

El Nuevo Currículum del Sistema Escolar.

Cristián Cox D.¹

Agosto, 2003

Introducción.

El currículum es una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de alumnos y alumnas en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura. (Bernstein, 1977). El tema esencial sobre el currículum y su reforma hoy en día, tanto en el sistema escolar como en la educación superior, con independencia de historias y de geografías, es el cambio marcado y rápido de la cultura de la cuál selecciona sus orientaciones y contenidos.

El cambio mayor implicado en los términos ‘sociedad globalizada y del conocimiento’, tiene consecuencias directas sobre las definiciones del *qué* y *para qué* de la experiencia formativa que se ofrece a niños y jóvenes en la institución escolar. Tal cambio y sus implicancias sobre el desarrollo socio-económico y ciudadano del país constituye la base de la reforma del currículum de escuelas, colegios y liceos: reforma de la experiencia formativa que se busca organizar, a lo largo de doce años, para nuestros poco más de tres millones de alumnos y alumnas. Transformación por tanto, del pivote en torno al cual gira el resto de los cambios constitutivos de la reforma educacional del cambio de siglo en Chile.

El sistema escolar inició en 1997 la implementación de un nuevo currículum en el primer ciclo básico, proceso que culminó en 2002, cuando el cambio de programas de estudio alcanzó a los octavos y cuartos años medios. Sobre el nuevo currículum y su implementación, el artículo aborda tres temas. Primero, el de la respuesta a la pregunta de porqué la reforma curricular fue necesaria. En segundo lugar, se describirán los principales cambios del currículum. Por último, se abordarán cuestiones sobre la implementación del mismo por los profesores. El abordaje es más descriptivo que analítico, procurando ofrecer, desde la perspectiva de la política educacional del Ministerio de Educación, una visión sintética de uno de los procesos centrales de la reforma educativa.

1. Fundamento de la reforma curricular: respuesta a nuevos requerimientos.

Tres factores están transformando profundamente la sociedad contemporánea: (a) el impacto de la revolución causada por las tecnologías de la información, casi tan importante y radical como la revolución industrial que la precedió, (b) el impacto de la globalización, y (c) el impacto del conocimiento científico y tecnológico. (European Commission, 1996).

La conjunción de los factores mencionados trae aparejada, en el campo de las relaciones productivas, la aceleración del ritmo de cambios tecnológicos, lo que exige personas más

¹ Coordinador de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.

flexibles y con mayor capacidad de adaptación a situaciones nuevas; a su vez, la globalización de la economía y la competencia internacional, exigen elevar la competitividad del país mediante recursos humanos capaces de utilizar efectivamente la información y el conocimiento en la innovación y la creación de valor en sus desempeños productivos. En el ámbito de la cultura y de las relaciones sociales, el crecimiento exponencial de la información, el conocimiento, y de las tecnologías de su acceso y manejo, a la vez que ofrece bases sin precedentes para el crecimiento de las personas y de la sociedad, tiende a debilitar lazos y tradiciones, a desdibujar identidades y significados colectivos. Desde este ángulo, de la educación se requiere, más que antes, contribuir a la formación de sentidos y de personas moralmente sólidas, con sentido de identidad y capacidades para juzgar y discernir ante conflictos de valores más complejos e inciertos que los del pasado. Por último, en el ámbito político se plantea la necesidad de una democracia fundada en un orden social más integrado y participativo, en que decisiones también cada vez más complejas y tecnificadas, estén sujetas a un control ciudadano que tiene las herramientas de conocimiento y discernimiento necesarias para una efectiva participación. Esto demanda directamente al sistema educacional asegurar una distribución equitativa de conocimientos y disposiciones relevantes para una participación democrática efectiva. A todo lo señalado, que puede aplicarse a la condición de la modernidad en sociedades democráticas, se agrega en nuestro país el desafío específico de superar la pobreza, y la necesidad por tanto de velar por el carácter sostenido del proceso de desarrollo económico-social, regulado por valores de equidad y solidaridad.

Lo aludido tiene implicancias educativas directas y globales. En el pasado las exigencias básicas del orden social a la educación escolar de las mayorías iban poco más allá de una alfabetización compatible con procesos mecánicos repetitivos en el mundo productivo y una socialización básica en valores de convivencia e identidad nacional, en los planos social y cultural. La sociedad del conocimiento, en cambio, demanda al sistema escolar que comunique competencias intelectuales y morales de mayor nivel, lo que a su vez le exige una reconceptualización y reorganización profunda de su quehacer. (OECD, 2001)

El futuro al que egresarán las generaciones escolares del presente plantea desafíos, también cruciales, en la dimensión moral de la educación, íntimamente relacionados con los ‘déficit de socialización’ y ‘crisis de sentido’ observables en la sociedad actual. (Tedesco, 1998). El primero referido a la crisis de la familia y la escuela como agencias de transmisión de valores y pautas culturales que aseguren la cohesión del orden social. La segunda, referida a la ausencia de principios o visiones de mundo que generen adhesión a significados que vayan más allá de aquellos vinculados a la racionalidad económica.

Los cambios tecnológicos, económicos y socio-culturales aludidos, implican, tanto desde el punto de vista moral de una sociedad que cree en la igualdad de oportunidades, como desde las demandas del crecimiento económico, que los requerimientos educativos y formativos que antes fueron ofrecidos sólo a una fracción del grupo de edad, hoy deben ser provistos en forma universal. Así, al transformarse la base productiva de la sociedad en la dirección de conocimiento, la información y el manejo de la innovación, lo que hasta anteayer se concibió como educación de élite, hoy debe ser provisto a la mayoría.

2. Cuatro dimensiones de cambio en el currículum.

¿Cuáles son los rasgos fundamentales de la nueva construcción? ² Se ordenarán los aspectos principales de ésta en términos de cuatro categorías referidas a distintas dimensiones del currículum: i) las *relaciones de control* del mismo; ii) las características de su arquitectura mayor o *estructura* (qué secuencia de años, organizada cómo; qué distinciones dentro de tal secuencia); iii) su *organización* en espacios curriculares determinados dentro de tal estructura (¿hay nuevas asignaturas, o redefinición de relaciones entre las mismas?); iv) cambios de orientación y contenidos *dentro* de tales *espacios curriculares*, áreas, o asignaturas.

Control

El primer cambio que establece la reforma curricular toca a la dimensión de control y regulación del currículum en el sistema escolar. Este es heredado del régimen militar y su orientación es descentralizadora.

En efecto, coincidiendo con el último día de su período (10 de marzo de 1990), el régimen militar promulgó una ley de educación (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, Loce), que en materias curriculares estableció un cambio profundo: la descentralización del control sobre las mismas. Desde el siglo XIX el país se había regido en estas materias por planes y programas de estudio definidos por el Ministerio de Educación. La Loce creó un organismo público, independiente del Ministerio del ramo, el Consejo Superior de Educación, y depositó en éste la autoridad final sobre el currículum del sistema escolar. El mismo desde 1990 debe ser propuesto por el Ministerio de Educación al Consejo para su aprobación. La Loce estableció también que el marco curricular obligatorio tanto para la educación municipal como privada debía ser definido en términos de '*Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*', dentro de los cuales todo establecimiento escolar tiene la libertad de formular y aplicar sus propios planes y programas de estudio. Los que así no lo hagan deben aplicar planes y programas elaborados por el Ministerio de Educación y aprobados por Consejo Superior de Educación. La composición del Consejo Superior de Educación (que incluye representantes de los distintos niveles de la educación superior, del campo científico, de la Corte Suprema y de las Fuerzas Armadas) asegura que los cambios del currículum escolar no pueden ser objeto exclusivamente de una decisión de Gobierno. Asimismo, al establecer la Loce la distinción entre marco curricular y planes y programas de estudio, obligó al Ministerio de Educación y a los establecimientos educacionales a iniciar el camino, que se probaría largo, de apropiación y manejo de unas nuevas categorías de pensamiento y elaboración sobre currículum, que en el país no tenían precedentes.³

² No se tratará en el artículo el tema del *proceso* de construcción del nuevo currículum. Sobre el tema, véase, C.Cox (1999 y 2001), I.Picazo (2001), J.Gysling (2002)

³ El concepto de 'marco curricular' o 'marco nacional de objetivos y contenidos', se aplicó en la mayoría de las principales reformas curriculares nacionales del primer mundo y también de América Latina en los 90: tiene su centro más en los aprendizajes que los alumnos deben obtener que en las materias que el profesor debe enseñar; tiene un carácter más abierto que los programas de estudio al no plantear un estricto ordenamiento anual de materias; incluye el concepto de habilidades 'transversales', que cruzan las divisiones disciplinarias. Por el contrario, el concepto tradicional de currículum en Chile, hasta la Loce, había sido el de 'programas de estudio':

La nueva configuración curricular *marco curricular/programas de estudio*, es una respuesta a la doble necesidad de los sistemas educativos del presente, de ofrecer un aprendizaje de lo común, así como espacios formativos que reconozcan la diversidad de alumnos, instituciones y proyectos educativos, para potenciamiento de los aprendizajes y de la riqueza del sistema educativo en su conjunto.

El país cuenta con un marco curricular para la educación básica desde 1996 y para la educación media, desde 1998. A partir de éstos, tanto el Ministerio de Educación, como los establecimientos que así lo decidieron, elaboraron programas de estudio que desde el año 2002 cubren toda la secuencia escolar. La descentralización del control del currículum hasta ahora no ha significado una gran transformación en la proporción de establecimientos con programas de estudio propios (en 2002, 14% del total de establecimientos) .

Estructura

Por ‘estructura’ del currículum se entiende aquí el ordenamiento de su secuencia por niveles (básica/media) y su diferenciación interna (determinados ‘canales’ u opciones curriculares para determinado tipo de alumnos o instituciones). El cambio fundamental en esta dimensión afecta a la educación media y la distinción entre su modalidad humanístico-científica (o HC) y su modalidad técnico-profesional (o TP).

En efecto, el currículum de la reforma se estructura en el nivel medio en base a la distinción entre *Formación General* y *Formación Diferenciada*. Distinción que se aplica a *ambas* modalidades y que modifica profundamente lo que se propone como oportunidades de aprendizaje al conjunto de la matrícula entre 14 y 17 años.

Se exponen a continuación en forma esquemática los cambios que la nueva estructuración del currículum implica.

i) Los dos primeros años de la educación media (años 9 y 10 de la secuencia escolar), son de *Formación General* e implican un currículum común para toda la matrícula, con independencia de la modalidad del establecimiento (HC o TP) a que asista un alumno. Este cambio implica que la experiencia escolar es común hasta el segundo año medio; asimismo, que la decisión vocacional que antes de la reforma alumnas y alumnos debían obligadamente tomar al finalizar su octavo año básico, normalmente a la edad de 14 años, hoy la toman con dos años más de educación general, a los 16 años.

ii) Los dos últimos años de la media (años 11 y 12), tienen, en ambas modalidades, un currículum que combina *Formación General* con una *Formación Diferenciada* (o con un cierto grado de especialización). La combinación es de mayor tiempo para la *Formación General* en la modalidad Humanista Científica -dos tercios del total del tiempo, aproximadamente-; y, a la

fuertemente centrado en los contenidos a ser trabajados por el docente, ordenados en una estricta secuencia anual, sin ‘cruces’ transversales. (Luginbühl, 1996).

inversa, de mayor tiempo para la *Formación Diferenciada* en la modalidad Técnico-Profesional - dos tercios del total del tiempo-. Ambas modalidades conservan un núcleo curricular común en 3º y 4º medio, correspondiente a las asignaturas de Lengua Castellana y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales e Idioma Extranjero.

iii) La *Formación Diferenciada* en la modalidad Técnico-Profesional se organiza, como se ha mencionado, en 46 especialidades correspondientes a 14 sectores económicos o ‘familias de ocupaciones’. Debe contrastarse estas cifras con las más de 400 especialidades de la situación pre-reforma. Las nuevas especialidades se ofrecen sobre una base de *Formación General* sustancialmente más robusta que la de la situación precedente, y orientadas, en sus contenidos específicos y prácticas, a preparar para una vida de trabajo en un sector ocupacional, más que para un ‘puesto de trabajo’, sobre cuya permanencia, o la de las tecnologías en las que se basa, no hay certeza como en el pasado.

iv) La *Formación Diferenciada* en la modalidad Humanístico-Científica, se basa en la necesidad de atender las aptitudes e intereses personales, y las disposiciones vocacionales de alumnos y alumnas, armonizando sus opciones, con requerimientos de la cultura nacional y el desarrollo productivo, social y ciudadano del país y de la región o localidad. Concretamente establece que una proporción del plan de estudio (9 horas a la semana) debe dedicarse a una combinación de asignaturas (no menos de dos ni más de cuatro) que los alumnos eligen porque les interesan o atraen más. Estas, en su modalidad ‘diferenciada’, tratan con mayor latitud o profundidad determinados objetivos y contenidos. Así, en 3º y 4º Año, el marco curricular define, para cada asignatura, objetivos y contenidos para la Formación General, y otros para la Formación Diferenciada. Los establecimientos, sin embargo, eligen qué y cuantos ‘canales’ u opciones de diferenciación ofrecer.

La estructura descrita tuvo como fundamento la necesidad de establecer una más sólida formación general para el conjunto de la matrícula, como respuesta a los nuevos requerimientos de las personas, la sociedad y el desarrollo productivo. La evidencia de investigación socio-educativa del país, las opiniones de los empleadores y de las familias, y el conjunto de la evidencia internacional comparada sobre la materia fueron inequívocos al respecto. (Errázuriz et.al. 1994), (Cariola, 1994), (OECD, 1994)

La *Formación general*, responde a las necesidades de un proceso de formación humana integral en las condiciones socio-culturales contemporáneas. Tales necesidades fueron explicitadas consensualmente, a nivel político y técnico, en términos del requerimiento de formar al conjunto de los jóvenes del país en unas competencias básicas, fundamentales para el crecimiento, identidad y autoafirmación personal, para cualquier trayectoria laboral o de estudios, y para las perspectivas de integración cultural, política y de desarrollo del país. Tales competencias básicas fueron categorizadas por la mencionada Comisión Nacional para la Modernización de la Educación como:

- *capacidades fundamentales* (de lenguaje, comunicación y cálculo);
- *disposiciones personales y sociales* (referidas al desarrollo personal, autoestima, solidaridad, trabajo en equipo, autocontrol, integridad, capacidad de emprender y responsabilidad individual, entre otras);

- *aptitudes cognitivas* (capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de aprender, de innovar y crear);
- y *conocimientos básicos* (del medio natural y social, de las artes, de la tecnología, de la trascendencia y de sí mismo).⁴

Organización.

El tercer nivel o dimensión del currículum afectado por la reforma es el de las áreas o asignaturas que componen el mismo. En este plano hay tres cambios mayores, correspondientes a otras tantas medidas de inclusión de nuevas categorías curriculares, y la intensificación de la presencia del área Idioma Extranjero.

i) En primer término, se estableció una nueva dimensión en la arquitectura del currículum, correspondiente a objetivos de aprendizaje que no dependen de ninguna asignatura específica, porque, al contrario, deben ser comunicadas o tratadas por el conjunto de la experiencia escolar, y en este sentido ‘cruzan’ transversalmente los límites “verticales” definidos por las fronteras disciplinarias tradicionales.

La novedad fundamental de los Objetivos Transversales, no estriba en que el sistema escolar forme a los estudiantes en valores: siempre lo ha hecho de modo implícito o explícito. Lo nuevo en este plano es que se define un conjunto de valores y principios que orientan la formación que fueron consensuados por un espectro amplio de actores sociales, y que representan una base ética común para la sociedad, bajo el reconocimiento que es una sociedad plural en la cual conviven personas y grupos sociales con distintas visiones del mundo. Respecto de las definiciones curriculares de inicios de los Ochenta, este conjunto de principios considera más ámbitos, y es explícito respecto de temas que son preocupación central de la sociedad actual, como derechos humanos, cuidado del medio ambiente, igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, respeto y valoración de la diversidad cultural. También es explícito respecto a las habilidades intelectuales que el conjunto del currículum debe promover, que son a su vez requerimientos indispensables para el desenvolvimiento autónomo de los sujetos en la sociedad actual.

Adicionalmente, la existencia de los objetivos transversales debiera contribuir a una mirada más integrada y global de lo que se ofrece como experiencia a los alumnos: la ‘transversalidad’ invita a considerar en profundidad las posibilidades formativas del currículum; y lleva a unas conexiones con la cultura y ‘los asuntos’ de la sociedad, fundamentales para la educación en valores. (García-Huidobro, 1997; Magendzo, Donoso, Rodas , 1997)

ii) El nuevo currículum incluye además unos *Objetivos transversales de Informática*: con el propósito de proveer a todos los alumnos y alumnas de las herramientas que les permitan

⁴ Definiciones sobre 'Formación General de Calidad para Todos' de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, así como sobre 'Competencias Esenciales', del Comité Técnico de la misma. Cfr. *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo XXI*, Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, Editorial Universitaria, Santiago de Chile , 1995.

manejar el 'mundo digital' y desarrollarse en él en forma competente. La base de realización de estos objetivos la constituye la *Red Enlaces*, de laboratorios escolares de computación en red con instituciones universitarias y con acceso (sin costo para los establecimientos) a Internet, construida a lo largo de la década de los 90. La cobertura de Enlaces al año 2.002 cubría el 89% de la matrícula subvencionada de básica y el 93% de la del nivel medio.

iii) Se establece una nueva asignatura. Educación Técnico Manual es reemplazada por una más acorde con las necesidades actuales de formación: *Educación tecnológica*, obligatoria desde 1º Año Básico hasta el 2º Año Medio. El propósito de esta nueva área o sector del currículum es el desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para identificar y resolver problemas en los cuales la aplicación de tecnologías significa un aporte a la calidad de vida de las personas, así como a su comprensión del mundo tecnológico, haciéndolas consumidoras críticas e informados.

iv) Se hace obligatoria la enseñanza de un idioma extranjero desde 5º Año básico -y no desde 7º-, acorde con necesidades planteadas por la globalización, tanto en contextos laborales como educativos, y con el uso crecientemente masivo de *Internet*, que ha transformado profundamente la base social del uso en nuestro país del idioma inglés escrito.⁵

En suma, en lo que se refiere a nuevas categorías de áreas o ámbitos del currículum, la reforma involucra una intensificación y explicitación mucho mayor que la tradicional de la dimensión moral de la educación, plasmada en los Objetivos Fundamentales Transversales y concordante con el diagnóstico del 'déficit de socialización' proveniente de una institución familiar en crisis y un orden social de límites y jerarquías más fluidas a la vez que más cuestionadas que en el pasado; la inclusión a través de todo el currículum de la informática, como lenguaje y tecnología basal de la vida en sociedad contemporánea; y la inclusión, por último, de un espacio de experiencia formativa referido a la tecnología, así como un mayor peso temporal del aprendizaje de un idioma extranjero.

Contenidos

Se agrega a los aspectos mencionados de cambio en la estructura y en la organización por asignaturas y ejes 'transversales' del currículum, lo que constituye el corazón del cambio curricular: una reorientación de los objetivos y contenidos *dentro* de cada asignatura o área de conocimiento y experiencia que el currículum busca organizar.

¿Qué aprendizajes?

Al sistema escolar se le exige mayor capacidad para formar sea en unas nuevas habilidades; o con mayor nivel e intensidad en unas habilidades que han sido objetivos de aprendizaje tradicionales. Entre estas destacan: capacidad de abstracción, pensamiento sistémico,

⁵ El marco curricular obliga a los establecimientos a ofrecer un Idioma Extranjero, sin especificar cuál. Los programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación para esta área, corresponden a Inglés y, desde el año 2003, también Francés. Es decisión de los establecimientos el elegir una de estas lenguas, o bien enseñar ambas.

experimentación y aprender a aprender, comunicación y trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio.⁶ Se le exige asimismo el desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas basadas en la valoración de la democracia y de los derechos humanos.

Abstracción: al sistema escolar tradicionalmente se le ha exigido que desarrolle la capacidad de abstracción en los alumnos, sólo que ahora se exige un nivel mayor de ella, porque es clave para los distintos desempeños en la complejidad y exigencia de la ‘sociedad globalizada y del conocimiento’ –como personas, ciudadanos, trabajadores-, la adquisición de unas capacidades simbólicas mayores que en el pasado: de manejo y discriminación de volúmenes sin precedentes de información, y por tanto, de conceptualización y de categorización; de descubrimiento de patrones y significados; de modalidades de representación (metafórica, analógica, matemática).

Pensar en sistemas: esto corresponde a llevar la capacidad de abstracción un paso más adelante. En la actualidad no bastan los esquemas de causas y consecuencias que tradicionalmente comunicaba la experiencia escolar. Ahora se le pide a ésta mostrar perspectivas más amplias, más integradas, más multicausales y multi-relacionales; más acordes con las formas en que las ciencias y la tecnología actual piensan y actúan sobre el mundo. Enseñar a pensar en sistemas supone enseñar a descubrir las totalidades que son relevantes; supone enseñar a identificar los nodos críticos y a pensar en relaciones, donde la temporalidad y nociones de retroalimentación son centrales; supone enseñar y aprender a redefinir problemas de acuerdo al ‘sistema y nivel de relaciones’ que se elija.

Experimentar y aprender a aprender: así como es clara la irrelevancia de una enseñanza enciclopédica, es clara también la necesidad de formar a los sujetos para que puedan autónomamente buscar y construir el conocimiento, sepan hacerse preguntas, indagar y ensayar. El nuevo currículum busca formar en unas capacidades de *observación del propio aprendizaje*, y ello no se puede hacer sino prácticamente; viviendo el viaje del conocimiento; *experimentando prácticamente*, una y otra vez, en distintos ámbitos disciplinarios, el proceso de unas preguntas que se van precisando; su contrastación con evidencias (medibles o no; científicas o hermenéuticas); su arribo a un nuevo nivel de comprensión; y el descubrimiento de prejuicios y pre-conceptos, de caminos inútiles y útiles, del valor del orden y el método.

Comunicarse y trabajar colaborativamente: El trabajo colaborativo y en equipo, desde la educación parvularia, es una dimensión muy importante de la experiencia que organiza el currículum, tanto para responder al requerimiento societal de integración, como por la necesidad más concreta de trabajo en equipo que caracteriza los contextos laborales actuales. Aprender a

⁶ Sobre las competencias o habilidades señaladas, converge una importante literatura gubernamental como académica, nacional como internacional. En términos nacionales, el texto clave es el de la citada Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, *Los desafíos de la Educación frente al Siglo XXI*, op.cit. En términos internacionales, véase: European Commission, (1996) *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, White Paper On Education and Training, Luxembourg; Labour Department, United States Government (1992) *The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills -SCANS-*, Washington; H. Gardner, (1999), *The Disciplined Mind*, Simon and Schuster, New York.; R.Reich, (1992) *The Work of Nations. Preparing Ourselves for the 21st. Century*. Vintage Books. New York.

colaborar, comunicarse conceptos y métodos y alcanzar acuerdos; aprender a buscar y aceptar la crítica de los pares, pedir ayuda y reconocer los aportes de otros, no ha sido enfatizado en la enseñanza tradicional. Y sin embargo, estas habilidades son justamente las que están a la base de las organizaciones que en el presente innovan y lideran el crecimiento, así como también son fundamento de los procesos de cooperación, construcción de confianzas y lógicas de reciprocidad, claves para el crecimiento del capital social y la ciudadanía democrática moderna.

Resolución de problemas: Esta habilidad , que adquiere una gran importancia en el currículum actual, está relacionada con la noción de que la experiencia escolar que éste organiza, no sólo tiene que ver con la apropiación de unos conceptos y de una representación del mundo. Tal criterio es fundante en el currículum tradicional. Se requiere actualmente formar a los niños y jóvenes para que comprendan el mundo, *pero además para actuar en el mundo*. En este plano se requiere que los estudiantes sean capaces de utilizar los conceptos y ser competentes en desempeños prácticos reales. Esto agrega una nueva tarea a la educación y a los educadores: además de comunicar mapas, modelos, y representaciones, deben enseñar y formar, mucho más que antes, en unos procedimientos, habilidades y disposiciones para actuar en él. Y esto demanda un esfuerzo especial a la cultura escolar por organizar oportunidades de aprendizaje en que tanto la formulación como resolución de problemas tengan un lugar destacado, y en que los mismos tengan la más auténtica vinculación posible con la vida externa a las aulas.⁷

Manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio: los alumnos de comienzos del nuevo siglo viven y van a vivir *en el* cambio, ¿cómo son preparados para ello?, ¿qué herramientas necesitan? Un currículum relevante debe ayudar a los jóvenes a orientarse en un mundo cambiante, y entregarles bases seguras para ello. No hay evidentemente una disciplina y menos unos contenidos específicamente dedicados en el currículum a comunicar algo tan complejo y multidimensional como una adecuada relación con el cambio. Más bien, el conjunto de éste intenta: i) proveer bases de conocimiento y herramientas intelectuales para una comprensión adecuada de la historia contemporánea –fundamental aunque no exclusivamente provista por el área de Historia y Ciencias Sociales-, como de las relaciones ciencia-tecnología-sociedad ; ii) proveer una formación moral y actitudinal fundada en valores de “iniciativa personal, creatividad, trabajo en equipo, espíritu emprendedor y relaciones basadas en la confianza mutua y responsable” (Objetivo Fundamental Transversal. Mineduc, 1998); iii) proveer, a través de todas las asignaturas, los fundamentos y método del aprender a aprender, o de una relación pro-activa con la información, el conocimiento y el aprendizaje; iv) ofrecer asimismo oportunidades de aprendizaje de visiones diferentes a las propias, de modo de formar a personas abiertas y flexibles a la vez que autónomas y con un sentido crítico, que les permita discernir entre múltiples opciones.⁸

⁷ El giro es de paradigma del conocimiento. Antes también se valoraba el *hacer* solo que se pensaba que éste equivalía a aplicación de conceptos. Hoy se entiende que se aprende resolviendo problemas. La comprensión no antecede a la realidad: se aprende también desde la realidad y sus problemas, lo que lleva a una comprensión más profunda de conceptos que, aprendidos en el contexto de resolver problemas, adquieren más relevancia y significación.

⁸ El currículum nuevo es sistemático en su presentación de distintas perspectivas frente a un mismo tópico o problema, en Historia y Ciencias Sociales, como en Ciencias.

Habilidades y actitudes relacionadas con la democracia y los derechos humanos: Las nuevas demandas a la educación requieren pasar desde la tradicional *educación cívica* planteada en una asignatura en Educación Media, referida a conocimientos sobre la estructura y funcionamiento del sistema de gobierno, a una *formación ciudadana*, más inclusiva y más profunda. Que *además* de conocimientos como los aludidos, incluya habilidades, valores y actitudes fundamentales para la vida en democracia. Una combinación por tanto, de conocimiento sobre instituciones y procedimientos de la ciudadanía democrática, por un lado, con las habilidades requeridas por la misma en la situación presente, por otra. Esto lleva a plantear en el nuevo currículum contenidos y habilidades de formación ciudadana a lo largo de toda la secuencia escolar -y no sólo al final de la enseñanza media-, y no sólo en el área de Historia y Ciencias Sociales, sino también en Lengua Castellana y Comunicación (donde las habilidades de argumentación constituyen un eje articulador), en Orientación, en Filosofía , y en los Objetivos Fundamentales Transversales.⁹

Valores y tensiones entre valores.

En la base del nuevo currículum está el criterio de que se debe educar en *la tensión* entre polaridades valorativas como: derechos y responsabilidades, solidaridad y competencia, lealtad y escepticismo, orden y crítica, apertura a la globalidad y valoración de la identidad y cultura propias.

Una educación que ignore o subordine uno de los polos en cada una de las dimensiones evocadas, no es relevante porque es abstracta: construye en el ámbito escolar algo que puede ser ideológicamente consistente y robusto, pero que no forma en una sensibilidad y criterios morales relevantes para actuar en la vida fuera del ámbito escolar. Abordar las dimensiones valorativas mencionadas en una forma inclusiva de la tensión entre sus polos implica grandes desafíos a la formación en valores. Y es a estos desafíos que han intentado responder las definiciones del nuevo currículum, buscando unos equilibrios que incluyen la formación en la solidaridad y en la competencia; procurando que la experiencia formativa prepare a los estudiantes respecto tanto de sus derechos como de sus responsabilidades; buscando el afianzamiento de su identidad, a la vez que procurando organizar una formación pluralista y de aceptación y cooperación con los otros.

La visión institucional sobre estos temas ha sido que el currículum debe cuidar unos equilibrios, que se plasman en una configuración de valores en que todos se puedan reconocer suficientemente. No completamente, porque eso no es posible, pero suficientemente, de manera que ningún sector o grupo significativo, pueda considerarse marginado o ignorado por lo que el currículum selecciona y organiza para que sea comunicado en la experiencia escolar acerca de lo que somos y buscamos ser como sociedad. Los equilibrios aludidos no equivalen a una armonización ingenua de distintas visiones ideológicas, portadora de unas generalidades sin valor

⁹ Desde el ámbito político se tiene la percepción de que al haber desaparecido la asignatura de educación cívica del currículum, ha habido un debilitamiento curricular de esta clave dimensión formativa. El giro planteado en este punto por la reforma curricular tiene, paradójicamente, el signo contrario: no hay *menos* formación ciudadana en el nuevo currículum sino *mucho más*. (Ver, Mineduc, *De educación cívica a formación ciudadana. Informe a la Comisión de Educación del Senado*, 9 de Julio 2003). De hecho, en términos de la literatura académica internacional sobre la materia, el cambio ha sido de una concepción *minimalista* de formación ciudadana (una sola asignatura, centrada en conocimientos, didácticamente impartidos) a una concepción *maximalista* (distribuida en varias asignaturas, centrada tanto en conocimientos como habilidades, participativamente aprendidos). (D.Kerr, 2002)

formativo práctico para los educadores. Tampoco son neutrales en términos morales: están apuntando a una sociedad más capaz de actuar sobre sí misma, tanto en términos ciudadanos como de desarrollo económico, y más solidaria, democrática e integrada en términos socio-políticos.

4. Lo primordial de la fase presente de la reforma educacional: prácticas docentes que traduzcan el nuevo currículum en oportunidades de aprendizaje.

El centro de la agenda presente de esfuerzos por mejorar la calidad y equidad de la educación, es la implementación del nuevo currículum: la traducción del currículum deseado en unas oportunidades de aprendizaje efectivas en las salas de clases, y el alza consecuente de tales aprendizajes. Y en esta ‘traducción’, el núcleo del asunto lo constituyen unas prácticas y capacidades docentes.

Si se considera el conjunto de las líneas de acción de la reforma que han buscado un impacto directo sobre las prácticas docentes ¿qué cuadro de grandes tendencias y desafíos emerge?

El cambio en las prácticas docentes

Se consideran a continuación tres dimensiones o ámbitos de la práctica docente, que la evidencia disponible sugiere que durante los años Noventa han evolucionado a distintos ritmos y con diferente grado de profundidad: la del trabajo profesional en la institución educativa, la de las relaciones de trabajo con los alumnos, la de la enseñanza propiamente tal. Adelantándonos al balance que sigue, la evidencia proveniente de distintas evaluaciones coincide en detectar cambios significativos en las dos primeras dimensiones y cambios superficiales en la última.

Antes de referirnos a las tres dimensiones enunciadas, es importante relevar el hecho de la apropiación discursiva por la mayoría del profesorado de las ideas que se podrían considerar como contemporáneas sobre enseñanza y aprendizaje y que el nuevo currículum realiza. En este sentido, hay un nuevo discurso de la profesión al respecto, que se centra, con mayor o menor claridad en torno a los conceptos de aprendizaje significativo, importancia de la actividad de los alumnos en el aprendizaje y de la metacognición, de un currículum que forma en unas nuevas competencias y no solo contenidos, del trabajo colaborativo y de la evaluación formativa. Pero hay evidencia convergente respecto a que la transferencia de éstos a la práctica docente es problemática y diferenciada según los ámbitos a que ésta se refiera: más efectiva en los casos de relaciones de trabajo con otros docentes y la institución escolar, así como respecto a las dimensiones relacionales de la interacción con alumnos, y menos respecto a la enseñanza de los contenidos –en un sentido amplio- de las asignaturas.

El trabajo profesional en la institución escolar –el docente en relación a sus pares y el quehacer extra-aula- es una dimensión en que las prácticas docentes predominantes, así como las ideas y valores que las guían, han experimentado cambios en forma consistente con las orientaciones de las políticas de cambio de los 90’. Tales orientaciones se refieren a dos criterios: por una parte, la promoción de una relación más profesional y pro-activa (como opuesta a funcionaria, o burocráticamente sostenida) con la institución y el propio quehacer, empujada de

hecho por las prácticas de diseño e implementación de proyectos financiados públicamente; por otra, el trabajo en equipo como base importante del trabajo profesional en educación. Desde esta perspectiva, la experiencia reiterada y de prácticamente la totalidad de las unidades educativas del país en la formulación y ejecución de proyectos de mejoramiento educativo, la adquisición de compromisos de gestión con sus sostenedores por una parte de las mismas hacia el final de la década, y la formulación, en una proporción menor pero significativa de establecimientos, de sus propios programas de estudio (aproximadamente el 14% de los establecimientos del sistema), habla de un cambio. Este, con sus claroscuros, ciertamente va más allá del discurso y tiene proyecciones importantes en términos de desarrollo de nuevas capacidades.

El segundo ámbito referido de la práctica docente se refiere a las relaciones sociales y de trabajo con los alumnos, que definen un determinado clima de los contextos de enseñanza y aprendizaje. La evidencia existente sobre esta dimensión ¹⁰ es convergente en señalar un cambio en las prácticas de enseñanza del profesorado, hacia una relación más cercana con los alumnos que invita a que más de los contextos y la vida de éstos sea parte de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje. No hay dudas acerca de la existencia de más actividad de los alumnos que en el pasado, el trabajo de grupo y las investigaciones individuales han pasado a ser un rasgo típico de las aulas de Chile. Asimismo, el uso sistemático de los nuevos recursos de aprendizaje disponibles ha contribuido a la realización del concepto del rol docente como facilitador, lo que también hace parte de los rasgos de la nueva organización y clima de los contextos de aprendizaje.

El tercer ámbito de la práctica docente que se ha distinguido constituye el foco de la enseñanza: el trabajo de unos contenidos que deben ser comprensibles para los alumnos, el logro de unos aprendizajes por estos que incluyan la ampliación de unos vocabularios y unas formas de pensar, la retroalimentación evaluativa, el uso efectivo del tiempo y manejo por tanto del ritmo de la enseñanza. Respecto a este corazón del rol docente y del proceso educativo, la evidencia y los análisis existentes convergen en caracterizaciones que hablan de ‘transición’ y ‘mezcla’; combinación, en establecimientos y entre los docentes, muchas veces en un mismo docente, de rasgos de una didáctica tradicional, con elementos de las nuevas concepciones. Así, la evaluación externa del Mece-Media (CIDE, 1998) concluyó sobre esta dimensión, que había presencia de prácticas innovadoras y tradicionales y que entre estos dos polos, no predominantes en su forma pura, se encontraba una situación más típica, que caracterizó como prácticas de transición. Estas combinarían una mejor relación con los alumnos y sus contextos de vida, mejorando la relación pedagógica y haciéndolos más activos, pero con una intencionalidad educativa difusa. *“Esta práctica en transición se dirige hacia la estimulación del aprendizaje en los alumnos, en ella – por ejemplo- se han introducido materiales didácticos pero con un fin meramente motivacional, se promueve la participación autónoma de los estudiantes, pero no se pide rigor, valorándose la participación en sí misma sin exigir una fundamentación de la propia respuesta”*. (Bellei, 2003) En similar dirección apunta la evidencia disponible sobre las prácticas docentes en el nivel básico. El *Audit Report* del Banco Mundial sobre el Mece-Básica (World Bank, 2000) concluye que en las salas de clase típicas de este nivel (tanto municipales como privadas subvencionadas), es observable la predominancia de un nuevo patrón, cuyos rasgos incluyen mayor actividad de los alumnos que la tradicional, cercanía en las relaciones de éstos con sus maestras, y variedad y

¹⁰ Proveniente de evaluaciones de los programas P.900 (Sotomayor, Medina 2001) y Rural (Universidad Austral, 1998), Mece-Em, (Cide, 1999), del Observatorio del Currículum (Mineduc -UCE, 2001), del Mece-EB (World Bank, Audit Report 2000).

riqueza en el uso de recursos de aprendizaje, pero el conjunto adolece de foco en el logro de unos objetivos de aprendizaje. Un cierto activismo enmarcado en nuevas relaciones sociales y sensibilidad al contexto vital de los alumnos, pero tenuemente conectado con metas de aprendizaje. Es consistente con esto el que la evidencia recogida por el Ministerio de Educación sobre la apropiación docente de los nuevos programas de estudio, muestre que la categoría organizativa de éstos menos visible para los docentes sea la de ‘aprendizajes esperados’. (Mineduc, UCE, 2001).

5. Conclusión.

La reforma Chilena de los años 90 ha sido capaz de modificar de manera duradera ‘condiciones sistémicas’ de la educación, con efectos positivos múltiples sobre la experiencia escolar de las mayorías. Pero como intentó mostrar el análisis de los cambios en las prácticas docentes, sea porque capacitaciones y ‘apoyos y presiones’ han sido insuficientes o han carecido de un foco preciso en el núcleo determinante de la enseñanza y del aprendizaje, tales prácticas se han modificado en dimensiones que siendo importantes, no son las que más directamente afectan los aprendizajes. A este respecto, la evidencia provista por la medición internacional Timss de 1998 es especialmente elocuente sobre el tipo de límites que se confrontan. Pese a que los profesores del país exhiben una preparación en términos de años de estudio y calificaciones formales comparable al promedio internacional, en términos reales muestran una marcada y central diferencia con sus pares de otros países: una proporción alta de ellos declara no encontrarse preparada para enseñar las disciplinas del caso. Cuarenta y cinco por ciento de los profesores de 8° básico declara una baja confianza en su capacidad para enseñar matemática, más de tres veces el promedio internacional (14%) (Mullis, Martin et.al., 2000). Las bases de esta inseguridad pueden estar tanto en su preparación inicial como en falta de claridad y consistencia en los mensajes de la reforma sobre el núcleo esencial de la enseñanza y su transformación, y desde ambas perspectivas surge parte clave de la agenda presente de políticas.

Al iniciar el nuevo siglo, el núcleo de los esfuerzos de las políticas educacionales de Chile ha sido rotulado como “llevar la reforma al aula”. El foco es el cambio de las prácticas docentes; el alza y transformación de su nivel promedio. El acuerdo del año 2001 del gremio docente con el gobierno, sobre la necesidad de tener definiciones públicas y legitimadas de qué es una práctica docente de excelencia (estándares), que sean base de procesos permanentes de evaluación del desempeño profesional de los profesores, así como el apoyo del Colegio de Profesores –luego de votación de sus bases en julio de 2003- a tal evaluación, refleja el carácter de la nueva fase del proceso de reforma y el tipo de acuerdos que la respaldan: construidas unas condiciones institucionales, materiales y curriculares para una enseñanza de nuevo nivel, el esfuerzo se concentra en ésta y las prácticas de sus responsables fundamentales. En el centro de la agenda está el desarrollo profesional de los docentes y el rol en éste de definiciones robustas, públicamente elaboradas y de carácter nacional, de prácticas de buena enseñanza, que provean la base para la formación inicial en la profesión, las políticas de capacitación, y la evaluación del desempeño docente. De este modo, la reforma profunda y abarcante del *qué* del sistema escolar, promediando su fase inicial de implementación está siendo acompañada con creciente consistencia, por nuevos marcos, incentivos y presiones a los cambios del *cómo*, o las prácticas de los docentes.

Referencias

- Bernstein, Basil (1977) On the classification and framing of educational knowledge, en *Class, Codes and Control*, Vol. 3, Second edition, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- Bellei, Cristián (2003), Ha tenido impacto la reforma educativa Chilena, en, C.Cox (editor), *Políticas educacionales en el cambio de siglo*, Editorial Universitaria, Santiago.
- Cariola, Leonor, Labarca, G., et.al. (1994) *La educación media en el mundo. Estructura y diseño curricular en diferentes países*. Ministerio de Educación, Programa Mece. Santiago.
- CIDE (1999) Evaluación intermedia del Programa Mece-Media. Informe Final, Santiago.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional Sobre la Modernización de la Educación Chilena. (1995). *Los Desafíos de la Educación Chilena Frente al Siglo XXI*, Editorial Universitaria, Santiago.
- Cox, Cristián (1999), La reforma del currículum, en García-Huidobro, J.E. (Editor) (1999), *La Reforma Educacional Chilena*, Ediciones Proa, Madrid.
- Cox, Cristián (2001), El currículum del futuro, en *Perspectivas*, Vol.4, N° 2. Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Física y Matemáticas, Universidad de Chile.
- Errázuriz Margarita Ma., Martinic Sergio, et. al. (1994) *Demandas Sociales a la Educación Media*. Colección de Estudios sobre Educación Media, Mineduc, Programa MECE, Santiago.
- European Commission, (1996). *Teaching and Learning -Towards the Learning Society. White Paper on Education and Training*, , Luxemburgo.
- García-Huidobro, J.E. (1997), Reforma Educacional y Objetivos Transversales. Conferencia en *Educación, Valores y Desarrollo, Tercer Seminario Internacional*, UCV, OEI, Mineduc. Valparaíso.
- García-Huidobro, J.E. (Editor) (1999), *La Reforma Educacional Chilena*, Ediciones Proa, Madrid.
- Gardner, Howard (1999), *The Disciplined Mind*, Simon and Schuster, New York.
- Gysling, Jacqueline, (2003) La reforma curricular: procesos de elaboración e implementación, C.Cox (editor), *Políticas educacionales en el cambio de siglo*, Editorial Universitaria, Santiago.
- Kerr, David (2003) An international review of citizenship in the curriculum: the IEA national case studies and the Inca archive, en, G.Steiner-Khamisi, J.Torney-Purta and J.Schwille, *New paradygms and recurring paradoxes in education for citizenship: an international comparison*, JAI, ElsevierScience, Amsterdam.
- Labour Department, United States Government (1992) *The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills - SCANS*-. Washington.
- Luginbühl, O. (1996). Currículum et Programmes, en, *Revue Internationale d'Education*, Sévres, N° 12, , p.56. Diciembre 1996.
- Magendzo, A., Donoso, P., Rodas, Ma.T. (1997) *Los Objetivos Transversales de la Educación*, Editorial Universitaria, Santiago.
- Ministerio de Educación (1996). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*, Santiago.

Ministerio de Educación, (1997) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, Consulta Nacional*, Santiago.

Ministerio de Educación, (1998) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*, Santiago.

Ministerio de Educación, (1999) Estado de Avance de la Reforma Educativa de la Educación Media Técnico Profesional en Chile. Informe al Mercosur. Santiago.

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2001), Observatorio de la implementación curricular, Santiago.

Ministerio de Educación (2003), Unidad de Currículum y Evaluación, *De educación cívica a formación ciudadana. Informe a la Comisión de Educación del Senado*, 9 de Julio 2003, Santiago.

Mullis Ina V.S, Martin, M. et.al, (2000) *Timss 1999. International Mathematics Report*, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA),The International Study Center, Boston College.

Oecd (1994), *The Currículum Redefined: Schooling for the 21st century*, Paris.

Oecd (2001), Competences for the knowledge economy, en *Education Policy Analysis 2001*, Paris.

Picazo, Inés (2001) Controversias y debates en la reforma del currículo escolar chileno durante los años Noventa , Doc. de Trabajo, Depto. de Administración Pública y Ciencias Políticas, Universidad de Concepción.

Reich, Robert, (1992) *The Work of Nations. Preparing Ourselves for the 21st. Century*. Vintage Books. New York.

Sotomayor C., y A.Medina (2001), El taller de profesores ¿Soporte del cambio pedagógico en la escuela? Documento de Trabajo, Programa de las 900 Escuelas, Mineduc, Santiago.

Tedesco, J.C. (1998) . Reformas Educativas en América Latina: Discusiones sobre Equidad, Mercado y Políticas Públicas, Universidad de Talca/Mineduc, Serie de Estudio N° 14.

Universidad Austral de Chile, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (1998) Estudio de evaluación de la línea de educación rural del Programa Mece-Rural. Informe Final. Valdivia-Valparaíso.

World Bank (2000) *Performance Audit Report*, Chile, Primary education Development Project (LN.3410-CH). Operations Evaluation Department, Washington D.C.