

Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las Nuevas Bases Curriculares para 3º y 4º medio

Construction and Trajectory of the Curriculum in Chile: A Perspective from the New Curricular Bases for 3rd and 4th Year of High School

Carlos Ruz-Fuenzalida¹

RESUMEN

Desde el retorno de la democracia en Chile, en los años 90, el currículum nacional se ha enfrentado a grandes cambios y ajustes estructurales que han respondido a diferentes intereses de los gobiernos, como asimismo del escenario político, educativo y social en el país. En el presente artículo se examina la trayectoria de estas reformas curriculares, dada su importancia a la hora de entender la situación reciente en cuanto a las nuevas bases curriculares para tercer y cuarto medio de enseñanza media, siendo lo anterior la expresión culmine de un proceso de años de ajustes, cambios y superposiciones curriculares.

Palabras claves: currículum; reforma curricular, racionalidad; política educativa; enseñanza.

ABSTRACT

Since the return of democracy in Chile in the 1990s, the national curriculum has faced major changes and structural adjustments, which have responded to different interests of governments, as well as the political, educational and social scenario in the country. In that sense, it is very important to study and understand the trajectory of this curricular reforms when it comes to understanding the recent situation on the new curricular bases for III and IV grades in secondary school education, being the above, the culmination of a process of years of adjustments, changes and curricular overlays.

Keywords: Curriculum; curriculum reform; rationality; educational policy; teaching.

¹ Director de la Fundación Maule Scholar, Curicó, Chile; carlosruz@gmail.com.

Introducción

En años recientes ha sido intensa la discusión pública en torno a la educación. Se ha hablado de lucro, selección, copago, calidad, entre otros conceptos fundamentales, sin embargo, la discusión en torno al currículum ha sido menos visible para la opinión pública.

Hoy en día, en un contexto de permanente cambio político, económico, cultural y medioambiental, hablar sobre el currículum y los procesos de reforma que se construyen sobre la base de este, implica hablar no solo del futuro del sistema educativo nacional, sino de la elaboración del conocimiento y los principios y valores predominantes en nuestra sociedad.

En las últimas décadas, Chile se ha enfrentado a una serie de reformas educativas importantes que han buscado responder adecuadamente al impacto vertiginoso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el fenómeno de la globalización, la caída y auge de tendencias políticas e ideológicas, así como también a los desafíos que trae consigo el cambio climático en el mundo (Cox, 2011).

Es en este contexto donde el presente artículo aborda los siguientes aspectos claves de la discusión educativa de hoy: 1) Revisión histórica de la noción de currículum que se ha manejado en Chile; 2) Racionalidad o marco epistemológico que lo ha sustentado; 3) Procesos de reforma curricular en Chile en los últimos 30 años; 4) Perspectivas de las nuevas bases curriculares para tercer y cuarto año de enseñanza media.

Se busca incentivar una reflexión en torno a la relevancia que posee la discusión sobre el currículum en el país, ya que este no solo tiene que ver con las asignaturas, los tiempos de aprendizaje y las evaluaciones que lo conforman, sino con el tipo de personas que deseamos construir para nuestra sociedad.

1. Noción histórica del currículum en Chile

El concepto de currículum ha estado presente en el sistema educacional de Chile desde finales del siglo XIX en adelante, cuando, en base al modelo de orientación educativa de Alemania,

se demarcó el quehacer educativo como una planificación de estudios de características concéntricas. Posteriormente, en gran parte del siglo XX, el currículum fue precisado por el Ministerio de Educación (Mineduc) como el conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje, organizado por áreas de conocimiento y actividades en una secuencia temporal determinada, y con cargas horarias fijadas para cada una de las unidades o segmentos (llamadas asignaturas antaño y hoy áreas curriculares). De esta forma, el currículum se relaciona fuertemente con la idea de un “plan de estudios”, con determinadas áreas del conocimiento, tiempos y secuencias de trabajo, y un cierto “programa de estudios”, el que se vincula a objetivos de aprendizaje, contenidos y orientaciones didácticas para el/la docente, según la organización del año escolar respectivo (Cox, 2011).

Con el advenimiento del golpe de Estado en 1973 y la posterior dictadura cívico-militar, la noción de currículum fue reformada completamente. Es así como el 10 de marzo de 1990, un día antes del cambio de mando entre el general Augusto Pinochet y el presidente Patricio Aylwin, la junta de gobierno promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Esta ley, en el apartado referido al currículum, estableció una distinción entre marco curricular, planes y programas de estudio, además de una descentralización del control de estas materias, al definir que cada institución educativa podía decidir si tener planes o programas propios de enseñanza, o sencillamente aplicar los indicados por Mineduc (Ley 18.962, 1990).

Adicionalmente, en la misma Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, se crea un nuevo organismo público llamado Consejo Superior de Educación, al que se le asigna la responsabilidad de definir el currículum del sistema escolar en Chile, a partir de las recomendaciones que el Mineduc propusiese².

El “marco curricular” definido en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza corresponde a definiciones extensas en su horizonte y concisas en su forma, con objetivos y contenidos anuales. Este marco tiene un carácter obligatorio para todo el sistema escolar en

² El Consejo Superior de Educación fue un organismo autónomo que, en 2010, pasó a llamarse Consejo Nacional de Educación (CNEA), modificando su estructura y composición interna, a través de la Ley 20.129. Se elimina, por ejemplo, a los representantes de las Fuerzas Armadas y el Poder Judicial, y se circunscriben sus representantes al ámbito educativo del país.

el país, tanto de administración pública como privada³. Por otra parte, los “planes y programas de estudio” corresponden a la propuesta didáctica y la secuencia pedagógica para trabajar objetivos y contenidos definidos en el marco, y además incluye orientaciones para los/as docentes sobre los aprendizajes esperados, ejemplos de trabajo y de evaluación posterior. A diferencia del marco curricular, los programas de estudio son opcionales, teniendo como base lo entregado por el Mineduc.

Luego de la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009), a raíz de la “Revolución Pingüina” de 2006, el Mineduc agrega como instrumento curricular los “mapas de progreso”, siendo estos no obligatorios y con un sentido más bien de apoyo a las comunidades escolares. Esencialmente, estos mapas describen en espiral las trayectorias de aprendizaje esperado en los/as estudiantes, a lo largo de la secuencia de enseñanza obligatoria de doce años, en función de los ejes de las asignaturas escogidas en el currículum. Establecen siete niveles, equivalente cada uno a dos grados de la experiencia escolar.

2. Racionalidad curricular en Chile

En 1981, el filósofo alemán Jürgen Habermas publicó su trabajo sobre la “teoría de los intereses cognitivos” (Habermas, 1981), en donde explora los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de elaborar el conocimiento en una sociedad. El autor considera que el saber no existe como algo externo a las personas y que estas tienen que descubrir, sino que, por el contrario, el conocimiento es algo construido por las personas de manera colectiva, a partir de intereses humanos fundamentales. Habermas propone, así, que existe una relación entre estos intereses humanos fundamentales y la estructura del conocimiento o racionalidad de la sociedad.

La racionalidad, propone el mismo autor, se manifiesta a través de tres intereses constitutivos del conocimiento: el interés técnico, el práctico y el emancipador o crítico. Desde cada uno de estos intereses cognitivos, a su vez, se desprenden tres tipos de

³ Esto incluye la administración municipal, delegada, particular subvencionada y particular pagada.

conocimiento o ciencias, mediante los que se construye y organiza la sociedad: empírico-analíticas, interpretativas o ciencias histórico-hermenéuticas, y las críticamente orientadas o críticas. Grundy (1998) señala que estas “(...) ofrecen un conjunto de posibles interpretaciones de la acción, proporcionando una base para comprender cómo se construye el conocimiento que subyace a la acción” (p.40-41). Si pensamos en la educación, veremos que estas interpretaciones de la acción constituyen lo que podríamos llamar “paradigmas curriculares”, los cuales se distinguirán según sea la racionalidad a la que adscriban, es decir, el tipo de interés cognitivo que releven. Es así como Grundy distingue tres paradigmas curriculares fundamentales: paradigma curricular de racionalidad técnica, de racionalidad práctica o praxológico, y crítico o reconceptualista social.

Desde la racionalidad técnica, el conocimiento apunta a controlar el ambiente mediante una cierta clase de acción específica. El tipo de conocimiento generado por el interés técnico reclama la pretensión de ser objetivo, verificable por observación empírica, replicable, generalizable y predictivo. Existe, por tanto, una relación de subordinación vertical entre la teoría y la práctica. Desde esta racionalidad se entiende la educación como una acción verificable y controlable, que apunta a la reproducción de la cultura predominante en un grupo social. El currículum, por tanto, se organizará a partir de las ideas y valores dominantes, transformados en intenciones o propósitos educativos. El fin último de la educación, desde esta racionalidad, será la homogeneización sociocultural de los individuos.

La racionalidad práctica o praxológica, por su parte, se corresponde con un interés cognitivo, que tiene por finalidad la comprensión de la realidad, con la intención moral de mejorarla. Su foco es comprender el medio, de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con este, lo que la diferencia del paradigma técnico, que busca controlar el ambiente en el cual se halla el individuo. El conocimiento, en este caso, se construye deductivamente a través de la observación de los hechos y, por tanto, posee una naturaleza subjetiva. No se trata de una acción sobre un ambiente, sino más bien con el ambiente.

Por último, la racionalidad crítica representa lo que Habermas denomina “el interés emancipador”. Este tipo de racionalidad se orienta hacia la liberación de las personas de todo aquello que está fuera de ellas, sin embargo, dado el carácter gregario de nuestra especie, no es posible separar la libertad individual de la libertad colectiva, por lo que esta racionalidad

se asocia directamente con la justicia e igualdad social. En esta racionalidad, la educación se visualiza como un fenómeno social que debería contribuir a la transformación cultural y social, no solamente a la acción reproductiva.

En nuestro país, diversos/as investigadores/as y académicos/as han situado la concepción epistemológica del sistema escolar chileno en alguna de estas racionalidades o paradigmas curriculares. Lo que se evidencia de manera predominante es una orientación más bien técnica del currículum en el país.

Valdés y Turra-Díaz (2017), por ejemplo, señala que

(...) los hallazgos encontrados en los documentos formativos como en los testimonios de los docentes a cargo de la formación inicial de profesores de historia, nos indican la existencia de una predominancia de los postulados teóricos expresados en la racionalidad técnica del currículum. (p. 29)

Por su parte, Pascual (1998) agrega que

(...) en esta estrategia de producción curricular, se deja en manos del poder central o nivel macro, la elaboración, implementación y evaluación de los currículums escolares y al nivel meso y micro, solo la tarea de adaptar y aplicar las prescripciones normativas del poder central. (p .69)

Esto indudablemente genera una fuerte tensión entre docentes y estudiantes, dada la incorporación progresiva de nuevos actores y comunidades en la discusión educativa y social, que empujan el conocimiento hacia un horizonte más amplio, social y subjetivo.

3. Antecedentes recientes del currículum en Chile

Los procesos curriculares en Chile en los últimos 30 años pueden sintetizarse en tres momentos principales: las reformas curriculares de los años 90, con los primeros gobiernos democráticos en el período de transición; el ajuste curricular de 2009, bajo el gobierno de Bachelet; y, finalmente, la reforma del sistema educativo desde 2012, con la consiguiente complejidad de implementación, tanto de este proceso como del ajuste de 2009, que vino a

responder a los movimientos sociales de mediados de la década pasada, donde destacó principalmente la Revolución Pingüina de 2006, que gatilló una modificación importante de la estructura curricular del sistema educativo nacional.

3.1. Reformas curriculares de los 90: bases institucionales y mejoramientos curriculares

A partir de la redacción y publicación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), en las postrimerías de la dictadura cívico-militar, se inició un proceso de reforma curricular con los gobiernos demócratacristianos de Aylwin y Frei Ruiz-Tagle, en los años 90. Sin duda alguna, ese proceso fue tenso desde su comienzo, teniendo en cuenta que estaba el paraguas de la LOCE como marco rector. Al mismo tiempo, dicho proceso no fue un eje central en los programas de gobierno de las administraciones señaladas. Los factores claves fueron, por un lado, el consenso logrado entre las distintas fuerzas políticas imperantes y, por otro, la asignación de recursos para generar la institucionalidad apropiada al interior de Mineduc como, por ejemplo, la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE).

Las reformas educativas de este período contemplaron no solo procesos de orden curricular, sino que también programas de mejoramiento e innovación pedagógica, la extensión de la jornada escolar, los perfeccionamientos docentes, como asimismo la inversión en infraestructura escolar. En términos generales, la reforma curricular de los 90 se enfocó en ajustar los documentos curriculares existentes, con el propósito de otorgar mayor consistencia interna a la propuesta curricular nacional, proponiendo una mayor y mejor articulación entre los diferentes niveles.

En 1999 se realizó el primer cambio al marco curricular vigente de educación básica, que había sido definido en 1996, con foco en hacer más consistente su articulación con la educación media y la nueva Jornada Escolar Completa. Este ajuste contempló modificaciones a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de 5° a 8° básico. Luego, en 2002, se efectuaron los ajustes entre 1° a 4° básico, en las asignaturas de Lenguaje y Matemática. Estos diferentes ajustes buscaban entregar orientaciones curriculares más precisas a los/as profesores/as, dado los malos resultados en las evaluaciones del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en años anteriores.

3.2. Ajustes curriculares de 2009: coherencia para el sistema escolar nacional

El proceso de ajuste curricular de 2009 representa, dentro de los últimos 30 años de reformas educativas, uno de los más importantes y ambiciosos en la arquitectura del sistema educativo nacional. Sus principales propósitos fueron fortalecer la coherencia y consistencia de la propuesta curricular en su conjunto, desde 1° básico a 4° medio, teniendo en perspectiva las definiciones curriculares para educación parvularia. Junto con ello, también significó una revisión completa de todas las asignaturas y todos los tipos de formación, ya sea artística, científico-humanista y técnico-profesional.

Para cumplir con tan ambicioso plan, se sugirió empezar el proceso con una etapa inicial que abarcase cinco asignaturas -Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática e Inglés- y 21 de las 46 especialidades del área técnico-profesional. Todo el resto se haría en una segunda etapa.

El sentido de este ajuste curricular fue reafirmar la opción del currículum nacional por la centralidad de los aprendizajes que deben desarrollar los/as estudiantes, concebidos como una integración de conocimientos, habilidades y actitudes. Este enfoque pretendía dar mayor relevancia a lo que planteaba la anterior reforma curricular, más aún con los nuevos documentos curriculares orientativos, que fueron los “Niveles de Logro” y “Mapas de Progreso”, los cuales vinieron a fortalecer los análisis longitudinales de trayectorias de aprendizaje, junto con la progresión de estos en el currículum nacional. La consecuencia de ello fue reformular los contenidos mínimos obligatorios y objetivos fundamentales, para mejorar la comunicación entre el desarrollo de habilidades y el enfoque disciplinar que sustenta el currículum de las asignaturas respectivas.

3.3. Reforma curricular de 2012: un nuevo marco institucional para la educación chilena

A partir de los diversos movimientos estudiantiles de la década pasada, se generó un amplio acuerdo político que permitió derogar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y abrió el camino para elaborar un nuevo marco normativo y jurídico de la educación chilena, la llamada Ley General de Educación (LGE), en 2009. Este marco general contempló la

creación de nuevos organismos dentro de la arquitectura organizativa de la educación chilena: la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación, el Consejo Nacional de Educación (CNED), más tarde la Ley de Aseguramiento de la Calidad y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, con su correspondiente fiscalización en 2011 (Ley 20.529, 2011).

La consecuencia directa de todo este conjunto de transformaciones fue una readecuación de las definiciones fundamentales del currículum a nivel nacional. La Ley General de Educación determinó cambios significativos para la configuración del currículum escolar, siendo el más importante la modificación de la matriz curricular establecida por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Vale decir, se pasó desde un marco curricular que define los contenidos mínimos obligatorios y objetivos fundamentales, al establecimiento de bases curriculares en las que se definen los objetivos de aprendizaje. Esto último permitiría una mayor especificación de los aprendizajes a lograr por parte de los/as estudiantes.

La creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización, estableció la elaboración de Estándares de Aprendizaje sostenidos en el currículum vigente, que serán el referente más importante para la evaluación de los logros de aprendizaje de los/as estudiantes y, por tanto, de la calidad de los establecimientos escolares.

De esta forma, los cambios a nivel curricular introducidos por la Ley General de Educación, desde 2010 en adelante, generaron una traslapación con el proceso de ajuste curricular iniciado en 2009, el que ya se encontraba en pleno proceso de desarrollo.

4. Nuevas bases curriculares para tercer y cuarto año de enseñanza media

En años recientes ha existido una compleja situación respecto a las decisiones que el Consejo Nacional de Educación ha tomado, a partir del conjunto de propuestas que el Mineduc ha presentado, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación, respecto a las bases curriculares para 3° y 4° año medio. Lo anterior ha venido a terminar el ciclo de ajuste

curricular iniciado en 2009. En vista de ello, es importante recordar algunos aspectos relevantes en este tránsito curricular de los últimos dos años.

En su sesión ordinaria del 7 de febrero de 2018, y mediante resolución exenta N°43 (Consejo Nacional de Educación [CNED], 2018), el Consejo Nacional de Educación aprobó con ciertos reparos la propuesta de Mineduc sobre las “Bases curriculares de tercer y cuarto año de enseñanza media” para la formación de las tres diferenciaciones, es decir, artística, humanístico-científica y técnico-profesional. Lo anterior, luego de un fallido primer intento a fines del año 2017, que incluyó una serie de observaciones por parte del Consejo Nacional de Educación al Mineduc, respecto al primer documento presentado a mediados de ese año. Sin embargo, el Mineduc presentó posteriormente una nueva versión de la propuesta, corregida según las indicaciones, la que fue estudiada para finalmente ser aprobada. Al respecto cabe hacer algunas observaciones.

En primer lugar, llama la atención que el Consejo Nacional de Educación considerara, de acuerdo a sus consejeros, que las asignaturas de Filosofía y de Ciencias Naturales no eran pertinentes en la formación general común de los/as estudiantes, a pesar de reconocerse en el mismo párrafo que son “necesarias y aportan significativamente al desarrollo del pensamiento crítico, lógico y científico” (CNED, 2018, p.3). Lo anterior, en realidad, no debería extrañarnos, dado que el foco del currículum es que los/as estudiantes tengan competencias que sirvan al mercado laboral, más que a la reflexión y pensamiento crítico. Esto generó un intenso y amplio debate posterior, entre diversos actores de la educación pública en el país.

En segundo lugar, es interesante que el Consejo Nacional de Educación haya considerado en su momento que no era adecuada la asignatura de Orientación, debido a que ya se proponía la asignatura de Educación Ciudadana, estableciendo erróneamente una mirada reducida en la construcción de la ciudadanía y espíritu republicano en nuestra educación. Adicionalmente, tampoco deja de llamar la atención que se haya recomendado fortalecer en la asignatura de Educación Ciudadana los conceptos de liberalismo y libertades fundamentales, dando una señal clara de preferencia por una visión política y social determinada.

En tercer lugar, destaca la propuesta de establecer una base común de formación para los/as estudiantes de 3° y 4° medio, independiente de la diferenciación, debido a la entrega de valor en el ciclo de aprendizaje. Asimismo, destaca la visión integral de las asignaturas en cuanto a la comunicación que entre éstas debe existir. Serán los establecimientos educacionales los que tengan la misión de llevar lo anterior a lo concreto, en beneficio de los y las estudiantes. No menor será el tema de la gran cantidad de asignaturas que se ofrezcan a partir de la puesta en marcha en 2020, en cuanto a profundización de la formación diferenciada, ya que los establecimientos podrían entregar una excesiva oferta de asignaturas a los/as estudiantes, generando una posible saturación.

La propuesta aprobada por Consejo Nacional de Educación sobre las bases curriculares para 3° y 4° año medio responden, entonces, a una mirada organizativa de las asignaturas en función de una determinada manera de mirar el currículum, por tanto, no deben sorprender los énfasis y focos que se colocan en ella. Un ejemplo de esto lo constituye la creación de una asignatura como “Proyecto”, que responde a una visión popular de ciertos tipos de aprendizajes dados, como es el ABP (aprendizaje basado en proyectos). No es de extrañar, entonces, que tenga un símil con la asignatura Educación Tecnológica, que actualmente es parte del currículum nacional.

Con posterioridad a estas indicaciones y sugerencias por parte de Consejo Nacional de Educación, la Unidad de Currículum y Evaluación, con la llegada del nuevo gobierno, entregó otro conjunto de propuestas y ajustes a la versión anterior, siguiendo la línea de las recomendaciones del Consejo, anteriormente señaladas. De esta manera, un año después, el 6 de febrero de 2019, mediante la resolución exenta N° 34 (CNED, 2019), se aprueban unas nuevas bases curriculares para 3° y 4° año de enseñanza media, cerrando definitivamente el ciclo de ajustes curriculares iniciado una década antes y estableciendo un hilo curricular coherente, en virtud de lo examinado en apartados anteriores. Sin embargo, esta aprobación no estuvo exenta de polémicas, especialmente en lo referido a la discusión de la asignatura de Historia, la que viene a ser considerada en adelante como electiva dentro de la formación general.

5. Comentarios finales

En síntesis, los ciclos de reformas y ajustes curriculares en el país han tenido un tránsito inorgánico y superpuesto en los últimos 30 años. Luego de la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, al término de la dictadura cívico-militar en 1990, los primeros gobiernos democráticos tuvieron por tarea asumir un enorme desafío para el que no estaban preparados, por lo que tuvieron que crear institucionalidades para la elaboración de las futuras reformas educativas. Posteriormente, se incluyeron diversos programas de mejoramiento educativo, extensión de la jornada escolar de clases, inversión en infraestructura, entre otras medidas. La reforma de fines de los 90 marcaría la pauta curricular hasta bien entrada la década siguiente.

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

Es ahí donde más tarde se experimenta una especie de superposición de procesos, debido a que, por un lado, se inician los ajustes curriculares de las asignaturas principales desde 1° básico a 4° medio y, por otro, se establecen nuevas directrices como consecuencia de las leyes promulgadas en 2011 y 2012, en las que destaca el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, con su correspondiente fiscalización (2011). Junto con ello, y como consecuencia de la Ley General de Educación, la arquitectura educativa también es modificada, dando lugar al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, con la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación.

Con este panorama, el Mineduc y la Unidad de Currículum y Evaluación presentan en 2017 las nuevas bases curriculares para la formación general y diferenciada de tercer y cuarto año de enseñanza media, viniendo a cerrar el proceso de ajustes iniciado en 2009. Dicho proceso no estuvo exento de variadas polémicas, muchas de ellas producto del desconocimiento de las propuestas y determinaciones del Consejo Nacional de Educación,

las cuales, sin embargo, fueron corregidas o mitigadas, teniéndose un texto final aprobado al inicio de este año, para ser puesto en marcha en marzo de 2020.

Es importante tener presente, como ya lo señalamos, que la arquitectura curricular en Chile se sustenta en un marco de “racionalidad curricular técnica-positivista” (Pascual, 1998), donde lo central es el estándar, el cumplimiento de objetivos previamente determinados y la medición cuantitativa. Por tanto, es con ese marco referencial epistemológico y ontológico que debemos mirar la elaboración del currículum en el país. Por otra parte, y en esa misma línea, el enfoque de rendición de cuenta (*accountability*) de los logros y aprendizajes, está determinado por el trabajo y desarrollos logrados por la escuela a través de resultados evaluativos estandarizados (como SIMCE o PSU) y la clasificación de establecimientos realizada por la Agencia de Calidad (Falabella y Opazo, 2014).

Es un hecho que mientras el currículum tenga una visión de racionalidad técnico-positivista, solo contribuirá a que nuestros/as estudiantes se focalicen en el hacer, sin dar cabida a la reflexión y el pensamiento superior. Una prueba de esto es el resultado obtenido por nuestro país en pruebas internacionales, como es el caso de PIACC 2015, donde ha quedado en evidencia que nuestros/as profesionales, incluso del decil más alto, carecen de las habilidades y competencias básicas en comprensión lectora y razonamiento lógico-matemático. Pero subsanar esto no es cuestión de “podar” el currículum, sino de cambiar de raíz una mirada del conocimiento y la construcción del ser humano.

El currículum posee una enorme trascendencia en la arquitectura educativa de los países: en este se plasman las orientaciones, valores y principios más profundos que la sociedad busca establecer en un marco de entendimiento y bien común, a partir de lo que libremente las personas deciden, de acuerdo a una organización democrática prevalente en esa sociedad.

Esto no es menor porque lo que decida la comunidad sobre este punto marcará no solo la forma de elaborar conocimiento futuro, sino las relaciones sociales, económicas, políticas y, finalmente, humanas. Hay que tener presente que la racionalidad que subyace a un determinado marco curricular es mucho más que planes de estudio, programas, asignaturas, tiempos de aprendizaje y evaluaciones: tiene que ver con el tipo de ser humano que, como colectivo, decidimos tener para el presente y futuro.

En Chile, esa orientación o racionalidad ha sido estudiada durante las últimas décadas, encontrándose varios elementos que permiten reconocer que existe una contradicción entre el discurso público, enfocado en la inclusión, la diversidad, la ciudadanía global, el pensamiento crítico y reflexivo, y lo que ocurre en las aulas, donde existe un marcado énfasis en la estandarización y la homogeneización, además de fuertes presiones dirigidas a estudiantes, docentes y familias. Por otro lado, la formación pedagógica en las universidades y facultades de educación presenta aspectos asociados a la racionalidad técnica-positivista, donde más que la profundización en lo pedagógico, se busca reducir a el/la estudiante y futuro/a docente a un/a especialista en “pasar la materia”, con una didáctica de moda que sea divertida y llamativa. A esto le llamamos la “tecnificación de la pedagogía”.

Ciertamente, la comprensión de los fundamentos curriculares es esencial para el entendimiento de la educación, sus alcances, limitaciones y objetivos. En última instancia, la educación se trata del desarrollo de cada ser humano en un marco social, político, económico y ambiental, que permita al individuo alcanzar sus potencialidades en un determinado contexto, con cierta racionalidad que establece la sociedad que se construirá, desde el entendimiento de todos y todas, bajo el alero del respeto a los derechos fundamentales y la democracia.

Referencias

- Consejo Nacional de Educación. (2018). *Acuerdo N° 025/2018*. Recuperado de <https://www.cned.cl/resolucion-de-acuerdo/acuerdo-ndeg-0252018>
- Consejo Nacional de Educación. (2019). *Acuerdo N° 034/2019*. Recuperado de <https://www.cned.cl/resolucion-de-acuerdo/acuerdo-ndeg-0342019>
- Cox, C. (2011). Currículum escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, (56), 1-9.

- Falabella, A., y Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora: una mirada desde la gestión educativa*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, España: Taurus.
- Ley 18.962. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 10 de marzo de 1990.
- Ley 20.370. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 2 de julio de 2010.
- Ley 20.529. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 27 de agosto de 2011.
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento educativo*, (23), 13-72.
- Valdés, M., y Turra-Díaz, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de Historia de Chile. *Diálogo Andino*, (53), 23-32.