

ALCANCES CURRICULARES DE LA REFORMA EDUCACIONAL*

Curriculum topics on Education Reform in Chile

Prof. Manuel Silva Aguila

Resumen

El análisis de los procesos de cambio curricular insertos al interior de la Reforma Educacional en curso permite aislar un conjunto de elementos de Diseño, cuyas interacciones reflejan énfasis específicos en el proceso de toma de decisiones respecto de la selección de conocimientos y habilidades cognitivas a ser transmitidos por la escolaridad. En esta perspectiva, se aprecian diferencias en la traducción de las intenciones educativas globales, desde el plano macrosistémico, de política educativa, a lo mesosistémico, las regulaciones orientadoras para el diseño de planes y programas, y microsistémico, los programas de estudios específicos para los Sectores de Aprendizaje. Lo anterior impide una decodificación adecuada de las prescripciones curriculares actuales.

Palabras claves: Cambio curricular, Reforma Educacional, denotaciones.

Abstract

The analysis of the processes of curriculum change within the Educational Reform in progress allows to isolate a group of elements of Design whose interactions reflect specific emphasis in the process of decision making regarding the selection of knowledge and cognitive abilities to be transmitted by the teaching. In this perspective, differences are appreciated in the translation of the global educational intentions, from the macro to the meso perspective, of educational policies, the orientative regulations and micro perspectives for the design of plans and programs, the programs of specific studies for the Sectors of Learning. The above-mentioned prevents an appropriate decoding of the current curricular prescriptions.

Key words: Curriculum change, Educational Reform, meanings.

INTRODUCCION

Los complejos procesos de cambio curricular que vive el sistema escolar chileno en sus niveles básico y medio requieren de una mirada que busque la comprensión tanto de sus fases de desarrollo y diseño como sobre todo la que dice relación con la difusión curricular.

* Proyecto DID E008-99/2, Universidad de Chile.

En efecto, los cambios propuestos en las prescripciones curriculares apuntan a un cambio de modelo de planificación curricular y a un mejoramiento en las modalidades de trabajo en aula.

En esta dirección, las *denotaciones* que adquieren tales regulaciones, si no son suficientemente difundidas en las acepciones que las fundamentan, para una decodificación adecuada por parte de los docentes, pueden conducir a una traducción de las mismas a partir de las categorías que cargan de significado a las regulaciones precedentes.

Dentro de este marco, el presente trabajo tiene como finalidad realizar una lectura, desde el Diseño Curricular, de los modelos que sostienen al nuevo currículum, y cuyas fuentes son: a) la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), de 1990; b) El Decreto 40 de 1996, modificado por el Decreto 240 de 1999, para Educación Básica, y c) el Decreto 220 de 1998, para Educación Media, por una parte, y por otra, observar los desafíos que el cambio de *denotación* de conceptos claves del Diseño Curricular representan para los procesos de difusión curricular, en su tarea de hacer realizables tales regulaciones a nivel de aula y de logros escolares por parte de los profesores responsables de la acción docente.

Para desarrollar tal intención, exploraremos primero visiones contemporáneas del Diseño Curricular y posteriormente realizaremos una aproximación a los aspectos de Diseño que están orientando el proceso de Reforma en marcha.

BASES DEL DISEÑO CURRICULAR

Desde esta perspectiva, los autores Parkay y Hass (2000) afirman que las bases que sostienen la planificación curricular son 4:

- 1) Las fuerzas socioculturales
 - 2) Las teorías del desarrollo humano
 - 3) La naturaleza del aprendizaje
 - 4) La naturaleza del conocimiento
-
- 1) Las fuerzas socioculturales tienen relación con el rol que todas las sociedades civilizadas entregan a sus sistemas educativos para inducir a las jóvenes generaciones en la cultura y transmitir la red de significados y el modo de vida de la sociedad en la que está inserto.
Estas fuerzas incluyen: las finalidades políticas y sociales, las concepciones de cultura, la tensión entre uniformidad y diversidad cultural, presiones sociales, cambio social y planificaciones a futuro.
 - 2) Las teorías del desarrollo humano. El conocimiento acumulado en este plano nos permite comprender que los niños no son adultos pequeños, como lo afirmaba un filósofo del siglo XVIII y que los seres humanos son cualitativamente diferentes en sus diversas edades. La comprensión de sus necesidades (Maslow 1968, Maslow 1986) nos hace moldear el currículum desde otra óptica.
 - 3) La naturaleza del aprendizaje. El conocimiento acerca de los mecanismos que regulan los procesos de adquisición, procesamiento y asimilación de las informaciones del entorno ha aumentado significativamente en el último tiempo, sobre todo en los

estudios sobre cognición. Este abarca dimensiones neurofisiológicas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, geográficas, lingüísticas, entre otras. Desde este ángulo, diversas teorías de aprendizaje pueden orientar el trabajo de diseño de propuestas curriculares.

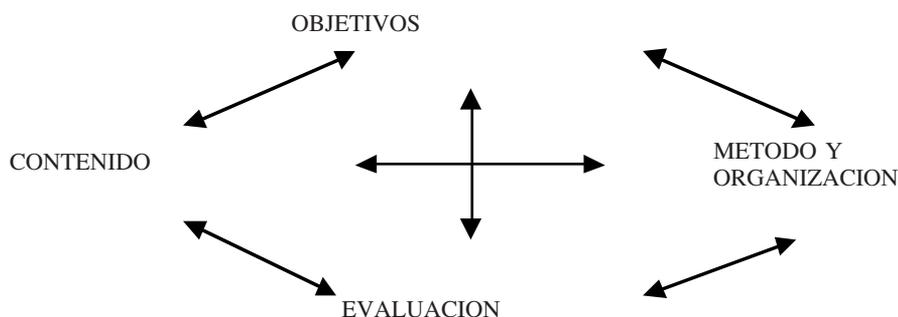
- 4) La naturaleza del conocimiento. Los autores sostienen que “la naturaleza del conocimiento y la cognición deben ser consideradas una de las bases esenciales del currículum” (p. 5). Las preguntas respecto de qué conocimiento es el más digno y relevante para ser seleccionado, cómo el conocimiento va a ser organizado, cómo el alumno va a procesar la información, cómo aquellos buscan los significados, enmarcan las fases primarias del diseño.

PERSPECTIVA DEL DISEÑO CURRICULAR

La estructura que adquiere el diseño curricular, entendido como una articulación sistémica de las finalidades educativas, se sostiene en cuatro componentes o elementos sustantivos:

- i) Objetivos,
- ii) Contenidos,
- iii) Organización y métodos,
- iv) Evaluación.

La estructura que adquiere el proceso posee la siguiente forma:



Todos estos elementos de la estructura interactúan en función de las finalidades que se buscan, teniendo cada elemento un peso específico diverso, según los énfasis que orientan el diseño.

Desde este punto de vista, la opción de diseño seleccionada debe ser congruente con nuestras creencias básicas concernientes a quiénes van a ser educados, qué van a aprender y cómo van a aprender.

Los autores Ornstein y Hunkins (1998) plantean que los componentes del diseño pueden ser organizados de diversas formas, destacando tres diseños básicos:

- a) Centrado en los contenidos,
- b) Centrado en el alumno,
- c) Centrado en la resolución de problemas.

a) *El diseño centrado en los contenidos*. Es el más extendido y se instala en la Orientación curricular que Eisner (1979) denomina Racionalismo Académico. En nuestra cultura el contenido es inherente a la escolaridad. Este diseño se sostiene en la creencia de que aquello que hace al ser humano único y distintivo “es su intelecto” (O. y H., p. 243), la búsqueda y logro del conocimiento son el fin natural del intelecto. Los autores plantean que “el énfasis actual sobre un *common core curriculum* y el tema de la excelencia educacional reflejan una orientación hacia el contenido. La atención puesta sobre estándares apunta al diseño centrado en los contenidos” (*op. cit.*, p. 244). Nótese en este punto la fuerza específica que adquiere en nuestro sistema escolar la PAA, el Simce y la medición internacional Timms. Más aún, los establecimientos con mejores resultados son premiados pecuniariamente por el sistema, sin considerar los diversos contextos socioculturales que enmarcan los procesos de aprendizaje, variable compleja en el momento de evaluar estilos cognitivos de procesamiento de la información.

Al interior de este diseño, se encuentran matices que van desde el tratamiento específico de contenidos hasta el denominado *Diseño de procesos* (p. 249), en donde la atención es puesta en los procedimientos a través de los cuales se accede al conocimiento, orientando el enfoque en la perspectiva cognitiva. El aprender a pensar críticamente está en esta dirección. Como sostiene Adams (1989), citada por los autores O. y H., la “certeza fundamental que motiva todos los currícula del desarrollo del pensamiento es que existe un cierto conjunto de destrezas o procesos cognitivos que son comunes al pensamiento en general, independiente de contenidos, dominios o propósitos. La meta común del currículum es *enseñar* aquellos procesos” (p. 250).

En una visión de sistema es interesante el trabajo de diseño curricular, sostenido en esta dimensión, realizado entre la Universidad de Harvard y el Ministerio de Educación de Venezuela, denominado: “Odisea: un currículum para pensar” (ver en Adams, cita 84). Este intento está influido por dos componentes básicos del pensamiento: información e interpretación. De esta forma, el diseño curricular incluye tipos especiales de información y varias estrategias para interpretarlas o pensar acerca de ellas. Los *procesos* tales como *observación y clasificación, reunir e interpretar información, reflexionar sobre implicaciones, entre otros*, proveen la estructura central de este diseño curricular.

Tal propuesta nos muestra que las unidades en esta serie de pensamiento orientan y comprometen a los estudiantes en el aprendizaje de cómo *procesar los contenidos a través de los sectores de aprendizaje*.

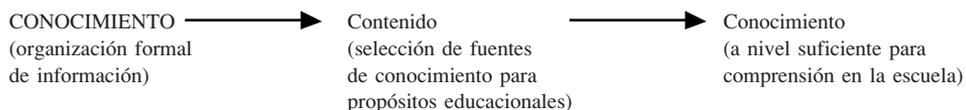
En este punto se plantea usualmente el dilema de dar más importancia a los *procesos* o a los *contenidos*. De esta manera se dicotomizan ambas dimensiones, que son en realidad copulativas. Como dicen los autores O. y H. “el procesamiento (process) es un tipo de *conocimiento especializado*, relacionado a la metodología y a los procedimientos. Este es denominado *conocimiento de procedimiento* como opuesto al *conocimiento declarativo*, que se relaciona con hechos, conceptos, y generalizaciones” (p. 213).

De esta forma, variados procesos pueden contribuir a crear conocimiento, como también pueden “comunicar y utilizar conocimiento” (p. 214).

Desde el punto de vista del *conocimiento declarativo* como sinónimo de las disciplinas del saber, con sus particulares estatutos epistemológicos, es posible distinguir *niveles y densidad de conocimientos* (ver esquema).

Así, el conocimiento disciplinario (Química) está comprometido con el avance en la comprensión y la exploración de áreas desconocidas, lo que implica ir más allá del saber disponible como esfuerzo cognitivo. Por el contrario, según O. y H., “contenidos y procesos adscritos a las asignaturas escolares no proveen a los estudiantes oportunidades para avanzar en los dominios del saber, sino más bien proveen oportunidades para descubrir conocimiento que es nuevo para ellos, pero conocido por los investigadores y expertos que están fuera de la escuela” (p. 214).

Este es el espacio que busca recrear el constructivismo, en la perspectiva de construir comprensiones idiosincráticas de los contenidos escolares, previamente fundamentados por los especialistas de ámbitos disciplinarios. Es el descubrimiento subjetivo de la comprensión de fenómenos, mediados por un educador.



b) *Centrado en el alumno/a*. Constituye el movimiento progresista, que en su fecunda historia tiene a exponentes tales como Rousseau (1972), Froebel y Pestalozzi (en Haywar, F.H. –1978), las hermanas Agazzi (1973), entre otros. Uno de sus énfasis es el concepto *negociación* (se conversa con el niño en términos de intereses, propósitos, contenidos, actividades, materiales). Este enfoque tiene mayor cercanía a la educación preescolar y básica, en donde el profesor pone de relieve la atención del niño como conjunto. Un matiz diferencia este modelo de aquel propuesto por Dewey (1965), quien sostenía que las materias de estudio y una *experiencia* individual son en conjunto partes de una sola realidad.

No ocurre lo mismo en media, donde el currículum es presionado fuertemente por las disciplinas formales, los textos escolares y la coacción de la educación superior.

c) *Centrados en problemas*. Este diseño se basa en los problemas que enmarcan la vida social, política, económica y cultural de una comunidad. Aquí se ubica la orientación que Eisner denominaba de Adaptación o Reconstrucción social.

ASPECTOS DE DISEÑO DE LA REFORMA

Lundgren (1992) define el Currículum como el proceso de *selección y organización* de sistemas formales de saber y habilidades cognitivas a ser transmitidos por la escolaridad.

Si analizamos la dimensión *selección de sistemas de conocimiento*, se advierte que la noción de conocimiento está presente en la definición central de *Contenido Mínimo Obligatorio*, entendido como “Conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes...” (Decreto 240/99; p. 5, para Básica) y “conocimientos específicos y

prácticas para lograr *habilidades* y actitudes...” (Decreto 220/ 98; p. 8, para Media). Obsérvese el matiz para distinguir la diferencia entre contenidos en básica y media, en torno a los conceptos destrezas y habilidades. ¿Apuntan a lo mismo? ¿Son sinónimos?

Lo que queda claro es la intención de los diseñadores del marco curricular de establecer una relación copulativa entre contenido y cognición. Entre el qué enseñar y cómo acceder a su comprensión. El enfoque que se desprende, por tanto, tiene una enmarcación cognitiva de carácter constructivista, susceptible de ser relacionada con el denominado *Diseño de Procesos* previamente descrito.

Esta óptica queda de manifiesto en la estructura de la Matriz Curricular Básica, al afirmar que los *contenidos mínimos obligatorios* “se enuncian como temas o materias de enseñanza y actividades, destacándose en éstas la dimensión conductual del alumno. Con esto último se busca disminuir el sesgo instruccional y lectivo que adopta la enseñanza cuando sus contenidos se formulan como temas o materias de clase.” (Decreto 240/99, p. 16).

El enfoque apunta hacia una acción inductiva del alumno, quien se conecta con los contenidos a través de la activación de sus habilidades o destrezas, generando un aprendizaje constructivo.

Esta perspectiva se encuentra en la formulación de los Objetivos Fundamentales Verticales tanto de Educación Básica como de Educación Media, y se aprecia en el uso de verbos tales como: indagar, descubrir, interpretar, evaluar críticamente, apreciar.

Pero, ¿es esto lo que denotan los Planes y Programas oficiales que *traducen* estas prescripciones curriculares?

En este sentido, y sobre todo en los Programas de Educación Media se observa una tendencia al Racionalismo Académico, en el sentido de privilegiar áreas del saber, llegando en algunos sectores de aprendizaje hasta la erudición, descuidando claramente las condicionantes de madurez cognitiva que deben acompañar los procesos de desarrollo y diseño curricular. Se advierte la presencia de “especialistas en materias de estudio”, al decir de Tyler (1949), en la construcción de los planes y programas por sector y por niveles de aprendizaje (que debieran llamarse sectores de enseñanza) y que se vinculan al nivel de conocimiento de quienes cultivan los ámbitos de saber (ver esquema). La ausencia de la Fuente Pedagógica, es decir, la que desprende información, administrada por los profesores, del trabajo cotidiano en el aula, crea una distancia entre la intención y la realidad. Se produce la brecha que Lundgren distingue entre el *Contexto de formulación* y el *Contexto de realización*, entre los que piensan y los que hacen.

En la dimensión *selección de habilidades cognitivas*:

Se plantea una nueva acepción del concepto de *Objetivo*, tanto en básica como en media. En Básica se los define como “*competencias* que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de su escolarización” (Decreto 240/99, p. 5). En Media se los define como “*competencias o capacidades* que los alumnos y alumnas deben lograr...” (Decreto 220/98, p. 7).

En ambos enunciados *hay un cambio cualitativo en la opción de diseño curricular*. En efecto, las regulaciones curriculares de los decretos 4002/80 para Básica y 300/81 para Media, sostienen su arquitectura curricular sobre la base de los *Objetivos Conductuales*, que privilegian la conducta observable y medible, y que es anticipada en la formulación de los mismos. Es el denominado Currículum Cerrado.

En la formulación actual se tiende a privilegiar el desarrollo de las habilidades cognitivas que anteceden a la conducta observable y medible. La orientación global apunta a dar espacio curricular a la expansión de las capacidades de base de los individuos para procesar las múltiples informaciones que *intercambia el sujeto con el entorno y consigo mismo*. El método prescrito apunta hacia esta dirección. Se privilegia, por tanto, en el diseño curricular un Currículum Abierto.

Sin embargo, en el diseño de Programas de Sectores de Aprendizaje se usa el término *Aprendizajes Esperados*, que tiene relación denotativa con los modelos de planificación lineal de base conductista, expresión de los currícula cerrados, adecuados, no obstante, para el aprendizaje de múltiples saberes y habilidades.

En efecto, los verbos utilizados para la formulación de los mismos poseen, en su mayoría, una carga de lo que Guilford (1967) denomina Producción Convergente, en donde la acción educativa busca la respuesta singular, única, traducida en aprendizaje observable y medible. Una lectura de los Programas de NB y NM nos transmiten conductas tales como: identificar, distinguir, reconocer, como las más usuales. En similar perspectiva se ubican las *Actividades* que los complementan, en donde predominan las conductas ya descritas.

También es posible encontrar aprendizajes esperados orientados a la Producción Divergente, pero en menor escala, con procesos cognitivos tales como: imaginar, analizar, buscar. En las *actividades* éstas se expresan en escasa proporción, en conductas tales como: producir textos, investigar bibliográficamente, analizar.

Hay, por tanto, una evidente divergencia entre la intención del Marco Regulador Central y la traducción de sus prescripciones en el nivel intermedio de Planes y Programas.

En esta disyuntiva, estamos frente a un Currículum: ¿centrado en los productos o centrado en los procesos? ¿O los Decretos 240/99 y 220/98 están centrados en los procesos y los Planes y Programas centrados en los productos? ¿O hay una yuxtaposición de ambos?

En lo que dice relación con la modalidad de trabajo en aula, los primeros Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica, establecidos en el Decreto 40 de 1996, en el punto 1.12, establecen las regulaciones que enmarcan las relaciones profesor-alumno en el aula. Esta prescripción tiene continuidad en el Decreto 240/99 que lo sustituye, en el punto 11 de la Introducción. El mismo texto aparecía en el decreto 220/98 para educación media. No obstante, hay un sutil cambio en relación al rol del profesor y la clase lectiva en uno y otro nivel, posiblemente debido a los aportes que hicieron durante la consulta previa a su promulgación, los profesores en servicio.

Así, el decreto 240/99 (punto 11) afirma que se debe “reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, *predominantemente lectiva*, a una basada en actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos, tanto individual como colaborativamente y en equipo” (p. 4).

En el decreto 220/98, en el punto 9, se plantean los mismos términos; sin embargo, se hacen alcances que revalorizan y resitúan el rol del trabajo lectivo del profesor, en el sentido de que se debe reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, “*predomi-*

nantemente lectiva (sic), a otra en que esta práctica, *necesaria y eficiente en relación a contextos y propósitos determinados*, sea adecuadamente complementada y enriquecida con actividades de indagación y creación por parte de los alumnos, tanto en forma individual como colaborativamente.” (p. 4)

La opción del *método* se sitúa claramente en el plano del currículum centrado en los procesos, privilegiando el protagonismo de los alumnos en la construcción de sus aprendizajes a través de la activación de *habilidades de orden superior*, congruente con la regulación cognitiva macro. Otorgándose una especial relevancia al quehacer profesional del profesor y, por tanto, a la fuente pedagógica.

DESAFIOS DE LA DIFUSION CURRICULAR

El conjunto de cambios en el diseño curricular de los niveles básico y medio chilenos, obligan a un serio replanteamiento de los diseños curriculares asumidos por el sistema y de las formas de comunicación de las prescripciones curriculares vigentes. Ello, con el fin de entregar a quienes deben concretar en las aulas las intenciones educativas del sistema escolar un esquema de decodificación que sintonice las cargas de significado de quienes elaboraron la propuesta y quienes la aplican, teniendo presente que es el profesor de aula quien selecciona, adapta, adecua, cambia, enfatiza, omite y crea complejas tramas de diseño curricular, en su interacción con los alumnos, creando realidades que pueden contribuir también al desarrollo pleno de las personas involucradas en el quehacer de la comunidad educativa.

A MODO DE CIERRE

En relación al debate curricular actual se puede plantear, como idea orientadora central de este trabajo, que desde el plano del diseño curricular de la escolaridad chilena actual se pueden establecer diferencias en la traducción de las intenciones educativas globales.

Desde el punto de vista sistémico, en el plano macro, se prescribe, a través de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de Básica y Media, un diseño curricular con base cognitiva. Sin embargo, en el plano meso, de los Planes y Programas de Estudio, sobre todo en el tratamiento de los Sectores de Aprendizaje, se observa un marco conductista, tanto en el plano de las *Actividades* como en los denominados *Aprendizajes esperados*, incluyendo saberes complejos en los mismos, producto de la participación de especialistas en áreas disciplinarias sin una adecuada mediación psicológica. Y en el plano micro, de las interacciones cotidianas en el aula a través del *método*, se recupera el enfoque cognitivo, dándoles prioridad a los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes.

Estas diferencias de enfoque deben ser dilucidadas por el sistema regulador de la escolaridad, con la finalidad de proveer instancias de intervención dotadas de buena

información, que orienten la toma de decisiones para lograr un adecuado desarrollo de las capacidades, competencias y valores de nuestras generaciones de relevo.

Universidad de Chile
 Facultad de Ciencias Sociales
 Departamento de Educación
 Ignacio Carrera Pinto 1045
 Santiago, Chile

REFERENCIAS

- ADAMS, M. (1989). Thinking skills curricula: their promises and progress. *Educational Psychologists*.
- AGAZZI, R., AGAZZI, A. (1973). *Scritti inediti e rari*. Brescia: Editrici La Scuola.
- DEWEY, J. (1965). *La educación hoy*. Buenos Aires: Losada.
- EISNER, E. (1979). *The Educational imagination*. London: MacMillan.
- GUILFORD, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- HAYWAR, F. H. (1979). *The educational ideas of Pestalozzi and Froebel*. London: Greenwood Publishing Group.
- LUNDGREN, U. (1992). *Teoría del Curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- MASLOW, A. (1968). *Toward a Psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- MAX-NEEF, M. (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago. Cepaur: Fundación Dag Hammarskjöld.
- ORNSTEIN, A. & HUNKINS, F. (1998). *Curriculum. Foundations, principles, and issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- PARKAY, F. & HASS, G. (2000). *Curriculum Planning. A contemporary approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- ROUSSEAU, J. (1972). *Emilio*. Paris: Librairie Larousse.
- SCHMECK, R. (1985). *Individual differences and learning strategies, in learning and study strategies*. New York: Academic Press.
- TYLER, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Documentos Oficiales

1. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (10 marzo 1990).
2. Decreto Supremo de Educación N° 40 de 1996. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para la Enseñanza Básica.
3. Decreto Supremo de Educación N° 240 de 1999. Sustituye Decreto N° 40 sobre Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para Enseñanza Básica.
4. Decreto Supremo de Educación N° 220 de 1998. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para Enseñanza Media.
5. Programas de Estudio NB1, NB2, NB3, Ministerio de Educación.
6. Programas de Estudio NM1, NM2, Ministerio de Educación.