

III

CONGRESO LATINOAMERICANO DE GRUPOS DE INVESTIGACIÓN EN CURRÍCULO

III CONGRESSO LATINOAMERICANO DE GRUPOS DE PESQUISA EM CURRÍCULO



25 NOV
26 2021



Web: congresolatinogic.com

Organizan:



ALGUNOS ASPECTOS CONCEPTUALES DE LAS REGULACIONES CURRICULARES CHILENAS.

Autor:

Silva Aguila, Manuel

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Correo electrónico: msilvaag@uchile.cl

Resumen: Las políticas educacionales chilenas de los últimos 50 años han definido diversas orientaciones, tanto a nivel de sistema escolar, como de los marcos curriculares para cada uno de sus niveles. Se pueden distinguir especificidades desde las concepciones que emergen del modelo de planificación lineal de Tyler, con su base conductista, en los años 60; luego un modelo que introduce la perspectiva socioconstructivista, que intenta desagregar los contenidos en tres dimensiones, en los años 90, incorporando también la transversalidad; y en la actualidad, con la impronta de la economía, se busca moldear los actos de diseño curricular y enseñanza por medio de la prescripción de estándares e indicadores, que por sus esquemas de referencia, reducen y empobrecen la experiencia escolar.

Antecedentes

Los marcos curriculares prescritos por los estados poseen nociones que proveen de sustentabilidad epistemológica a sus currícula prescritos, y que se explicitan en documentos curriculares de diverso nivel de concreción.

Estas nociones colonizan las regulaciones, y definen los énfasis que deben ser operacionalizados en los procesos de planificación que preceden a la

enseñanza, y que enmarcan tanto los procesos de interacción en el aula como las modalidades de evaluación.

La reforma curricular de 1965

En el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), se introdujo el Modelo de Tyler (1949; 1973), lo que implicó una reformulación de los modos en los que se regulaba la planificación en la escolaridad. De esta manera se produce un cambio de eje en los núcleos que dan contenido a la experiencia escolar, que son la substancia del curriculum (Pinar, 2014).

Con anterioridad, el eje estaba centrado en la filosofía esencialista (Ornstein & Hunkins, 1998), que relevaba las disciplinas del saber, de carácter ilustrado, con énfasis en la enseñanza, y cuyas formas de aprendizaje eran más orientados a la memorización y reproducción de información.

Esta innovación implicó un esfuerzo de difusión curricular que buscó influir en las diversas culturas que contiene el sistema escolar (Global, normativa, organizacional, profesional y estudiantil), a través de la comunicación sistemática de las nuevas coordenadas que visualizan las tomas de decisiones curriculares a nivel macro, meso y micro.

El modelo de Tyler puede ser visualizado de la siguiente forma:

Tabla 1.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES CONDUCTUALES	EVALUACIÓN
-----------	-----------------------------	------------

La base de este modelo son los **objetivos conductuales**, cuya finalidad es anticipar la conducta final del estudiante, que se refleja en desempeños específicos. La disciplina rectora de esta propuesta es la Psicología, en su modalidad conductista, que identifica los procesos de aprendizaje como contruidos desde fuera del sujeto que se educa, otorgando un papel central al ambiente externo que genera tanto el estímulo (los contenidos a aprender,

prescritos en los planes y programas de estudio), como los refuerzos por parte del docente, quien premia o castiga las conductas que son congruentes o no con los aprendizajes esperados.

En relación a la graduación de la complejidad de las conductas –que reflejan los aprendizajes a adquirir-, se opta por la taxonomía de Bloom (1956), en especial en sus tres primeras categorías del dominio cognitivo (conocimiento, comprensión y análisis), lo que equipa a los docentes con un andamiaje técnico-profesional que influye en sus decisiones respecto de qué, cuándo, cómo enseñar y evaluar.

Entre los elementos singulares que identifican este modelo, podemos mencionar la búsqueda de la producción convergente (Guilford, 1969) que busca una respuesta única frente a una pregunta o contenido determinado. Su carácter de currículo prescrito cerrado, impermeable a otras perspectivas respecto del contenido establecido, lo que denota un fuerte control sobre las formas únicas de los discursos acerca de los temas desarrollados respecto tanto de las denotaciones como connotaciones de lo prescrito. También posee un enmarcamiento fuerte (Bernstein, 1972), en el sentido del control del sistema de mensajes por parte del docente al interior del aula. El tratamiento de los contenidos tiene también una forma de algoritmo, en el sentido de la construcción de secuencias lógicas y rígidas respecto del orden de despliegue de la complejidad de los contenidos.

Esto redundaría en una singular conformación de la subjetividad docente, siguiendo la tipología que los profesores asumen respecto del conocimiento “que los docentes necesitan para enseñar bien” (Cochran-Smith and Lytle, 1999, p. 250). En esta dirección se acerca al denominado “conocimiento para la práctica”, y se refiere al conocimiento y teorías producidos por expertos, y que sirven de apoyo para cumplir el rol profesional.

En este caso, Tyler y Bloom, proveen las herramientas científicas para ejercer con propiedad, y respaldo epistemológico, el papel de enseñar.

Esta socialización profesional, iniciada en los años 1965, y que fue sistemáticamente transmitida en los niveles macro, meso y micro, en esa

década y las que le siguieron, instaló esquemas de referencia profesional y sistémica que tienen una estructura de larga duración y que prevalecen en el inconsciente hasta el día de hoy.

Las reformas de los años 90

El modelo que se desprende en este periodo se puede representar como sigue:

Tabla 2.

COMPETENCIAS	ACTIVIDADES COGNITIVAS	EVALUACIÓN FORMATIVA SUMATIVA	Y
--------------	---------------------------	-------------------------------------	---

Con el retorno a la democracia el año 1990, y como consecuencia de la influencia de centros de estudio que diagnosticaron el estado del sistema escolar en su conjunto, y las demandas por una renovación curricular, se optó por una política educativa que tuvo como eje central la búsqueda y construcción de estrategias orientadas a la calidad y equidad (Cox, 1997; García Huidobro, 1999).

Un instrumento de tal política fue el Programa MECE, que buscaba el Mejoramiento de la calidad y equidad al interior del sistema escolar. Fue financiado con grandes recursos provenientes del Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Unesco, y recursos importantes del presupuesto de la nación.

Entre sus programas relevantes se encuentra el de las "900 escuelas" (García Huidobro, 1999), que centró sus esfuerzos en torno al 10% de las escuelas con bajo rendimiento en el Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Se evidenció que las dificultades de aprendizaje no eran individuales sino estructurales, y tenían que ver con las desigualdades de acceso al bienestar digno, que incluyen problemas de vivienda, salud, urbanismo, salarios.

La implementación de este programa refleja **una nueva mirada epistemológica** al sistema educacional y sus fines. Ello implica un desplazamiento del saber predominantemente psicológico, hacia un saber más amplio de las ciencias sociales, con especial aporte de la sociología y la antropología social y cultural. Es aquí relevante consignar la importancia de la investigación etnográfica "La Escuela: responsable del fracaso" (López, G., Assael, J. y Neumann, E., 1984).

En el plano curricular se modifica la estructura de la planificación, otorgando un lugar relevante al papel de los *conocimientos previos del alumno* (Ausubel, 1983), en los fundamentos de los nuevos marcos curriculares. Por tanto el sistema se hace cargo no sólo del ingreso de los estudiantes al sistema, sino de las condicionantes estructurales previas, que condicionan las posibilidades de acceder a aprendizajes significativos y de calidad.

Ello implicó una apuesta por la sociología de la compensación (Bernstein, 1972), que plantea que las desigualdades macro (la estructura social y económica) pueden ser superadas en lo meso y micro (la escuela y el aula), incorporando a la experiencia escolar de los más desfavorecidos bienes de los que adolecen, que se evidencia en mejoramiento de la infraestructura de los establecimientos (salas, baños, bibliotecas, actividades extraprogramáticas, alimentación).

Es también relevante el ingreso substantivo de la informática, a través del Programa Enlaces, que dotó a los establecimientos educacionales de equipos computacionales y salas exclusivas, de libre acceso de los estudiantes, para su uso como medio de aprendizaje. Esto significó una capacitación específica al conjunto del profesorado, incorporando a especialistas en informática educativa como responsables de su adecuado funcionamiento. Tal política refleja los esfuerzos de la sociología de la compensación por nivelar en lo micro, las desigualdades macro.

En este modelo, los objetivos amplían su rango de acción, deviniendo en *competencias* (Coll, 1996), que abren las capacidades cognitivas de los aprendices, promoviendo habilidades de orden superior, que van más allá de

las tres categorías de Bloom que prevalecían en el modelo anterior (Conocimiento, comprensión y aplicación), y avanzan hacia los superiores (análisis, síntesis y evaluación), complementados en las planificaciones con el denominado Modelo T de Martiniano Román (1999), que amplía el rango de procesos cognitivos susceptibles de ser activados y desarrollados.

Las actividades de aprendizaje asumen otra denotación, de carácter cognitivo – no conductual como el anterior modelo-, las que abocan a construir *aprendizajes significativos*, conectando los conocimientos y experiencias previas con la nueva información, otorgando un papel protagónico al estudiante, quien debe construir su comprensión de los contenidos prescritos de manera activa transfiriendo la significatividad lógica del conocimiento científico a una significatividad psicológica (Coll,1996) propia del conocimiento escolar (Shulman, 2005), que erosiona su densidad epistemológica para ser accesible a la comprensión escolar.

El curriculum adquiere un carácter más abierto, susceptible de ser explorado y descubierto mediante la indagación activa de los aprendices, lo que condiciona un enmarcamiento más débil por parte del docente, quien flexibiliza el control de las denotaciones del contenido enseñado como consecuencia de una mayor fluidez de las interacciones (Silva, 2000; Silva, 2017), que devienen más horizontales y democráticas, con un mayor protagonismo de los estudiantes. Este protagonismo tensiona los “capitales culturales de base” (Bourdieu, 1984) porque se mueven hacia nuevas fronteras de posibilidades, en ambientes de aula respetuosos de la diversidad, con docentes equipados de conocimientos sociológicos y antropológicos que identifican el origen de las dificultades de aprendizaje y median para superarlas.

La producción divergente (Guilford, 1969) es relevante, porque plantea que frente a una pregunta hay muchas respuestas posibles y legítimas. Es la opción por promover la exploración de diversas fuentes respecto del tópico estudiado.

El enfoque heurístico, como una orientación hacia el descubrimiento utilizando de manera innovadora instrumentos en uso, tanto materiales como simbólicos (Vigotski, 1962), activa procesos cognitivos complejos.

El tipo de conocimiento del profesor más funcional a este modelo es el “conocimiento en la práctica” (Cochran-Smith, op. Cit, 1999), este parte de la base que el profesor debe conocer a sus alumnos, lo que requiere el dominio de diferentes formas de saber hacer relacionadas con la pedagogía y las ciencias humanas y sociales que devienen en un conocimiento complejo y en profundidad del ser humano que habita en ellos. De esta manera el docente hace confluír su conocimiento personal –producto de la sistematización de sus reflexiones sobre su práctica-, con el conocimiento que proveen tales ciencias, para adecuar de manera pertinente el ambiente y las condiciones del aula para el logro de aprendizajes significativos por parte de sus estudiantes, valorando y relevando la diversidad.

Para asumir ese rol, las ciencias sociales y humanas proveen las herramientas indispensables para su ejercicio docente en plenitud.

Las reformas globales

El conjunto de políticas que emergen de manera global, lideradas por organismos internacionales de peso en lo financiero y cultura, como la OCDE y el Banco Mundial, y que han elaborado el conjunto de prescripciones sobre estandarización de contenidos y habilidades, acompañados por un sistema de evaluaciones que coaccionan los procesos de enseñanza, y debilitan los fines propiamente educativos que buscan simultáneamente los aprendizajes y el desarrollo humano, se pueden describir así:

Tabla 3.

INDICADORES DESEMPEÑO	DE	CONTENIDOS/ ACTIVIDADES	EVALUACIÓN SUMATIVA
-----------------------	----	-------------------------	---------------------

En el caso chileno, Las Bases Curriculares de primero a sexto básico (Ministerio de Educación de Chile, 2012) definen, entre sus principales innovaciones, en su número 4 un **“Aumento del nivel de especificidad de los objetivos, dado que es necesario clarificar la profundidad del aprendizaje a lograr e indicar desempeños observables.** A la vez, se avanza hacia una mejor

homogeneidad y unificación de criterios en su redacción y hacia una comunicación más clara de ellos (p. 14).

Desde el punto de vista de las fuentes que inspiraron la toma de decisiones del nuevo currículum destacan, en su número 7 las "Evaluaciones internacionales del aprendizaje aplicadas en Chile (TIMSS, PISA, PIRLS, ICCS) y sus marcos de evaluación. Esta revisión ha permitido contar con información comparada para tomar decisiones acerca de los temas a tratar en cada curso, y de las secuencias de contenidos y habilidades; de esta manera se ha podido equiparar las exigencias de nuestro currículum con los requerimientos internacionales en las distintas áreas. Para algunas asignaturas también se dispuso de benchmarks contruidos por diversas asociaciones académicas internacionales de relevancia"(p. 23).

Esta regulación implica una apertura de la construcción curricular de carácter global, incidiendo en la pérdida de soberanía curricular del estado, en manos de entidades supranacionales (Uljens, 2018).

También esta situación redefine el rol de los objetivos como principios articuladores de los procesos de enseñanza, pues prescriben fines, y se reorientan hacia la elaboración y descripción parsimoniosa y desagregada de los desempeños esperados, tanto en los Objetivos de Aprendizaje como en los Indicadores.

Ello nos retrotrae 100 años, a los tiempos que Bobbit (1918) estableció las tareas propias del currículum, a través de la observación y descripción acuciosa de los desempeños de los obreros industriales, para luego extraer destrezas de diverso nivel de complejidad, desde las más simples –de naturaleza mecánica y rutinaria-, hasta las que implicaban el ensamblaje de las partes para construir el todo, que representaba un artefacto, sea esta un automóvil o una radio.

En concordancia con los bienes tangibles productos de los procesos industriales, la escuela a través de sus objetivos busca construir productos intangibles, traducidos en aprendizajes de las asignaturas presentes en los planes y programas de estudio.

Complementando lo anterior, a los Programas de Estudios de asignatura, se agrega, como indicamos, un nuevo elemento, los **indicadores**, de gran peso a la hora de tomar decisiones sobre qué, cómo, cuándo enseñar y cómo evaluar sumativamente, Estos describen con **precisión** los desempeños esperados, y a los que finalmente deben ajustarse los procesos pedagógicos.

En definitiva son los indicadores quienes definen el rumbo de la docencia, y los Objetivos de Aprendizaje adquieren un nivel más abstracto. Es lo que Wayne Au (2011) denominó "Nuevo Taylorismo, donde la labor del profesor es controlada por las pruebas estandarizadas de alta complejidad, y el currículo tiene como fin específico la enseñanza para responder pruebas" (p.25)

Desde el punto de vista epistemológico, este concepto que articula con fuerza los procesos de enseñanza actuales proviene de la **economía**, que lo define como "Herramientas para clarificar y definir, de forma más precisa, objetivos e impactos (...) son medidas verificables de cambio o resultado (...) diseñadas para contar con un estándar contra el cual evaluar, estimar o demostrar el progreso (...) con respecto a metas establecidas, facilitan el reparto de insumos, produciendo (...) productos y alcanzando objetivos"(ONU, 1999).

El tipo de conocimiento del profesor se aproxima al "conocimiento para la práctica", pues el respaldo epistemológico de la acción docente se sostiene en una suerte de entrenamiento para enseñar estrategias eficaces para responder de manera correcta, el conjunto de pruebas estandarizadas de carácter nacional e internacional -que definen y prescriben contenidos y habilidades globales-, que constriñen y estrechan los fines esenciales de la educación, generan agobio y desprofesionalización, lo que finalmente contribuye a la deshumanización de los procesos formativos.

Referencias bibliográficas

Au, W. (2011) Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standarization of the 21st century curriculum. Journal of Curriculum Studies, 43(1), 25-45.

Ausubel-Novak-Hanesian (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México. 2º Ed. Trillas.

Bernstein, B. (1972). Class, codes and control. London. RKP.

Bloom, B. (1956). Taxonomy of educational objectives. New York. McKay.

Bobbitt, J.F. (1918) The curriculum. Houghton Mifflin.

Bourdieu, P. (1984). Ce que parler veut dire. Paris. Fayard.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning communities. Review of Research in Education, 24(1), 249-305.

Coll, C. (1996) Psicología y curriculum. Barcelona. Paidós.

Cox, C. (1997) La Reforma de la Educación Chilena: contexto, contenidos, implementación. Colección de Estudios Cieplan N° 45 junio de 1997, pp. 5-32.

García-Huidobro, J. (Coordinador) (1999). La Reforma Educacional chilena. Madrid. Popular.

Guilford, J.P. (1977). La naturaleza de la inteligencia humana. Madrid. Paidós.

López, G., Assael, J. y Neumann, E. (1984). La cultura escolar: ¿responsable del fracaso?. Santiago. Piie.

Ministerio de Educación de Chile (2012). Bases Curriculares de primero a sexto básico.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). Integrated and coordinated implementation and follow-up of major. United Nations conferences and

summits. Nueva York, Estados Unidos de América, 10 y 11 de mayo de 1999, p. 18. Consultado en internet en la página www.un.org/documents/ecosoc/docs/1999/e1999-11. 25 de octubre de 2021.

Ornstein, A. & Hunkins, F. (1998) Curriculum: foundations, principles and issues. Seattle. Pearson.

Pinar, W. (2014). Teoría del currículum. Madrid. Narcea.

Román, M. y Díez, E. (1999). Aprendizaje y currículum. Madrid. Eos.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2), 1-30. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Silva, M. (2000). Alcances curriculares de la Reforma Educacional. Revista Estudios Pedagógicos. 26(1), 69-77.

Silva, M. (2017). Reforma curricular: regulación y decodificación. Madrid. Eao.

Tyler, R. (1949). Basic principles of Curriculum and Instruction. Chicago. The University Chicago Press.

Tyler, R. (1973). Principios básicos del currículum. Buenos Aires. Troquel.

Uljens, M. (2018). Understanding Educational Leadership and Curriculum Reform: Beyond Global Economism and Neo-Conservative Nationalism. Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE), 2(2-3), 196–213.

Vygotsky, L. S. (1962). Pensamiento y Lenguaje. Paidós.