, es interesante observar cómo se desarrolló la Unidad de Currículum y Evaluación en un contexto caracterizado por un modelo de descentralización mercantil, en este, se fortaleció progresivamente el rol de las pruebas nacionales, que miden logros de aprendizaje, esta sirvió de información importante para ofertantes (escuelas) y consumidores (padres de familia) y por otro lado, si bien la cara más visible de la UCE ha sido la elaboración del currículum nacional y el diseño de programas de estudios ministeriales, desde el punto de vista de la implementación, contextualización o adaptación de los instrumentos que elabora, no tiene las atribuciones para intervenir en el conjunto de la educación subvencionada, municipal o privada.

que no cuenten con uno. Sin embargo, y a pesar de las especificaciones de su campo de acción, el Estado bajo los gobiernos de la concertación hicieron un esfuerzo por centralizar el currículum mediante el fortalecimiento de este instrumento a nivel nacional, y así, compensar por este medio los efectos de inequidad potencial de la descentralización, tal como fue planteada en la LOCE (OSANDON, PINTO, 2018: 157). Estas aseveraciones se complementan con lo que planteaba anteriormente, podemos sostener que el Estado hace suyo el principio de flexibilidad curricular.

En ese sentido el papel que cumple el Ministerio Educación es primordial, desarrolla un trabajo organizado, con comisiones especializadas, encuestas a los principales actores del sistema, con el objetivo de responder a las dificultades de un contexto particular en nuestra historia reciente. En materia curricular, en todas las áreas se realiza un esfuerzo sistemático por recuperar el sentido de la educación, como una experiencia formativa que dota a los estudiantes de unas comprensiones y capacidades que en sí mismas inciden sobre su calidad de vida. En el caso de la educación media, por ejemplo, no se trata de una mera antesala o preparatoria de estudios superiores, se trata de una experiencia educativa relevante, que en forma sistemática intenta ser significativa y pertinente para los estudiantes (GYSLING, 2003:18). La función principal era la de generar herramientas para que los estudiantes se pudieran desenvolver acorde a las lógicas imperantes en una sociedad cada vez más globalizada y heterogénea.

Es necesario destacar un aspecto relevante del currículum de enseñanza media que se aprueba en 1998. Tras la Consulta Nacional llevada a cabo por el Ministerio de Educación a los protagonistas y actores del sistema, se incorporan una serie de modificaciones que tuvieron consecuencias significativas en la propuesta curricular. Dentro de las particularidades y cambios que se realizaron, se pueden mencionar la ampliación de objetivos fundamentales, contenidos mínimos, y el aumento de asignaturas obligatorias (presión de los gremios y representantes de las asignaturas de artes, filosofía y educación física), con esto se reduce la formación diferenciada o de especialización. ¿Por qué es importante destacar esta situación? Estas presiones, redujeron la flexibilidad curricular, con consecuencias sobre el carácter mínimo que estipulaba la LOCE, esta situación nos permite comprender las

dificultades existentes en la tensión que se genera entre los criterios centralistas y descentralizados de la construcción curricular (COX, 2006:18).

Según Jacqueline Gysling, al definir un núcleo exiguo se reduce la acción del Estado en materias curriculares, y aumenta la heterogeneidad con altas probabilidades de empobrecimiento de la experiencia formativa de la mayoría, como lo demostró la década de los ochenta, por el contrario, al establecer un marco extenso se reduce el espacio de acción descentralizada y las posibilidades de otorgar pertinencia local a tal experiencia formativa. Es probable que el espíritu de la LOCE fuera reducir la acción del Estado a “lo mínimo”, pero la misma LOCE proveyó otra distinción clave, que según Gysling, no ha sido objeto de debate, que es la de objetivos fundamentales (OF). En ese sentido, la pregunta relevante para el marco curricular no debería concentrarse en problemas de extensión, sino cuestionarse acerca de si los objetivos que se persiguen son o no fundamentales (GYSLING 2003:19).

Para comprender esta idea y el rol del Estado en esta materia cabe recordar que el Marco Curricular contiene los Objetivos Fundamentales (OF), Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) y Objetivos Fundamentales Transversales, estos fueron establecidos de forma consensual, a través de un proceso de consulta a diversos actores sociales de la sociedad chilena. Las características de estos, según las recomendaciones que realizó el Comité Técnico Asesor al Ministerio de Educación, es que su redacción debía hacerse “cuidando que se expresen de manera precisa y simple, delimitando el núcleo de contenidos mínimos comunes, y así, ofrecer la suficiente flexibilidad para que cada establecimiento pudiera desarrollar sus propios programas” (GYSLING, 2003:23).

Antes de adentrarnos en el papel que cumplen tanto los establecimientos educacionales como el profesorado, es necesario mencionar el otro rol que le compete al Estado: la elaboración de los planes y programas de estudio para aquellas instituciones o establecimientos que no contaran con sus propios instrumentos. Este aspecto es relevante ya que se trabaja en torno a uno de los elementos centrales de la descentralización curricular: la elaboración de los programas por parte de los establecimientos educacionales a nivel local. Desde 1996 hasta el año 2001 este proceso fue continuo, es decir, se desarrollaron planes y programas cada año los cuales eran aprobados por el Consejo Superior de Educación.

El proceso se dividió en 2 fases¹¹, en una primera etapa los programas que se elaboran son bastantes flexibles, y dejan un amplio espectro de decisiones a los docentes, se explicitan sentidos formativos en cada sector curricular proponiéndose múltiples ejemplos relativos a actividades para realizar los distintos objetivos y contenidos además de orientar la evaluación, sin embargo, no se definen logros, secuencias ni tiempo en el que se deben invertir los distintos contenidos. En la segunda fase, correspondiente al ciclo básico y a la educación media, se hace una propuesta pedagógica mucho más explícita, se establece una secuencia de trabajo organizada por unidades, definiéndose en cada una los contenidos a tratar, las actividades a realizar y los aprendizajes que se espera lograr, además se distribuye temporalmente el año escolar, definiéndose un tiempo para cada unidad (GYSLING 2003: 21). Esta segunda fase se caracteriza claramente por ser un proceso mucho más organizado, con una estructura institucional especializada en la materia (UCE). Estas propuestas denotan de igual forma, una propuesta que en términos pedagógicos es estructurada pero que a su vez es flexible, en cuanto a que puede ser adaptada a las realidades locales de los establecimientos educacionales. Independiente de ser un instrumento centralizado, de igual forma da pie para que se utilicen las pertinentes estrategias pedagógicas locales.

Por último, y siguiendo con esta idea, los planes y programas elaborados por el Ministerio buscaron en primer lugar, ser un modelo de calidad para las escuelas y liceos, además de un instrumento útil para los profesores y profesoras para desarrollar aprendizajes adecuados y pertinentes con estrategias pedagógicas diversas (como actividades grupales, individuales, lectivas y activas, dentro de la clase o fuera de ella). En segundo lugar, estos planes y programas consideraron distintos factores: las condiciones laborales de los docentes (falta de tiempo, recarga de trabajo, etc.), la necesidad de involucrar a los docentes en una pedagogía reformada superando cuestiones como el aprendizaje memorístico, enfrentar la inequidad del sistema escolar y la necesidad de estimular la profesionalización del docente, dejando espacios para su accionar, y considerando que mejorar los aprendizajes requiere de un docente reflexivo y crítico que tome decisiones para una pedagogía pertinente (GYSLING, 2003:22). Este último punto tiene mucha relación con el enfoque praxeológico

¹¹ Una fase inicial donde se desarrollan los programas del ciclo básico, llevada a cabo por la División General de Educación y una segunda fase que comienza en 1998 y en donde se unifican las producciones de los programas de educación básica y media. Esta unificación concuerda con el inicio de la Unidad de Curriculum y Evaluación, la institucionalización de los procesos curriculares al interior del Ministerio de Educación.

que debe tener un docente para construir una pedagogía que sea crítica, el asunto es comprender si es que efectivamente se dieron esos espacios tanto en los establecimientos como en el cuerpo docente, si es que realmente existió un espacio de descentralización y flexibilización curricular.

1.3- El papel de los establecimientos educacionales y el profesorado

Osandón y Pinto realizan un análisis interesante respecto al rol que cumplen tanto establecimientos como docentes en la puesta en práctica de la prescripción curricular. Para estos autores existen dos posturas desde la literatura/teoría curricular: implementación y desarrollo del currículum. La “implementación curricular” hace alusión a los procesos de puesta en práctica de la prescripción curricular, sin una gran participación del saber pedagógico de los profesores ni de las organizaciones administrativo-pedagógicas subnacionales a las que pertenezcan, se instala una comprensión didáctico-técnica de lo curricular restringiendo el espectro de decisiones pedagógicas, esta postura estaría asociada a la racionalidad técnico-instrumental. Por otro lado, el concepto de “desarrollo curricular” enfatiza el carácter constructivo del proceso de puesta en práctica del currículum nacional, se debate en torno a capacidades, posibilidades de adaptación, construcción y contextualización del currículum a nivel local, y una mayor pertinencia del proceso de adaptación cultural de las expectativas del currículum nacional, esta postura está asociada a las perspectivas críticas y praxeológicas del currículum. (OSANDON, PINTO, 2018: 161-162).

Tal como planteábamos anteriormente, el currículum nacional se caracterizó por tener un marco extenso, reduciendo el espacio de descentralización y las posibilidades de generar pertinencias locales, aunque esto significó tener un currículum más equitativo y menos desigual en aprendizajes, que dada la lógica privatizadora en educación se pudo haber profundizado. De igual forma este currículum se construyó en base a Objetivos Fundamentales y Objetivos Mínimos Obligatorios, que buscaron distinguir logros de aprendizaje respecto de contenidos necesarios para lograrlos. La estructuración descrita implicaba un espacio de decisiones sobre que contenidos mínimos permiten lograr los objetivos, este ejercicio nunca fue visible en los programas de estudio que elaboró tanto el Ministerio de Educación como las distintas escuelas que emprendieron la aventura de

desarrollar programas propios. En consecuencia, tanto los centros educativos como el profesorado se “saltaban” esa operación reflexiva y tendieron a caer en una lógica de aplicación y alineamiento según lo que el programa de estudios del Ministerio, decía y hacía, llama la atención que hasta el día de hoy el profesorado en casi todos los niveles, consideren al programa ofrecido por el Ministerio de Educación como de aplicación “obligatoria”, sin espacios para modificar o variar secuencias o contenidos aunque el diseño del currículum fue y ha sido praxeológico (OSANDON, PINTO, 2018: 163- 164).

Acá nos encontramos con una realidad clara, los establecimientos no han elaborado en la práctica planes y programas de estudio. En términos legales, la LOCE dio el espacio para la flexibilización curricular, de hecho, el currículum central fue elaborado con esa función. Los espacios de decisión y deliberación de los actores educativos respecto al currículum nacional se han visto delimitadas, y esta situación tiene sus explicaciones: por una parte, no existía en el país un precedente de elaboración curricular a nivel local, se trata de un proceso histórico nuevo en donde recién se pone en práctica y se elabora un marco institucional. Por otro lado, los profesores no han sido formados técnicamente para elaborar un currículum, tampoco se contaba con las condiciones laborales que le permitieran hacerlo. Desde un punto de vista institucional, los establecimientos tampoco tienen una instancia organizacional que pudiera ejercer esta tarea, y, por otro lado, el Ministerio de Educación no emprende acciones específicas para promover la elaboración de planes y programas propios (GYSLING, 2003: 24).

Un dato no menor es la centralidad que adquieren también los programas de estudio y los textos escolares elaborados por el Ministerio de Educación, esto se explica principalmente por la debilidad del profesorado y los establecimientos educacionales para hacerse cargo de operaciones complejas de interpretación y proposición de alternativas de despliegue curricular situado (OSANDON, PINTO, 2018: 164). De esta manera, se observa una insuficiencia en el saber pedagógico profesional de los profesores, en cuanto a las debilidades existentes en conocimiento profesional y experiencia de un proceso que como veíamos, era nuevo, en donde no existían precedentes de descentralización curricular. También no existe una cultura organizacional sólida de parte de los establecimientos con unidades técnicas que se hagan cargo de situar los contenidos para la elaboración de planes

y programas propios. De hecho, la propia aplicación de los programas ministeriales se da de forma parcial, en donde hay contenidos que no son abordados, hay problema con el correcto uso de la distribución horaria y en donde simplemente los docentes no abordan todos los objetivos y contenidos que se definen en el marco curricular.

Según Gysling hay otros problemas que se suman en esta aplicación de reforma curricular, como el tiempo que existió entre la aprobación de los nuevos programas y su aplicación (reducido), generando problemas de apropiación de este por parte de los profesores. Por otro lado, hubo un problema con la distribución del material de los programas de estudio, además de las diferencias en las modalidades de difusión para profesores de establecimientos privados en donde no hay acciones dirigidas para este grupo, ya que se comprende que este tipo de establecimientos cuentan con las capacidades para perfeccionar a sus docentes, y en donde en muchos casos, no está asegurado que estos profesores conozcan la reforma curricular (GYSLING, 2003: 26). En este contexto se entiende la importancia que cobran los textos escolares, que, como dijimos anteriormente, adquieren centralidad y se conforman como un recurso cultural importante tanto para alumnos, como profesores, quienes en muchas oportunidades se basan en sus contenidos para organizar y llevar a cabo sus clases. En estricto rigor, podríamos considerar a los textos escolares elaborados por el Ministerio de Educación como instrumentos curriculares que se ponen en práctica en el salón de clases definiendo que es lo que se enseña y cómo se enseña.

Para aclarar el grado de participación de los establecimientos escolares y del profesorado en la implementación y acción en torno al currículum, es necesario también considerar cuestiones de orden sistémica, principalmente a la vertiente tecnicista y economicista que caracteriza a la sociedad chilena, que como hemos mencionado, perpetua los cánones neoliberales del orden económico y social, la educación también se enmarca en ese plano. Para Luis Osandón, es importante considerar que el proceso de descentralización curricular vivido por nuestro país se da en un contexto de mercantilización, en donde los actores no logran conciliar la innovación como mejora de los fines públicos con la maximización de los beneficios privados en tanto este se verifica mediante la competencia por estudiantes y recursos asociados a él. Este contexto de mercantilización permite comprender como las racionalidades técnicas en el desarrollo curricular anteponen los logros

antes que el proceso como forma de direccionar los aprendizajes, cuestión que tiene importantes consecuencias a la hora de explicar el desgaste de profesores y alumnos frente a las políticas de estandarización de calidad que se aplican. Esto se antepone a las miradas praxeológicas del currículum, que exigen compenetración entre capacidades de gestión y subjetividades de los docentes, esto permitiría una colaboración profesional progresiva e incremental, primero para lograr una adecuada comprensión de las demandas curriculares, y segundo, acciones eficaces en pos de aprendizajes sustantivos (OSANDON, 2007: 5-6).

El marco de acción y la tendencia respecto al rol de los establecimientos educacionales y los docentes parece ser bastante clara, la reforma curricular de los años 90 estuvo pensada en la flexibilización curricular, siguiendo los marcos legales para su adaptación local en las distintas realidades educacionales, pero en la práctica, el currículum cierra sus espacios para la innovación generando una orientación hacia su “implementación fiel”, en cuanto a la aplicación de programas centralizados y una ausencia generalizada de propuestas locales con planes y programas de estudio elaborados por los propios centros educacionales¹². Bajo esta premisa, la matriz misma del currículum nacional no dejaría espacio para la innovación (OSANDON, 2007: 12).

Para el caso de la producción de instrumentos propios podríamos asociar el concepto de innovación con el de descentralización. En ese sentido habría que considerar aspectos relevantes como los procesos reflexivos que debieron haber movilizado al conjunto del conocimiento profesional de los docentes, de esta forma podría haber existido una apropiación del diseño curricular oficial para su adaptación hacia los distintos intereses locales. Según plantea Osandón, los docentes mayoritariamente se han visto enfrentados a “implementar” los programas de estudio elaborados por el Ministerio, sin comprender a cabalidad los fundamentos, características e implicancias del Marco Curricular, invisibilizando la flexibilidad presente en la lógica de uso de los programas, de esta forma no habrá cambios sustantivos en la medida en que no se comprenda a cabalidad el Marco

¹² Según análisis de la política de producción curricular en los años noventa, se aprecia poco énfasis oficial en la alternativa de construcción de programas propios por los centros educativos. No más del 15% de los establecimientos ha presentado programas de estudio propios en alguno de los niveles y sectores educativos, siendo la mayoría de ellos correspondientes a la educación básica, y la tendencia es a la disminución de esa cifra y una migración progresiva hacia los diseños elaborados por el Ministerio de Educación. (OSANDON, 2007:17)

Curricular, de los modos de gestionar el currículum y de los espacios para resignificar la práctica pedagógica en diálogo activo con las demandas de equidad del currículum nacional (OSANDÓN, 2007: 15).

Todo parece indicar que se mantiene una prescripción curricular en el nivel del “como”, ya sea por falta de institucionalidad, promoción y lógica de adaptación propuesta tanto por los establecimientos como por los docentes, que sencillamente no logran comprender el marco curricular. A esto se suma el carácter mercantil de la educación, los principales actores parecen estar más atentos a la dinámica de obtención de clientes mediante la demostración de logros en las pruebas en un escenario de competitividad interesuelas, antes que el razonamiento pedagógico que haga frente a las dinámicas específicas del entorno sociocultural de los estudiantes. Lo que se produce en ese sentido es un distanciamiento entre la liberalización propia del sistema con la adaptación de los actores educativos a las nuevas lógicas y exigencias centradas principalmente en la autonomía institucional y docente que permitan una efectiva descentralización curricular (con la consecuente creación de planes y programas de estudio), esto produjo que el peso de la tradición estatal en la cultura escolar en este caso representados por los planes y programas de estudio ministeriales, sirvieran como referentes casi obligatorios en la gran mayoría de los establecimientos educativos. Para Osandón, estos programas tienen un peso bastante similar a la antigua tradición del Estado Docente, sus programas asumen un carácter casi único para la gestión curricular y pedagógica, sin embargo y de forma paradójica, estos programas son usados con bastante laxitud, focalizando la atención fundamental en los contenidos, prescindiendo de otras orientaciones pensadas para otorgar mayores referencias para su contextualización correspondiente (OSANDON, 2007: 14).

Esta focalización de los contenidos se debe también al papel que cumplen las evaluaciones como sistema estandarizado que a su vez se ajustan a las dinámicas economicistas del sistema educativo chileno: el sistema de evaluaciones por ejemplo, termina funcionando como un dispositivo ordenador del sistema en su totalidad potenciando la selección de estudiantes, el ranking y la libre competencia entre instituciones, dejando en evidencia la precariedad de gran parte de los establecimientos municipalizados, quienes por cuestiones lógicas, no pueden competir en un sistema de libre mercado. En los

establecimientos de élite, por ejemplo, el sistema de selección de ingreso se produce en la educación preescolar, y es sabido que, en muchos de ellos, se exhiben los resultados de las pruebas estandarizadas como indicadores de calidad y éxito de un futuro asegurado. En los liceos públicos o “emblemáticos” el proceso no difiere mucho, aunque es un poco más tardío. Estos establecimientos, que tienen una alta demanda gracias a sus logros académicos seleccionaban a sus alumnos en séptimo básico y en primero medio con criterios muy estrictos: promedios sobresalientes en enseñanza básica y resultados en pruebas altamente exigentes diseñadas por ellos como requisito de ingreso (GYSLING, 2003: 32).

Para Cox hay una fuerte interrelación entre la prevalencia de los contenidos y marcos curriculares con los sistemas de evaluación estandarizados, se llevan a cabo pruebas alineadas al Currículum como el SIMCE además de otros elementos acoplados al curriculum como tiempo escolar, el sistema de ingreso a las universidades y la formación de las docentes. Estos acoplamientos son en estricto rigor estructurales, y se complementan en favor de una profunda implementación del Currículum prescrito (COX, 2006: 8).

1.4- Los cuestionamientos a la Reforma, años 2000 y los estándares de aprendizaje

Si pudiéramos describir brevemente la década del 2000, diríamos que fue una época de cuestionamientos, protestas y reformas a la legislación educacional. En una primera etapa se vivieron cuestionamientos al modelo curricular impuesto en la década anterior, más adelante con las protestas estudiantiles (Revolución de los Pingüinos) se vivieron fuertes presiones sociales que terminaron por socavar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y, a partir de este acontecimiento, se vivió un nuevo periodo de reformas iniciada al finalizar la década: primero con los Ajustes Curriculares del año 2009 que pretendían estructurar el currículum de los años 90 acorde a nuevos estándares de aprendizaje y en segundo lugar, la promulgación de la nueva Ley General de Educación¹³ que reemplazo a la LOCE.

Los deficientes resultados del SIMCE¹⁴ que se habían aplicado al finalizar la década del 90 (1999) además de los malos resultados obtenidos en evaluaciones internacionales

¹³ Desde ahora LGE

¹⁴ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

como el TIMSS¹⁵, generaron una fuerte crítica social, política y comunicacional hacia la política educacional que caracterizó a los primeros gobiernos de la concertación. Desde ahora, la misión era reorientar las políticas educativas con la finalidad de obtener resultados más satisfactorios en las mediciones evaluativas. El gobierno de Ricardo Lagos (2000-2006) adquiere la convicción que el paso que había que dar era la elaboración de estándares de aprendizaje considerados como un elemento básico del nuevo énfasis en los resultados de aprendizaje, para el caso, la Unidad de Currículum y Evaluación se hizo asesorar por instituciones y personeros internacionales especialistas en la materia¹⁶ (GYSLING, MECKES, 2011: 6).

Clave fue la OCDE, quien el año 2004 hizo una fuerte crítica no solo a los resultados de las evaluaciones señaladas con anterioridad. El foco de la crítica se centró en 2 aspectos, primero se criticó el marco institucional del sistema educativo chileno en cuanto a los mecanismos de mercado e incentivos como forma de regulación, y, en segundo lugar, se criticó una descentralización incompleta, especialmente respecto a la educación municipalizada, estos problemas que obedecen a asuntos que son sistémicos retomarán bastante fuerza y gran impacto social con el movimiento estudiantil el año 2006 (GYSLING, MECKES, 2011: 6-7). En consideración al foco central de este trabajo, llama la atención la crítica que se realiza al proceso de descentralización, tal como vimos en pasajes de este apartado, este simplemente y de manera generalizada no se dio. Por otro lado, hay que constatar que la Revolución de los Pingüinos no tuvo como foco central de sus demandas al currículum propiamente tal, las manifestaciones apuntaron primero a cuestiones del orden cotidiano como la gratuidad del pase escolar o la infraestructura de los establecimientos, hasta llegar a la derogación de la LOCE como institucionalidad representante de los focos de desigualdad existentes en la educación, principalmente aquellos establecimientos municipalizados que estaban (y continúan) en una clara desventaja respecto a aquellos establecimientos privados y subvencionados.

¹⁵ Trends in Mathematics and Science Study

¹⁶ Por ejemplo, Margaret Forster, especialista del Australian Council of Educational Research (ACER) asesoró a la UCE sobre cuáles son las consideraciones que tiene que tomar el país para elaborar estándares, mediante su conceptualización, definición, implementación y sugerencias respecto a investigaciones realizadas en otros países.

Este movimiento generó según Gysling y Meckes una nueva etapa del proceso de articular la política educativa de estándares. Se convoca al Consejo Asesor Presidencial integrado por representantes de los distintos actores del sistema educacional: estudiantes, Colegio de Profesores, padres de familia, formadores de docentes, sostenedores y expertos, incluyendo a varias de las personas que encabezaron el proceso de reforma educacional de los 90. El Consejo, formuló recomendaciones de diversa índole entre las cuáles se incluyó la definición de estándares de aprendizaje y estándares de calidad de los centros educativos, junto con la generación de una entidad estatal que fiscalice el cumplimiento de ellos (GYSLING, MECKES, 2011: 7).

Es interesante analizar los planteamientos de Sergio Martinic respecto a este tema, quien sostiene que progresivamente se va construyendo un mecanismo de rendición de cuentas en el sistema educativo de manera progresiva, consagrando lo que él denomina como “Estado Evaluador”. Para este autor, la construcción de este modelo se lleva a cabo a través de dos fases. La primera, centrada en el currículum y la pedagogía (1994-2005) y la segunda, en los resultados y en la rendición de cuentas (2008 en adelante). En la primera fase se busca generar una cultura de evaluación e instalar dispositivos institucionales para su funcionamiento, por otro lado, la segunda fase es más exigente en cuanto a las consecuencias que tiene la evaluación para la acción y responsabilidades de los actores en el sistema. Los cambios curriculares de la primera etapa estructuran cambios en los contenidos y enseñanzas que se vuelven más exigentes para responder a los requerimientos de una sociedad cada vez más globalizada (se mejora el sistema de evaluación del SIMCE). Y en la segunda etapa, marcada por el movimiento estudiantil de 2006, se diseña un sistema con consecuencias más fuertes y con una institucionalidad que define estándares de operación y resultados más altos, control de logros y sistemas de incentivos y castigos tanto para las escuelas como para los actores del sistema (profesores, directores, sostenedores), (MARTINIC, 2010: 61).

Lo importante aquí es que, en el rediseño, el Estado adquiere un peso mayor en la regulación a partir de la creación de la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad, es decir, se centraliza el control por parte del Estado en un sistema de rendición de cuentas por parte de los actores locales del sistema quienes deben asumir la responsabilidad de rendir cuentas y alcanzar estándares de calidad previamente definidos.

A la larga la escuela deja de ser una institución al servicio de proyectos culturales compartidos, para constituirse en una organización orientada a producir y enseñar competencias útiles para los individuos y a generar títulos que certifiquen dichas competencias. En ese sentido, el factor de distinción de un establecimiento respecto a otro no son las identidades sociales y culturales de cada proyecto educativo, sino, los puntajes obtenidos en los aprendizajes de los alumnos (MARTINIC, 2010: 64).

El año 2006 se aprobó ajustar el currículum nacional en concordancia con los nuevos estándares de aprendizaje y estándares de desempeño (mapas de progreso y niveles de logro). Desde el punto de vista de la elaboración de los estándares, los hitos centrales fueron, primero definir y clarificar el enfoque con que estos se desarrollarían y las características que se adoptarían, cursos de acción y dimensiones de la tarea a desarrollar: por ejemplo, se desarrolló estándares de contenido bajo la forma de mapas de progreso como la columna vertebral que diera contexto a los estándares de desempeño del SIMCE, lo que determinó iniciar una empresa mayor que la que se visualizaba originalmente, la cual culminó finalmente con un ajuste curricular presentado el año 2007 (GYSLING, MECKES, 2011:17). Esta situación dio pie a los Ajustes curriculares del año 2009 y a la superposición de procesos curriculares que analizaremos a continuación.

2- LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y LAS CONSECUENTES REFORMAS CURRICULARES

El año 2009 la estructura del currículum escolar cambia, se promulga la Ley General de Educación dando paso a una nueva fase de la política curricular. Lo primero que debemos mencionar es que, a pesar de tratarse de modificaciones a la arquitectura y diseño de los instrumentos curriculares, se mantienen las lógicas de descentralización, aunque si se aprecian cambios en aspectos menos notorios pero sustantivos: desaparece la distinción entre “objetivos fundamentales” y “contenidos mínimos obligatorios” y se impone el constructo “objetivo de aprendizaje”, a la vez que cambia la denominación de “marco curricular” por el de “bases curriculares”. Los ciclos de escolarización también se modifican, se reduce la Educación Básica de 8 a 6 años, y aumenta la Educación Media de 4 a 6 años (OSANDÓN, PINTO, 2018: 165).

La LGE pretende que el Estado promueva la educación parvularia y garantice su acceso gratuito y el financiamiento fiscal, plantea que tanto la educación básica como media sean obligatorias debiendo el Estado garantizar acceso gratuito con la finalidad de asegurar el acceso a toda la población, promueve políticas educacionales que reconocen y fortalecen las culturas originarias, vela por la igualdad de oportunidades, busca asegurar la calidad de la educación y resguardar los derechos de los padres y alumnos cualquiera sea la dependencia de establecimiento que elijan. Este último punto es relevante ya que la LGE se ajusta evidentemente a la legislación aún vigente en nuestro país (Constitución de 1980) en el sentido de resguardar la “libertad” de los padres a elegir la educación de sus hijos, base de la privatización, subsidiaridad e inequidad que ha caracterizado al sistema educacional chileno en el transcurso de nuestra historia reciente. “Respecto a la educación pública, es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad”. (LGE, Artículo 4°)

En materia institucional, la LGE crea el Consejo Nacional de Educación (CNED¹⁷) en reemplazo del Consejo Superior de Educación creado con la LOCE, sus funciones son parecidas desde un punto de vista curricular, ya que se encargará de aprobar o formular observaciones a las bases curriculares de los niveles escolares (parvularia, básica, media y superior) sumado a modalidades de educación para adultos y otras creaciones. A diferencia del Consejo precedente, la composición de los miembros no incluye a los cabecillas de las distintas fuerzas de orden, como Carabineros y FF.AA., esto producto de los cambios suscitados desde los 90 hasta el año 2009, con una sociedad más democrática y menos autoritaria, o que simplemente le perdió el temor al poder que las fuerzas armadas emanaron por 17 años de dictadura, la mayoría de los jóvenes que llevaron a cabo la Revolución de los Pingüinos de hecho, había nacido en Democracia.

A parte de la aprobación y formulación de observaciones al currículum, el CNED debe aprobar los planes y programas de estudio formulados por el Ministerio de Educación, además de su apelación cuando el MINEDUC rechace u objete los planes y programas de estudio. Según la LGE, el Ministerio de Educación elabora los Programas de Estudio, los que deben cumplir con los Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases Curriculares. Son obligatorios para aquellos establecimientos que no cuenten con los propios y deben asegurar, a lo menos, una proporción equivalente al 15% de tiempo de trabajo escolar de libre disposición (CNED¹⁸). Además, deberá informar u observar los estándares de calidad propuestos por el MINEDUC y las normas sobre calificación y promoción escolar (LGE, Artículo 4° - 8°).

También dentro del marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad (SAC)¹⁹, el propósito explícito de este sistema es el de asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación, fiscalización,

¹⁷ El Consejo es integrado por diez miembros. Un académico de reconocida trayectoria, designado por el Presidente de la República que cumple las funciones de Presidente. Dos profesionales de la educación que ejercen labores docentes en el ámbito municipal y particular. Cuatro académicos de reconocido prestigio, propuestos por el Presidente de la República a partir de ternas elaboradas por el Consejo de ADP y ratificadas por el Senado. Un miembro designado por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, otro por los rectores de las universidades privadas autónomas acreditadas y un tercero designado por los institutos profesionales y los centros de formación técnica acreditados.

¹⁸ Recurso consultado en la página web del Consejo Nacional de Educación, www.cned.cl el 20 de julio del 2021

¹⁹ Creado bajo la promulgación de la Ley N° 20.529 el año 2011 bajo el Gobierno de Sebastián Piñera

orientación y apoyo constante a los establecimientos, buscando fortalecer la mejora educativa en los establecimientos educacionales, concibiendo la calidad de manera integral, a partir de la creación de 2 organismos para este propósito: la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de la Educación, los que a su vez se suman al Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación anteriormente abordado, estas cuatro instituciones formarán el SAC, cada uno con funciones específicas pero con la misión de trabajar de manera coordinada.

Si analizamos esta institucionalidad bajo la perspectiva que describíamos en pasajes anteriores en este trabajo, específicamente a partir de los postulados de Sergio Martinic, diríamos que estamos ante la materialización del “Estado Evaluador” quien consolida un aparato cuya misión será la rendición de cuentas de los principales actores del sistema. Bajo la nueva legislación y como un ente rector del sistema, el Ministerio de Educación elabora las nuevas Bases Curriculares, los planes y programas de estudio y la asesoría técnico-pedagógica a los establecimientos educacionales. La Superintendencia por su parte, fiscaliza el cumplimiento de la normativa educacional por parte de los sostenedores de establecimientos educacionales que cuenten con reconocimiento oficial del Estado, fiscaliza los recursos de aquellos establecimientos que reciban subvención u otro aporte estatal, atiende las denuncias y reclamos de la comunidad educativa e interesados, orienta a los establecimientos en el cumplimiento de la normativa e interpreta la normativa educacional a través de circulares, dictámenes u otros documentos. La Agencia de Calidad de la Educación tiene la misión de evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes (SIMCE y otros indicadores de calidad educativa) y los procesos de gestión de los establecimientos educacionales, además entrega orientaciones para la mejora educativa a partir de las evaluaciones que realiza²⁰ (SUPEREDUC).

Para Osandón y Pinto todos estos cambios aprobados en la LGE coincidieron no solo con un cambio de gobierno, sino con un cambio en la alianza política en el poder, de esta forma se observan procesos y sucesos bastante vertiginosos y, además, se acentuaron los rasgos de política curricular basada en la racionalidad técnico-instrumental (OSANDON,

²⁰ Recurso consultado en la página de la Superintendencia de educación, www.supereduc.cl, el 23 de julio de 2021

PINTO, 2018: 165). Esto parece lógico si pensamos en que la nueva coalición de gobierno es representante del pensamiento económico neoliberal que tan profundamente se arraigó en todos los aspectos de la sociedad chilena.

El año 2012 se aprueban las bases curriculares de 1° a 6° Básico y 2 años después, el 2014, se aprueba el currículum de 7° a 2do Medio, es así como nos encontramos ante lo que Olga Espinoza denomina como: superposición de dos procesos curriculares de distintas características: los Ajustes Curriculares del año 2009 y la elaboración de nuevas Bases Curriculares. Para la autora, la principal problemática a destacar durante este periodo es que la superposición de dos procesos de cambio curricular, ambos de gran relevancia, pero de orígenes y propósitos distintos, ha afectado negativamente la implementación de estos y la comprensión general de las dinámicas de cambio curricular. La superposición de procesos significó que la implementación del Ajuste 2009 fuese irregular y confusa²¹, y que el proceso de generación de las nuevas Bases Curriculares se haya generado de modo precipitado y desarticulado con los cambios precedentes (Ajuste 2009) y futuros (nueva configuración del sistema educativo). El avance que significaba la incorporación de la noción de “política de desarrollo curricular” para comprender los cambios curriculares, se vio afectado por el devenir de estos cambios recientes al currículum, dado que, en la actualidad, especialmente en el medio profesional, no se comprende a cabalidad el motivo de las modificaciones, y más bien son percibidos como propuestas antojadizas según los gobiernos de turno (ESPINOZA. 2014: 7-8).

En simples palabras, los Ajustes Curriculares respondían a un proceso que se construyó durante la década del 2000 como una forma de establecer los ajustes correspondientes con los estándares de aprendizaje, tal como analizábamos en la sección anterior, en cambio, el desarrollo de nuevas Bases Curriculares corresponde a un proceso completamente diferente ajustado a la reciente promulgación de la LGE.

En lo que respecta al foco central de este trabajo, en el plano del desarrollo de los objetivos y contenidos de las nuevas bases curriculares, se reportan cambios sustantivos en

²¹ De hecho, Osandón y Pinto sostienen que hubo poco cuidado que esas decisiones tuvieron en cuanto al desarrollo del currículum en las escuelas, hubo momentos en una escuela podía, perfectamente, trabajar sobre tres versiones del currículum nacional, de manera simultánea: marcos curriculares, ajustes y bases curriculares (OSANDON Y PINTO, 2018: 166)

la comprensión del rol del currículum nacional mediante un análisis de los nuevos instrumentos. Los objetivos de aprendizaje giraron bruscamente hacia un nivel didáctico-operacional de logros y aumentaron explosivamente en cantidad, sobre todo en la Educación Básica. La argumentación para este aumento radica en que el currículum debía ser útil para la planificación docente, y que no había que dar mucho espacio a la interpretación, sino, por el contrario, debían ser concretos en el aprendizaje esperado, sin dejar dudas respecto a lo que esperaban los docentes. Siguiendo los lineamientos de Osandón y Pinto, esta forma de construir el currículum nacional diluye el principio de descentralización curricular, de autonomía de las instituciones educativas y, en última instancia, de libertad de enseñanza, principio especialmente defendido por la administración que dio origen a estas bases curriculares (OSANDON, PINTO, 2018: 166). Este último punto resulta muy paradójico, efectivamente la coalición gobernante es la representante de aquella ideología que pretende “liberalizar” algunos espacios de la sociedad como la economía o la educación, sin embargo, con estas nuevas bases se restringen los marcos de acción de los actores locales de la educación como las instituciones y los docentes, esto se acrecienta más cuando pensamos en la lógica de Estado Evaluador y política de rendición de cuentas.

El asunto es que la prescripción curricular deja muy pocos espacios para desarrollar propuestas locales de aprendizaje. Los programas de estudio que son elaborados por el Ministerio de Educación no tienen tantas diferencias con los instrumentos que les dan origen, solo se agregan indicadores de evaluación de esos objetivos y organizan sin mucha creatividad unidades didácticas estándar (cuatro unidades por año en todos los niveles), el currículum nacional no puede cumplir su rol de referente generativo de propuestas alternas de programas de estudio (OSANDON, PINTO, 2018: 166-167). Si antes en la década de los 90 el currículum prescrito y los planes y programas de estudio se sobrepusieron a las dinámicas locales de los establecimientos educacionales por cuestiones organizacionales, comunicacionales o estructurales como la poca experiencia técnica en la elaboración local de planes y programas, en esta oportunidad, no hay posibilidad de innovación dado el carácter instructivo y técnico instrumental del proceso formativo.

Para los autores anteriormente aludidos, se ha generado una tendencia en las últimas décadas en nuestro sistema educacional, principalmente respecto al papel de la centralización

y descentralización curricular, la tendencia ha sido la de despojar a los instrumentos curriculares de sus lógicas de desarrollo y, más bien, se ha optado por lógicas de implementación, intentando “alinearse” a los actores en una guía común y cada vez más rígida. En ellas intervienen una multiplicidad de factores que aún siguen funcionando, como el mecanismo de evaluaciones estandarizadas: el SIMCE, la PSU, que moldean una estructura rígida en función de los contenidos. Más allá de seguir con el foco puesto en los docentes y en los establecimientos educacionales respecto al papel que deben cumplir en la descentralización curricular y que nos permite aproximarnos hacia visiones liberales (libertad de enseñanza y mercado educativo) es imprescindible otros procesos que puedan otorgar resultados más deseados, como el Sistema de Educación Pública (SEP) una nueva institucionalidad organizativa (OSANDÓN, PINTO, 2018: 168).

Si bien no es foco central de este trabajo trabajar la descentralización desde un punto de vista estructural o sistémica, si podemos mencionar que este tipo de institucionalidad puede otorgar un principio de flexibilización curricular mayor, sobre todo cuando hablamos de pertenencia territorial y la necesidad de contextualizar localmente el currículum en materia de valores e identidad y los Servicios Locales de Educación (SLE) pueden otorgar estos rasgos. En definitiva, se trata de una nueva institucionalidad estatal, especializada, descentralizada y con identidad territorial, que tiene como foco principal el fortalecimiento de la educación pública. Su entrada a escena marca un antes y un después en la historia educacional del país, porque es la primera vez que confluyen en una sola entidad aspectos pedagógicos y administrativos. Lo anterior es uno de los puntos más significativos en comparación con la administración municipal. ¿Por qué? Porque si en los municipios el foco de la educación eran los recursos y su —más o menos correcta— inversión, hoy el corazón de los SLE es la unidad a cargo de apoyar a las escuelas en aspectos técnico-pedagógicos, que está compuesta por un equipo especialista en el tema. Esta unidad lleva como nombre “Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico”²² (EDUCACIÓN 2020).

Sin duda este tipo de descentralización puede significar un desarrollo local pedagógico más emancipador y democrático, un esfuerzo en innovación. Para Osandón y

²² Recurso consultado en la página de Educación 2020, ¿Qué son y cómo funcionan los Servicios Locales de Educación Pública?, en <https://educacion2020.cl/noticias/que-son-y-como-funcionan-los-servicios-locales-de-educacion-publica/>, el 25 de julio de 2021.

Tapia, la necesidad está en abordar la organización del currículum como un cambio de las relaciones sociales de poder, en el que la institucionalidad local genere condiciones para una reflexión sobre los fines y procedimientos, y no solo sobre estos últimos. Es necesario propender una profundización de los sentidos que las comunidades territoriales otorguen a los principios acordados para el Sistema de Educación Pública. El currículum debe entenderse bajo lógicas socio constructivas, una negociación de orientaciones y una organización de los procesos formativos, con foco en la participación, tanto de los educandos como de las familias, los profesionales de la educación y la de otros actores que constituyen redes de colaboración con las escuelas y que facilitan sus vínculos con la comunidad. Siguiendo con la idea planteada por estos autores, la descentralización del currículum nacional debe pensarse desde una perspectiva muy distinta a la habitual. Es decir, en el nivel macro nacional no solo debe seleccionar saberes desde lo mínimo común, sino organizarlos de modo tal que sea posible su reorganización colaborativa y en red, a nivel local: territorio, escuela y aula (OSANDÓN, PINTO, 2018: 175). Debemos en ese sentido esperar cuáles serán los efectos del proceso institucional de descentralización de la educación aplicada en el transcurso de los últimos años para así analizar las reales consecuencias de la aplicación, sin embargo, la preminencia del currículum prescrito y de los planes y programas elaborados por el Ministerio de Educación está arraigado en la comunidad educativa, como efecto de consideraciones sistémicas como la actual legislación, que prioriza la libre competencia basada en evaluaciones y mecanismos de rendición de cuentas, dejando poco espacio para las reflexiones locales.

REFLEXIONES FINALES

Los procesos abordados nos permitieron observar las complejidades existentes en nuestra historia reciente para construir, desarrollar e implementar el currículum nacional. Concebido como una construcción social, el currículum se asocia directamente con las relaciones sociales de los distintos actores que participaron en estos procesos. Así es de vital relevancia considerar el contexto histórico para observar cómo devienen estos procesos. En un primer momento observamos como la coalición de gobierno de la concertación tuvo que hacer frente a un problema impuesto por la precedente dictadura militar: la promulgación de la LOCE en 1990.

Este acontecimiento fue concebido como un punto de inflexión en este trabajo, en cuanto significó en primer lugar, una movida política, económica y social de “amarre” que supeditaba todas las políticas educacionales a un modelo educacional que obedecía a racionalidades neoliberales y que estructuralmente, venía desarrollándose bajo una lógica mercantil ejemplificada con la privatización, municipalización, la selección y el ranking. En segundo lugar, materializó la descentralización curricular, los establecimientos educacionales podían implementar planes y programas de estudio independientes, diferenciados a los entregados por el Ministerio de Educación.

De esta forma el Ministerio tomó cartas en el asunto, los años 90 se caracterizaron por ser un periodo de progresiva institucionalización de mecanismos e instrumentos curriculares que vieron la luz hacia el final de la década, sin embargo, las evidencias empíricas permitieron sostener una escasa participación de establecimientos y docentes en la elaboración de planes y programas, esto por razones propias del contexto, como la poca información existente sobre este proceso, lo que se suma a la inexperiencia de todos los actores del sistema, era la primera vez en la historia en que se encontraban con la materialización legal de la descentralización curricular. De esta forma prevalece un currículum prescrito en donde los planes y programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación se aplican a cabalidad.

La situación no parece variar de cara al establecimiento de la LGE hacia el final de la década del 2000. Si bien se produjeron críticas sociales potentes contra la lógica del sistema educacional (Revolución de los Pingüinos), las consignas parecían enfocarse más bien en el

sistema en su totalidad y no se centraron en los contenidos curriculares ni en los planes y programas de estudio. De igual forma este periodo vivió una superposición de procesos curriculares marcados por los Ajustes Curriculares del año 2009 que buscaban ajustar el currículum a los nuevos estándares de aprendizaje (que venían a solucionar las críticas a los instrumentos curriculares elaborados en los 90), con el desarrollo de un nuevo currículum marcado por el cambio de nomenclaturas (por ejemplo las bases curriculares) y la materialización de una institucionalidad que definía el papel de un Estado Evaluador, con un aparataje encargado del proceso de rendición de cuenta de los principales actores del sistema.

Por último, observamos la creación y la reciente puesta en práctica de una institucionalidad que puede otorgar mayor “personalidad” y pertenencia a los establecimientos, profesorados y comunidad a nivel local, que pueden generar mayor grado de flexibilidad en la pugna presente entre centralización y descentralización curricular. Sin embargo, persisten cuestiones estructurales como la lógica técnico instrumental que sigue ajustándose a cuestiones mercantiles, lo que da pie a cuestiones como las evaluaciones estandarizadas centradas en los contenidos, y no tanto en procesos pedagógicos reflexivos, habrá que ver como se desenvuelve el futuro de la educación con la discusión constitucional que se está llevando a cabo en el presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (1999) Diseño, diseminación y desarrollo del currículum: perspectivas actuales. En Escudero, J. M. y otros. Diseño, desarrollo e innovación del currículum, pp. 165-187. Madrid: Síntesis.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) Informe Final. Santiago: Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.
- Cox, C. (2001) El currículum escolar del futuro, Perspectivas, Vol. 4, N° 2.
- Cox, C. (2003) Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. Editorial Universitaria, Santiago
- Cox, C. (2006) Construcción política de reformas curriculares: El caso de Chile en los 90, en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado 10,1
- Cox, C. (2011) Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo, en Revue International de Education de Sevres N°56
- Esperidión, C. (2020) Diseño curricular desde una perspectiva nacional chilena: visiones y sus incógnitas, en Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 11, No. 1, 128-140
- Espinoza, O. (2014) Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. Centro de estudios de políticas y prácticas en educación Notas para Educación, n°18, Santiago
- Gazmuri, R. (2017) Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en Estudios Pedagógicos XLIII, N° 1: 157-169
- Gimeno J. (2010) Saberes e incertidumbres sobre el currículum, Ediciones Morata, Madrid
- Gysling, J. (2003) La reforma curricular: itinerario de una transformación cultural, en C. Cox (editor), Políticas educacionales en el cambio de siglo, Editorial Universitaria, Santiago.
- Gysling, J. (2007) Currículum nacional: desafíos múltiples. Revista Pensamiento Educativo, 40, 1, 335 -350
- Gysling, J., Meckes, L. (2011) Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010, PREAL, Serie Documentos N.º 54, Santiago
- Inzunza, J. (2009) La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile, Programa EPE, FACSO Universidad de Chile

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

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

Lundgren, U.P. (1992) Teoría del currículum y escolarización. Ediciones Morata, Madrid

Martinic, S. (2010) ¿Fin de ciclo? Cambio en la gobernanza del sistema educativo, UNESCO, oficina de Santiago, PUC

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

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

Neut, S. (2016) “Sin una buena educación no hay buenos trabajadores... buenos ciudadanos... buenos chilenos”. El sentido de la educación en el proyecto modernizador de la dictadura chilena (1979-1981), Cuadernos chilenos de historia de la educación, Santiago

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

Osandón, L., Arratia, A. (2018) Políticas para el desarrollo del Currículum, reflexiones y propuestas, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, Santiago

Osandón, L., Pinto, R. (2018) El Currículum nacional y la descentralización: políticas, institucionalidad y saberes, pp. 155-179, en, Políticas para el desarrollo del Currículum, reflexiones y propuestas, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, Santiago

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

UNESCO. (2004) La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados, desafíos, Informe nacional de Chile, Oficina Internacional de Educación, Santiago