

Disimetría entre intenciones y realizaciones educativas. Una expresión en la actual reforma del *currículum* en Chile¹

M. Angélica Oliva*

Resumen: El presente artículo es el resultado de una investigación realizada sobre la actual reforma del *currículum* en Chile. Se muestra la disimetría existente en el *currículum* escolar entre las intenciones educativas prescritas en el *currículum* oficial y las realidades educativas concretadas en las prácticas de aula. El artículo está vertebrado en cuatro partes: El contexto de la actual reforma del *currículum*, el campo didáctico-curricular, los contenidos de la enseñanza y los hallazgos de la investigación. Estos últimos indican la existencia de una profunda disimetría entre las realizaciones de los sujetos didácticos en sus prácticas de aula y lo prescrito en el *currículum* oficial. Ello permite denunciar los riesgos del fetichismo asignado al *currículum* prescrito expresado, por ejemplo, en la creencia de que la sola dimensión prescrita del *currículum* transformará la práctica, actuando en desmedro de la comprensión de su carácter complejo, contradictorio y conflictivo, con lo cual se rescata la condición ética y política del *currículum*.

Palabras-claves: Actual reforma del *currículum* en Chile, campo didáctico-curricular, disimetría entre intenciones y realizaciones educativas, contenidos de la enseñanza, disciplina escolar.

Abstract: The following article is the result of a research about the present reform of the Chilean curriculum. It shows the dissymmetry that exists in the schools' curriculum, between the educational intentions defined in the official curriculum and the educational reality present in classroom practices. This article is organized in four parts: The context of the present curriculum reform, the didactic-curricular field, the teaching contents and the findings of the research. Such findings indicate the existence of deep dissymmetry between the practices of the didactical subjects and what is described in the official curriculum. This takes us to denouncing the fetishism risks assigned to the expressed curriculum; for instance, in the belief that the mere designed dimension of the curriculum will transform the practice, in spite of its complex, contradictory and conflictive character, which rescues its ethical and political condition.

Key words: Present reform of the Chilean curriculum, didactical-curricular field, dissymmetry between educational intentions and reality, schooling contents, school subject.

* Profesora de História, Geografia e Educação Cívica, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora da Universidad de Talca, Chile. angelica.oliva@uv.es

1. Agradezco al filósofo José Miguel Vera, profesor de la Universidad de Chile, por el tiempo que dedicó a la discusión de este artículo.

Introito

El presente artículo recoge parte de una investigación realizada sobre la reforma del *currículum* de la enseñanza media chilena². Su desarrollo comunica los resultados de esa investigación, al tiempo que plantea nuevas inquietudes, denunciando algunas complejidades y paradojas presentes en la política curricular, uno de los ámbitos de la política educacional. Una situación relevante que constituye el eje de nuestra preocupación, es la disimetría o hiato, en palabras de Lawrence Stenhouse (1991), existente en el *currículum* escolar. Tal disimetría corresponde a la falta de adecuación entre las intenciones educativas prescritas, por ejemplo, en leyes, decretos y programas de estudio, manifestadas en el *currículum* oficial, y las realidades educativas, concretadas en las prácticas de aula. Intenciones y realizaciones constituyen expresiones de la relación entre teoría y práctica, por tanto hemos de atender a algunas maneras en que se han interpretado estas relaciones, a saber: tecnicista, comprensiva y crítica y que se han proyectado en diferentes políticas curriculares. Algunos problemas que emanan de esta disimetría son, por vía ejemplar, la confusión de teoría y práctica, o la incompreensión de la complejidad de la práctica, desatendiendo al hecho que sus significados no sólo dependen de las intenciones del practicante y de los otros con que comparte su práctica, sino que también de su condicionamiento histórico, político e ideológico (KEMMIS, 1996). Probablemente uno de los problemas más serios de esta disimetría sea la existencia de una suerte de fetichismo asignado al *currículum* prescrito, esto es, la creencia de que la sola dimensión normativa del currículo transformará la práctica, lo cual podría conducir a lo que hemos denominado la *falacia del currículum prescrito*, alguna de cuyas manifestaciones es la sobrevaloración del *currículum*

2. La investigación identificada como: Oliva, M. Angélica (2000) "Los contenidos de la enseñanza. Una mirada didáctica a la disimetría entre las intenciones y realizaciones educativas en la historia y las ciencias sociales como disciplinas escolares", fue auspiciada por el Ministerio de Educación de Chile y patrocinada por la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez y se realizó en Santiago de Chile en los años 1999 y 2000. En ella me desempeñé como investigadora principal, coordinando un equipo de investigación formado por el co-investigador, profesor Héctor Pacheco, las investigadoras de aula, profesoras Mabel Garrido y María Angélica Cruces y el profesor Jorge Rojas y la ayudante de investigación, Macarena Pacheco. Este grupo se empeñó en el ejercicio de una forma cooperativa de investigación favorable al despliegue de prácticas democráticas en el quehacer universitario en un compromiso por la reconstrucción de la malograda democracia chilena tras la dictadura. Se trató de una investigación cualitativa, efectuada en el paradigma comprensivo de investigación. Las técnicas de investigación utilizadas fueron la observación cualitativa y el análisis de contenido emergente. Esta investigación reconoce sus vínculos con la tradición de observación cualitativa del aula inaugurada por Philip W. Jackson en 1962, que cristalizara en su conmovedora obra "*Life in classrooms*". La práctica de la investigación permitió construir valiosos significados sobre la vida en las aulas de tres establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile: un liceo municipalizado (municipalizado subvencionado), un instituto comercial (particular subvencionado) y un colegio particular (particular pagado).

escrito en desmedro de la comprensión del carácter complejo, contradictorio y conflictivo de la práctica. Sabemos que una paradoja es una figura del pensamiento en cuyo núcleo se encuentra una contradicción, esto es, la presencia en un mismo dominio de dos o más categorías, que debiendo excluirse de manera radical –lo cual acontece en el dominio lógico– en el tiempo de vivir conviven. Las paradojas pueblan el paisaje humano, sin embargo, a menudo son inadvertidas, solapadas o silenciadas, conteniendo así un germen para la instauración de falacias o argumentos que pareciendo ser concluyentes, en realidad, no lo son, conduciendo, de este modo, a errores. Se trata, entonces, de argumentos que no son válidos, argumentos aparentes, verdades a medias por lo cual pueden inducirnos a error (FERRATER MORA, 1999). Parece ser, como muestra esta investigación, que los tiempos de reforma son particularmente fecundos para la cristalización de algunas falacias, de ahí la necesidad de develarlas, ponerlas a la vista. Porque ellas constituyen una expresión de la complejidad y de las contradicciones que se anidan en la condición humana y de su transitar por el itinerario del tiempo.

Este artículo está vertebrado en cuatro partes. La primera parte presenta un contexto donde situar la reforma del *currículum* en Chile, que permite observar la complejidad de la reforma entendida como parte de un proceso de regulación social (POPKEWITZ, 1997). La segunda parte aborda el campo didáctico-curricular, escenario de la investigación, atendiendo al problema del conocimiento institucionalizado en los ambientes escolares. La tercera parte focaliza la mirada en los contenidos de la enseñanza, comprendidos en su acepción inclusiva como todo aquello que ocupa el tiempo escolar (BERNSTEIN, 1988), y también en su condición de disciplina escolar. Finalmente la cuarta parte comunica los principales hallazgos de la investigación, que indican la profunda disimetría existente entre lo que los sujetos didácticos realizan en sus prácticas de aula y lo que se prescribe que debiesen hacer, permitiendo enlazar la comunicación con el conflicto que se genera al tenor de aquello que se comunica. Ello resulta propicio para recordar que la comunicación y el conflicto constituyen condiciones de posibilidad para la vertebración de cualquier espacio público y, por tanto, de las organizaciones escolares como espacios públicos (BELTRÁN, 2000a). He aquí el espíritu que anima este artículo, constituir una oportunidad para repensar la posibilidad de rescatar el auténtico sentido de la democracia en el dominio escolar a través del *currículum* que constituye una empresa ética y política (TADEU DA SILVA, 1998).

I. El contexto de la actual reforma del *currículum* en Chile

Es común hoy entender 'contexto' en relación con un 'texto', donde el texto puede ser, y es frecuentemente, algo dicho o escrito, pero es también, o concomitante el sentido de lo

dicho o escrito. Por extensión se entiende por <<contexto>> de algo una estructura dentro de la cual figura algo que sin el contexto resultaría ininteligible o menos inteligible (FERRATER MORA, 1999, p. 675).

La actual reforma del *currículum* en Chile, corresponde a uno de los cuatro ámbitos en que se concretó la reforma educacional impulsada por los gobiernos de transición a la democracia, iniciados en la década de los noventa, tras 17 años de una dictadura militar responsable del debilitamiento de la vida democrática, la trasgresión de los derechos fundamentales y la devastación del espacio público. Este contexto es el que da sentido y hace inteligible el texto de la reforma del *currículum*. ¿Cuáles son algunos aspectos relevantes para caracterizar dicho contexto? ¿Cuál es el sentido que ellos imprimen a la actual reforma del *currículum*? ¿Cómo aparecen enlazados, en ellos, la política, el espacio público, la educación y el conocimiento institucionalizado en los espacios escolares?, en fin, ¿Qué significados permiten construir una perspectiva histórica sobre las reformas del *currículum* en Chile de la segunda mitad del siglo XX?

Hay múltiples posibilidades para responder a las interrogantes recién enunciadas y, de paso, conformar un contexto de la actual reforma del *currículum* en Chile. Aquí nos ha interesado enlazar política y *currículum*, para comprender el sentido de dicha reforma del *currículum* y su vínculo con la política de mundialización y las reformas latinoamericanas de los 90³. Aspectos que permiten situarnos en la historia reciente y en su expresión en las reformas del *currículum* de la segunda mitad del siglo XX en Chile, contemplando algunas de sus transformaciones y permanencias, así como sus vínculos regionales y mundiales.

La reforma del *currículum* constituye una expresión de la política curricular, por ello es oportuno referirse a la política y al *currículum*, destacando el vínculo con el espacio público y la configuración de la democracia, entendida como el régimen donde la esfera pública se hace real y efectivamente pública, vale decir, es de todos y está efectivamente abierta a todos (CASTORIADIS, 1995). El *currículum*, por su parte, nos sitúa en la educación, cuyo sentido también se resuelve en la indagación sobre el significado de la democracia en sus aplicaciones concretas, a saber: económicas, domésticas, internacionales, religiosas, culturales y políticas (DEWEY, 1996). Vemos, pues, que la democracia puede ser el nexo entre la política y el *currículum*, representando una aspiración que nos sitúa en el terreno

3. Al hablar de política de mundialización antes que de mundialización a secas, estamos utilizando la nomenclatura de Pierre Bourdieu (2002), quien recuerda que la mundialización no es un proceso natural, más al contrario responde a un proceso de producción y difusión de la política neoliberal. En sus palabras: "Basta con leer el informe de la organización Mundial de Comercio (OMC) sobre los servicios para conocer la política educacional que tendremos dentro de cinco años" (p. 19).

de la utopía, entendida como una condición de posibilidad que permite dar forma a la dimensión de lo deseable en la política curricular. La otra dimensión corresponde a lo posible. Porque la política educativa se articula en la tensión entre lo posible y lo deseable, como recuerda Juan Manuel Fernández (1999).

Cornelius Castoriadis (1995), sostiene que la política es la actividad colectiva que posee como objetivo la institución de la sociedad como tal. Desde los griegos lo político está unido al espacio público, lugar de la arquitectura de lo común que se forma mediante los vínculos que se auto-generan y generan dicho espacio de relación. Dentro de ellos destaca el de la participación que permite tomar la parte que nos corresponde en el espacio común. De modo que la acción política es la que configura el espacio público. Salta a la vista por qué y cómo la acción política conforma las políticas públicas, sociales, educacionales y curriculares. Baste contemplar que la educación constituye una práctica social, histórica y política y, que vinculado a ella aparece el *curriculum* cuya tarea fundamental es el problema del conocimiento y de ese particular tipo de conocimiento institucionalizado en los espacios escolares; cómo éste se selecciona y se organiza para la enseñanza y el aprendizaje (LUNDGREN, 1997). Los conocimientos en cuanto se traducen a un lenguaje, constituyen una creación cultural propia del hacer humano. Uno de estos conocimientos es el conocimiento científico, éste trasladado al dominio escolar se transforma en disciplina escolar. Así, la disciplina escolar se inscribe en el *curriculum* que es una construcción social, un artefacto social que ha sido diseñado para propósitos humanos deliberados (GOODSON, 1995). De lo cual se sigue que el conocimiento escolar posee un complejo sustrato, asentado en un conjunto de decisiones sociales, morales y políticas, relativas a la producción y distribución de la cultura (GIMENO, 1995). Lo anterior nos sitúa de lleno en el ámbito de la política curricular que se preocupa del fenómeno del conocimiento y su puesta en escena en las instituciones educativas.

Un aspecto fundamental para caracterizar el contexto de la actual reforma del *curriculum* en Chile es el vínculo que posee la reforma educacional, de la cual forma parte, con el programa de reformas impulsado por el neoliberalismo en América Latina, obligando a pensar en el significado de detentar una condición colonial y a observar la estela que dicha condición ha dejado en el texto de las políticas educativas de la región, desde el otrora proceso de expansión colonial de la temprana modernidad a la actual política de globalización⁴. Esta perspectiva es fundamental para comprender algunas falacias que se anidan en la política educativa

4. Situación que queda bien ilustrada en el artículo de Pablo Gentili (1997), El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina, publicado en la Revista Archipiélago N°29. También la Revista Cuadernos de Pedagogía N° 308, en su monográfico sobre Educación en Latinoamérica publicado en el mes de diciembre de 2001, contiene un conjunto de artículos donde se develan las formas de penetración, consolidación y algunas consecuencias del

y curricular de la región y que, para el caso chileno, resulta bien representado, por un lado, en la orientación tecnocrática del financiamiento de la política educacional y la continuidad de la economía de libre mercado tras la dictadura y, por otro, en la aspiración de reconstruir un sistema democrático que para el caso de la reforma del *currículum* se ha expresado a través de un *currículum* comprensivo tendiente a la erradicación de la pedagogía por objetivos, heredada y profundizada por la dictadura militar⁵.

Parece pertinente preguntarse, entonces, ¿de qué democracia estamos hablando? Baste advertir la distancia que puede existir, por vía ejemplar, entre el concepto ateniense de democracia directa con todas sus peculiaridades; las democracias liberales con su preeminencia de la libertad sobre la igualdad, derivando hacia posturas neoliberales y neoconservadoras; y, las democracias sociales e ideologías comunitaristas que anteponen, en cambio, la igualdad a la libertad (FERNÁNDEZ, 1999). En el caso chileno el lenguaje de las diversas reformas del *currículum* implementadas desde la segunda mitad del siglo XX, ha considerado el vínculo entre educación y democracia, no obstante, la forma como cada una de ellas entiende el contenido de esta relación presenta profundas discontinuidades. En este sentido una perspectiva histórica que señale cómo discontinuidades y continuidades aparecen enlazadas en el tejido del tiempo, es pertinente para observar las reformas del *currículum* de la segunda mitad del siglo XX, cuya expresión postrera es la reforma que aquí nos ocupa.

El problema de la relación entre teoría y práctica y algunas de sus aproximaciones, a saber, de la ciencia: aplicada, práctica y crítica (CARR, 1996), y cómo esta relación se ha proyectado en el *currículum* de: producto, proceso y crítico, son los referentes que aquí se utilizan para observar las reformas del *currículum* en el Chile de la segunda mitad del siglo XX.

En la década de los sesenta, el gobierno de Eduardo Frei Montalva, desarrolló una reforma curricular basada en un enfoque tecnicista de la teoría y la práctica educativa⁶. Ella cristalizó en el desarrollo de la pedagogía por objetivos, mediante

neoliberalismo en América Latina. Para el caso chileno destaca el texto de Claudio Almonacid "Creación de mercados de educación en Chile", donde denuncia cómo en el proceso de transición a la democracia se ha profundizado el modelo neoliberal en el sistema educacional.

5. En varios otros aspectos de su política curricular se muestra esta aspiración. Baste ilustrar con el concepto de equidad, que representa uno de sus ejes, consecuente con el espíritu de los gobiernos democráticos a partir de los 90, contemplando criterios de igualdad de oportunidades, de aprendizaje e integración educativa de la nación, así como políticas compensatorias (COX, 2003). La implementación del Proyecto de Jornada Escolar Completa es una muestra fehaciente de ello.
6. El enfoque naturalista constituía el paradigma dominante en la década de los 60 y en nuestro país se produjo una suerte de colonización del *currículum* técnico que ha dejado una indeleble huella en el tiempo. Dicha reforma contó con el apoyo económico de Estados Unidos (ILLANES, 1991), y a través de la Alianza para el Progreso significó una proyección del conflicto de la Guerra Fría en América Latina expresando, de paso, la penetración del neoliberalismo en la región.

la promoción de una enseñanza técnica que aspira a constituirse en una ciencia aplicada, corolario de lo cual el profesor desarrolla una actividad técnica destinada al logro de propósitos, formulados con anterioridad a la acción, configurando una “racionalidad técnica”, que concibe la actividad profesional como un quehacer instrumental encaminado a la solución de problemas mediante una aplicación de teorías y técnicas científicas (SCHON, 1983). De modo que se pretende tecnificar el *currículum*, desligándolo de la discusión teórica e ideológica. Esta manera de concebir la enseñanza estuvo acompañada de un enfoque conductista del aprendizaje⁷. Dicha orientación técnica del *currículum*, se insertó en una reforma educacional cuyos fundamentos principales fueron:

a) el desafío lanzado por la Alianza para el Progreso, que, a comienzos de los años 60, convocaba a realizar fuertes transformaciones económicas y sociales en la región latinoamericana, tales como la reforma agraria, la reforma tributaria y también la reforma educacional, esta última a través de la moderna estrategia del “planeamiento integral de la educación” (planeamiento asociado al planeamiento económico y social, que se veía como la gran herramienta para superar el subdesarrollo de estos países); y b) la ideología del humanismo cristiano y el proyecto político englobado bajo la idea fuerza de la Revolución en Libertad (NÚÑEZ, 1997, p. 21).

En el otro polo de la concepción curricular, el gobierno de Salvador Allende, en los comienzos de la década de los setenta, propuso un Proyecto de Escuela Nacional Unificada, vinculado a la pedagogía crítica y que recogía valiosos aportes de la tradición educativa chilena. Este proyecto puso en marcha una estrategia educacional de doble dimensión donde:

Por una parte, desarrolló una política de “democratización” que, junto con profundizar la modernización y expansión cuantitativa iniciada por su antecesor, amplió notablemente las posibilidades de participación de las fuerzas sociales en la discusión del rumbo que tomaría la educación dentro del proceso de cambios iniciado en Chile en 1970. Por otra parte, elaboró, propuso y defendió un proyecto de reforma profunda de la enseñanza regular que recogía una alternativa concepción ideológica y educacional (NÚÑEZ, 2003, p. 15).

7. La obra de José Gimeno Sacristán, cuya primera edición data de 1982, titulada “La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia” (Madrid, Morata, séptima reimpresión 1997), contiene una completa crítica a la pedagogía por objetivos, en una de cuyas partes se destaca el origen del modelo por objetivos nacido en el ámbito del entrenamiento industrial y militar, desde donde se trasladó a la enseñanza en general.

Este Proyecto fue objeto de un acalorado y violento debate en la antesala del golpe militar. Por cierto un proyecto asentado en un interés emancipador, que rescataba el auténtico carácter moral y político de la práctica educativa, usurpado por la ciencia aplicada, que abogaba por profesores representando un papel de intelectuales y políticos, en fin, que planteaba que las disciplinas escolares debiesen entregar categorías para observar críticamente las contradicciones de la sociedad y luchar por su transformación tras la búsqueda de nueva y mejor arquitectura de lo común, era más que revolucionario y contó con la oposición de los sectores conservadores de la sociedad chilena⁸.

En el período de la dictadura militar, no existió una reforma educacional enunciada explícitamente como tal, sin embargo, al amparo del principio de subsidiariedad del Estado se desarrolló una “reforma inadvertida”⁹, que culminó con franco debilitamiento de la escuela pública. Así:

A inicios de los años 80 el gobierno militar (1973-1990) transformó profundamente el modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar. En el marco de un régimen político autoritario con poderes extraordinarios y a través de una reforma estructural radical, descentralizó su administración, introdujo instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda, desafilió del status de funcionarios pú-

8. Ilustrativo de ello es un titular aparecido en El Mercurio, el principal periódico de la oposición “De Marx a Núñez” (Santiago de Chile, 25 de marzo de 1973), refiriéndose al profesor Iván Núñez Prieto, Superintendente de Educación de la época y uno de los principales autores del Proyecto. El estudio y una amplia difusión del Proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU), representa una asignatura pendiente en nuestro país, que comienza a repararse con una sugerente obra del propio Núñez titulada “La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada” (Santiago de Chile, LOM ediciones, 2003). Lo delicado de este tema, tan silenciado, queda de manifiesto en las propias palabras del autor al señalar que: “las reacciones ante el ensayo histórico que presento pueden servir como una prueba acerca de la madurez de la sociedad chilena para mirar su pasado reciente” (p.9).

9. El término “reforma inadvertida”, lo leí por primera vez en el año 2002, en el programa diseñado por Sebastián Donoso, para la asignatura de Política Educacional en Chile, del Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional IIIDE, de la Universidad de Talca. En su momento expresé al autor lo acertado que resultaba tal acepción y le solicité me indicara el real sentido que él le había asignado. Su respuesta no tardó en llegar en un mensaje electrónico: “El término la “reforma inadvertida” lo empleé atendiendo al hecho de que en ese período 1980-1981 no se denominó “reforma educativa” a lo que efectivamente fue una eficaz reforma, de manera que su discusión tuvo un perfil menor, hasta el punto que ya cuando estaba implementada, se dimensionó su real significado. En segundo lugar ello mismo implicó subestimar su impacto posterior, aspecto que sostengo como un error de la política educativa implementada de 1991 en adelante por los gobiernos democráticos, al no buscar cambiar el racional económico implícito en la asignación de recursos en educación, el cual aún permanece “inadvertido” como un contrasentido de la actual reforma” (DONOSO, 2004).

blicos al conjunto del cuerpo docente y utilizó instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal (COX, 2003, p. 19).

En el ámbito del *curriculum* se desarrollaron medidas de flexibilización de la regulación estatal y de descentralización y se profundizó el modelo por objetivos, heredado de la reforma educacional de la década de los 60, alejándose cada vez más de la comprensión del carácter moral de la práctica educativa y acercándose peligrosamente a la perspectiva utilitaria y eficientista neoliberal. Todo ello amparado en la atmósfera de la dictadura que proscribió la política de la vida ciudadana, usurpando el lenguaje y, de paso, la voz necesaria para articular cualquier espacio público.

El paradigma curricular profundizado en la dictadura militar, ha dejado una profunda huella en el *curriculum* y en cada uno de sus componentes, ello debe tenerse presente en la reforma implementada en la época de la transición a la democracia inaugurada en la década de los noventa. En el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, se convocó a un Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, que elaboró un diagnóstico y una propuesta de política educativa, recogida en el documento “Los Desafíos de la Educación Chilena Frente al siglo 21”. En una de sus partes se singulariza la crisis de la Enseñanza Media, señalando que presenta problemas de inequidad, ineficiencia y falta de calidad similares. Ofrece una visión enciclopédica y obsoleta del conocimiento que no consigue transmitir las virtudes del saber científico, ni proporciona vías de acceso a él, además su componente humanista también está en crisis. Por ello la reforma de la enseñanza media es una tarea impostergable (COX, 1998). Así, tras la realización de una consulta a una versión preliminar de los Objetivos Fundamentales Transversales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación, se dictó el Decreto Supremo de Educación N° 220 (18 de mayo de 1998) que estableció oficialmente “Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media”. Dentro de dicho marco se elaboraron los Planes y Programas de Estudio para las diversas asignaturas, estableciéndose que los programas del Ministerio de Educación, sólo serían de aplicación obligatoria en los establecimientos educacionales que no hubiesen elaborado planes y programas de estudio propios (CHILE. MINEDUC, 1998a).

Esta reforma inspirada en objetivos de calidad y equidad de los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar (COX, 2003), se sitúa en un enfoque comprensivo de la teoría y la práctica educativa y se sustenta en una concepción constructivista del aprendizaje. Si bien este enfoque de la teoría y la práctica aplicado al *curriculum* pone un énfasis en una enseñanza comprensiva que posibilite la creación de un espacio de vivencias compartidas y de búsqueda de significados

entre los sujetos didácticos, configurando una profesionalidad docente ilustrada con metáforas como: el profesor un investigador en el aula o un práctico reflexivo, por citar un par de ejemplos, ello no ha sido suficiente para despojarse de un hacer técnico literalmente aprendido siguiendo el adagio de la letra con sangre entra. En lo que atañe a la Enseñanza Media se propone una forma de trabajo pedagógico centrada en la actividad de los alumnos, sus características, conocimientos y experiencias previas, mediante el desarrollo de estrategias pedagógicas acordes a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes (COX, 1999). Un aspecto relevante en la concepción de las disciplinas escolares, radica en entenderlas como disciplinas vivas, cuyos contenidos son vistos menos como producto y más como producción, como creación, considerando una dimensión conceptual, procedimental y actitudinal (CHILE. MINEDUC, 1998b). Ello queda expresado en uno de los grandes principios que orientan la reforma curricular, que postula la relevancia de la experiencia escolar donde: “todos los estudiantes deben desarrollar una comprensión de los asuntos estudiados, desarrollar habilidades de pensamiento fundamentales para el desenvolvimiento como sujetos autónomos y creativos, y formarse en valores indispensables para un sano desarrollo personal y social” (GYSLING, 2003, p.213). Una loable aspiración que nos sitúa en el plano de las intenciones educativas y que, para el caso chileno, permite denunciar la brecha que existe entre dicha aspiración y sus posibilidades de concretarse en este tiempo heredero de la dictadura, profunda y profusamente fracturado. Empero como bien ha enseñado Paulo Freire (2001):

Lo que no es posible siquiera es pensar en transformar el mundo sin un sueño, sin una utopía o sin proyecto (...) la transformación del mundo a la que aspira el sueño es un acto político, y sería una ingenuidad no reconocer que los sueños tienen sus contrasueños. El momento del que forma parte una generación, por ser histórico, revela señales antiguas que envuelven comprensiones de la realidad, intereses de grupos, de clases, preconcepciones, la gestación de ideologías que se van perpetuando en contradicción con aspectos más modernos. Por eso mismo, no hay un hoy que no tenga “presencias” que, desde hace mucho, perduran en el clima cultural que caracteriza la actualidad concreta. De ahí la naturaleza contradictoria y procesal de toda realidad (p. 64 y 65).

II. El campo didáctico-curricular, escenario de la investigación

Si observamos el conocimiento que transmite la escuela, descubriremos que se basa en un principio distributivo, de

manera que los diversos conocimientos y sus posibilidades se reparten de distinta forma entre los diferentes grupos sociales.

Esta distribución de distintos saberes y posibilidades no se basa en diferencias neutras entre los saberes, sino en una distribución del conocimiento que transmite un valor, un poder y un potencial desiguales (BERNSTEIN, 1998, p.26).

El problema del conocimiento y su institucionalización en los espacios escolares nos sitúa de lleno en el campo didáctico-curricular. Desde sus prolegómenos la investigación que aquí damos cuenta se pensó en dicho campo, no en vano, en ella nos propusimos realizar una mirada didáctica a la disimetría entre intenciones y realizaciones educativas; desde esta particular mirada didáctica nos aproximamos al campo didáctico-curricular. ¿Cuál es el campo didáctico-curricular? ¿Qué significa efectuar una investigación en un escenario didáctico-curricular? ¿Cómo se realizó la indagación en este particular escenario didáctico-curricular?, en fin, ¿Qué aspectos de dicho campo se abordaron en la investigación?

Basil Bernstein (1998), nos advierte sobre el problema de la distribución del conocimiento en los espacios escolares, señalando, que nada hay allí de aséptico, por el contrario, esta distribución transmite un valor, un poder y un potencial desiguales. Ello indica que el núcleo de cualquier investigación en el campo didáctico-curricular, es el problema del conocimiento, en dicho campo los problemas y desafíos propios de la didáctica y del *curriculum* aparecen co-implicados, compartiendo la complejidad multidimensional de sus objetos, de ahí la opción por hablar de un campo didáctico-curricular (BELTRÁN, 2000b). Con todo, cabe señalar que mientras la didáctica se enmarca en la tradición que se inicia con los griegos y modernamente se vincula a la tradición alemana, escandinava, española y, en menor medida, francesa (GIMENO, 1995; KANSANEN, 1998). El *curriculum*, en cambio, es más tardío como concepto y deriva de la palabra *currere*, de origen latino, heredero por tanto, de la tradición griega, desde donde se extiende hacia el ámbito anglosajón, es decir, a la tradición inglesa, norteamericana, australiana y canadiense angloparlante. El *curriculum*, a la postre, se ha impuesto sobre la didáctica (GIMENO, 1995)¹⁰.

Esta co-implicación entre la didáctica y el *curriculum* es ilustrada por Francisco Beltrán (2000b), mediante una sugerente metáfora al señalar que el *curriculum* es impresionista y la didáctica es puntillista; una cosa es diseñar el *curriculum*, otra, planificar la concreción de la enseñanza y conducir los aprendizajes. Cuando

10. En nuestro país la irrupción, más bien la colonización, del *curriculum* sobre la didáctica, se dio en la época de la reforma de 1965, ligado especialmente a la implantación de un enfoque tecnócrata o naturalista de la práctica educativa, tal como ya lo indicásemos en este texto.

se amplía el concepto de *curriculum* o el de didáctica, el efecto de cada uno de los campos invade los límites del otro. En sus propias palabras:

Por estirar la metáfora, el currículo decide el itinerario y la didáctica cumple con decidir la regularidad del paso o la zancada, la respiración, la posición corporal, incluso el vestuario más apropiado. Esa es la diferencia de origen: la didáctica, preocupada por el método de la enseñanza se convierte para el currículo en ocupación relativa a las decisiones que se cumplen en la selección y organización de los contenidos. La preocupación de una se convierte en ocupación del otro; pero también la ocupación de la una resulta en preocupación del otro. Una, distribución o transmisión; el otro, en la selección y valoración (p. 85).

El conocimiento designa la relación de presencia que se establece entre la conciencia y un objeto, cuando la conciencia constata su existencia, sus propiedades y relaciones (MILLAS, 1970), y nos sitúa en las relaciones que establece un sujeto, en su entorno, consigo mismo, con los otros y con sus extensiones. Parece oportuno, entonces, recordar que los conocimientos se obtienen y una vez obtenidos se ponen en circulación, acorde al valor que se les asigne. Las instituciones educativas son los principales medios a través de las cuales se hacen circular los conocimientos que se tienen por valiosos en cada contexto histórico (BELTRÁN, 2000b). Lo anterior queda bien caracterizado por Ulf P. Lundgren (1997), cuando plantea que el *curriculum*, incluye un conjunto de principios o código curricular, sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas, lo que también contempla los métodos de transmisión.

Algunas implicancias que el campo didáctico-curricular como escenario, tuvo para nuestra investigación pueden sintetizarse en cuatro aspectos. Primero, en su empeño en estudiar las posibilidades de reconstruir los espacios democráticos en y desde el aula, concebida como un espacio público. Segundo, en contemplar el fenómeno de lo escolar, contexto en el cual acontece la vida en el aula. Tercero, en escuchar otros latidos de la vida del aula en el fenómeno del conocimiento escolar. Cuarto en la observación del carácter de la acción didáctica y cómo en ella se produce la tensión entre las intenciones y las realizaciones educativas.

Situados en este particular escenario didáctico-curricular, la investigación realizada perseveró en mirar didácticamente la vida del aula mediante la observación cualitativa. Especial atención se puso en las cosas triviales de la vida en el aula, con la finalidad de tejer desde ellas, la trama de la tarea hermenéutica, siguiendo así las enseñanzas de Philip W. Jackson (1998): “detrás de lo ordinario se revela lo extraordinario o lo sublime” (p. 37). Tres aspectos fundamentales del campo didáctico-curricular se abordaron en la investigación: un mirar con la

intencionalidad didáctica, la comunicación didáctica y los contenidos como problema principal, observados en los Contenidos Mínimos y los Objetivos Fundamentales de la actual reforma del *curriculum* en Chile.

Un mirar con la intencionalidad didáctica, posee como objeto de referencia el multiverso del aula y como contexto fundamental la escuela. Por ello entran en juego los aspectos relativos a la enseñanza y al aprendizaje, junto a las dimensiones organizativas e institucionales donde éstas se desarrollan, comprendiendo el diálogo entre lo educativo y lo escolar. Al mirar didácticamente la vida del aula, observamos a los sujetos que allí interactúan creando un espacio didáctico; se trata de interlocutores que desempeñan roles específicos, de profesores y alumnos, en acciones didácticas de enseñanza y aprendizaje que se concretan mediante los contenidos, que representan lo que está contenido en un proceso de socialización. Mirar didácticamente la vida del aula escudriñando a través de los contenidos, nos condujo a caracterizar el espacio didáctico como un espacio de comunicación, dado que las acciones didácticas son acciones comunicativas. Por ello, la etimología de la palabra comunicación, del latín, *comunicare*, poner en común, enlazar, permitió abordar la disimetría entre intenciones y realizaciones en el dominio de lo educativo que aquí describimos. Un buen punto de apoyo lo encontramos en el modelo orquestal de comunicación de la Escuela de Palo Alto y su concepción de comunicación como interacción, que entiende la comunicación como:

un sistema de canales múltiples en el que el autor social participa en todo momento, tanto si lo desea como si no; por sus gestos, su mirada, su silencio e incluso su ausencia. En su calidad de miembro de una cierta cultura, forma parte de la comunicación, como el músico forma parte de la orquesta. Pero en esta vasta orquesta cultural no hay director ni partitura. Cada uno toca poniéndose de acuerdo con el otro (WINKIN, 1984, p. 6).

La “nueva comunicación” concibe la comunicación como un proceso social y cultural permanente, un sistema cultural en el cual se inserta el individuo, un sistema regido por una causalidad que ya no es lineal, donde el efecto retro- actúa sobre la causa, como una orquesta de la que forma parte cada miembro y en la que todo el mundo sigue una partitura invisible. Verbalidad, gestualidad, escenario y sujetos, se inscriben en un dominio estructural que contiene múltiples modos de comunicación, todos ellos significativos. Esto resulta bien sintetizado en la expresión de Goffman, que tan bien ilustra la vida del aula, “no ocurre jamás que no ocurra nada” (WINKIN, 1984).

Por eso el mirar didácticamente la vida del aula, situados en el dominio de la comunicación, nos permitió observar cómo contenidos y continentes aparecen enlazados en el aula y en la escuela, *amén* de estar determinados por sus múltiples

contextos. Ello comprende, al menos: un contenido, un continente y sujetos situados en un espacio didáctico. Unido al contrapunto entre la regulación del hacer educativo, que ocurre fuera de las aulas, en el ámbito de las decisiones político-administrativas, y el desenvolvimiento de la vida en las aulas. Esto constituye una buena oportunidad para recordar que lo que se consideran los contenidos legítimos del *currículum* refleja, “una cierta visión del alumno, de la cultura y de la función social de la educación, proyectándose en ellos no sólo la historia del pensamiento educativo, sino la de la escolarización y las relaciones entre educación y sociedad” (GIMENO, 1995, p.172).

III. Los contenidos de la enseñanza como problema principal

En todas las instituciones educativas hay una organización del tiempo en períodos que pueden variar desde quince minutos a tres horas. Voy a llamar a cada uno de esos períodos definidos de tiempo “unidades”. Utilizaré la palabra “contenido” para describir cómo se completa ese período de tiempo. Ahora empezaré considerando que todas las unidades y su contenido están en una relación especial entre sí. De este modo estoy planteando la cuestión de cómo emerge un determinado *currículum*. Quiero prestar más atención a la palabra “relación” cuando se utiliza en la definición (BERNSTEIN, 1988, p. 75).

Situados en el problema del conocimiento institucionalizado en los espacios escolares, es decir, en el escenario didáctico-curricular recién descrito, la investigación contempló los contenidos como problema principal. Por ello resultan pertinentes las palabras de Basil Bernstein (1988), donde expresa su interés por la relación entre el tiempo y el contenido, lo que aparece unido a su consideración sobre la consustancialidad entre *currículum*, pedagogía y evaluación. Detrás de lo cual, hay un intento de develar el modo en que la organización, transmisión y evaluación selectivas del conocimiento, aparecen vinculadas a modelos de autoridad y, finalmente, de control.

En nuestra investigación se enfatizó el problema de los contenidos dado su protagonismo, a través de los Contenidos Mínimos y Objetivos Fundamentales, en la actual reforma del *currículum* en Chile. Al recoger el planteamiento berenstiano se revisó el contenido de las disciplinas escolares, los lenguajes, medios que permiten su puesta en escena en el aula y los contextos donde ello acontece, manifestándose en las presencias y ausencias que llenan el tiempo escolar ¿Qué significado podemos otorgar a la comprensión de los contenidos como todo lo que llena el tiempo escolar? ¿Cómo se expresa, en las disciplinas escolares, el diálogo entre intenciones

y realizaciones educativas? ¿Cómo se conciben los contenidos prescritos de la actual reforma del *currículum* en Chile?, en fin, ¿Cómo dichos contenidos constituyen el germen de la disimetría entre intenciones y realizaciones educativas?

Para aproximarnos al significado de entender a los contenidos como todo lo que llena el tiempo escolar, parece oportuno recordar que, el *currículum* comprende tanto los contenidos de la enseñanza como el análisis de la práctica (GIMENO, 1995). El *currículum* entendido como sinónimo de contenidos, rechaza su reducción a un plan de estudios, al entender que los contenidos constituyen todo aquello que ocupa el tiempo escolar, es decir: saberes, lenguajes, medios y contextos de la acción didáctica. Ello ofreció una buena oportunidad para recordar la distinción en el *currículum*, de sus dimensiones: manifiesta, oculta y real. La dimensión manifiesta aparece bien representada en los discursos oficiales, vale decir, lo prescrito en decretos y programas de estudio, en aquello que los profesores creen que tienen que enseñar (GIMENO, 1995).

Philip W. Jackson (1998), señala que la vida en el aula se caracteriza por tres cuestiones que no son fáciles de advertir o de explicitar por sus protagonistas y que presenta con tres palabras claves, a saber: masa, elogio y poder. Ello le permite desarrollar su tesis sobre la dimensión oculta del *currículum*, término que hace referencia al significado latente de los contenidos, tareas e interacciones escolares (TORRES SANTOMÉ, 2003).

Finalmente, el *currículum* real corresponde a la interacción de las dos dimensiones, manifiesta y oculta, lugar de donde surge una experiencia o conjunto de experiencias que dan vida al *currículum* real. Así, para aproximarnos al *currículum* real, se hace necesario caracterizarlo como el dominio de diversas interacciones, tales como: políticas, sociales, económicas, culturales y disciplinarias, entre otras, que le otorgan su significado concreto. Desde este punto de vista, el *currículum* real puede ser definido también como un proceso dinámico que nace de las circunstancias concretas donde se origina y moldea (GIMENO, 1995). Así, el desarrollo del *currículum* es un proceso a través del cual los profesores explicitan y construyen significados desde el *currículum* oficial, según la vida de su aula y el contexto de la organización e institución escolar. Ello queda bien ilustrado en palabras de Jackson (1998), que sitúan la incertidumbre en el corazón de la práctica educativa, porque a fin de cuentas los profesores y profesoras deben tocar de oído:

dado que la enseñanza es un proceso oportunista. Es decir, ni el profesor ni sus alumnos pueden prever con certeza alguna lo que sucederá después. Los planes se desvían continuamente y emergen siempre oportunidades para el logro de los propósitos educativos. El profesor experimentado las aprovecha y utiliza en beneficio propio y de sus alumnos (p. 196).

En la investigación los contenidos se estudiaron en el *currículum* escolar, en la Historia y las Ciencias Sociales como disciplinas escolares. Esta condición de disciplina escolar reveló un germen para aproximarse a la comprensión de la disimetría entre intenciones y realizaciones educativas, por la profundidad de las transformaciones que sufre el conocimiento en la institución escolar que genera una mutación en el *currículum* oficial, originando un texto vivo que late al tenor de las dimensiones curriculares, organizativas e institucionales del fenómeno escolar.

Así como la cultura es el ámbito genérico de las disciplinas escolares, la cultura escolar constituye su ámbito específico. Esta cultura escolar está constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos), sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego compartidas por los sujetos en las instituciones educativas” (VIÑAO, 2002).

Las disciplinas escolares, también, generan su propia cultura a través de prácticas y rutinas que, inspiradas en valores y normas, regulan el transcurrir de la vida en el aula, impregnando, a su vez, la vida social y proyectándose sobre la cultura. Por ello, la relación entre la escuela y la disciplina escolar es una relación fundacional, dado que es la institución escolar la que instituye el conocimiento escolar, tal como señala Thomas S. Popkewitz (1994), con su metáfora sobre la formación de las materias escolares que puede concebirse como una alquimia, que acontece en el tránsito desde los espacios sociales de las disciplinas, al espacio social de la escuela. He aquí la relevancia de contemplar el fenómeno de lo escolar como punto de convergencia de lo institucional, curricular y organizacional. Lo institucional, se refiere a la existencia de una estructura normativo-jurídica que sustenta a la institución. La dimensión organizacional constituye la materialización de la institución, a través de los procedimientos que seguirán las organizaciones que dan forma a la institución. Finalmente, la dimensión del *currículum* nos sitúa en el problema del conocimiento institucionalizado en los espacios escolares, núcleo del fenómeno escolar (BELTRÁN; SAN MARTÍN, 2000).

La investigación, focalizó la mirada en un aspecto de la reforma del *currículum*, representado por los contenidos planteados para el *currículum* prescrito, formulados en el Decreto Supremo de Educación N° 220, ya mencionado. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos constituyeron el eje que da forma al marco curricular de la actual reforma del *currículum*. Los Objetivos Fundamentales, fueron definidos como las competencias o capacidades que alumnos deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media, constituyendo el fin que orienta y regula al proceso de enseñanza aprendizaje en su conjunto (CHILE. MINEDUC, 1998a). Se distinguieron dos clases de Objetivos Fundamentales, a

saber: Objetivos Fundamentales Verticales, se refieren a determinados cursos y niveles, y, Objetivos Fundamentales Transversales, corresponden al carácter comprensivo general, que atraviesa el conjunto del *currículum* o alguno de sus subconjuntos, representados en cuatro dominios fundamentales: crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética y la persona y su entorno (CHILE. MINEDUC, 1998a).

En lo que atañe a los Contenidos Mínimos Obligatorios, éstos fueron definidos como los conocimientos específicos y prácticas para lograr habilidades y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos en cada nivel. Ellos corresponden:

al conjunto de saberes conceptuales y capacidades de desempeño práctico (conocimiento y práctica de procedimientos), que requieren aprender las alumnas y los alumnos, y que son definidos en cada sector y subsector como necesarios para alcanzar los objetivos fundamentales. Los contenidos agrupan tres grandes categorías de aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes (CHILE. MINEDUC, 1998a, p. 8 y 9).

De cómo en dichos contenidos se anida el germen de la disimetría entre intenciones y realizaciones educativas es un aspecto que comunican los hallazgos de la investigación.

IV. Hallazgos de la investigación

Una cosa es lo que a los profesores se les dice que tienen que enseñar, otra cosa es lo que ellos creen o dicen que enseñan y otra distinta lo que los alumnos aprenden ¿En cuál de los tres espejos encontramos una imagen más precisa de lo que es la realidad? (GIMENO, 1995, p.152).

En el mes de noviembre del año 1998, el Ministro de Educación de la época José Pablo Arellano, a propósito de la presentación de los nuevos Programas de Quinto Año Básico, sostuvo que éstos: “demandan un cambio sustantivo en las prácticas docentes. Esto constituye un desafío grande, de preparación y estudio, de fe en la vocación formadora, y de rigor en la gradual puesta en práctica de lo nuevo” (CHILE. MINEDUC, 1998c, p. s/e). La investigación muestra que cualquier intento de cambio en las prácticas docentes constituye, en efecto, un desafío en la medida que se inicia una tarea peligrosa o difícil, que exige una actitud francamente valiente. Lo anterior se vio reflejado en los hallazgos de la

investigación, una síntesis de los cuales se exponen a continuación comenzando con la presentación de un cuadro que compara la acción de los sujetos en sus prácticas de aula, observados en la investigación empírica, y lo prescrito en los documentos del *curriculum* oficial, considerando sus principales ejes, a saber: enfoque pedagógico, contenidos didácticos, actividades de aprendizaje y orientaciones para la evaluación. Estos hallazgos permiten, finalmente, realizar algunas reflexiones al tenor de los referentes teóricos que sustentaron la investigación.

La investigación empírica develó la existencia de una profunda disimetría entre lo que los sujetos didácticos (profesores y alumnos), estaban realizando en sus prácticas de aula de Primer Año Medio en Historia y Ciencias Sociales y lo que el Decreto N°200 y el Programa de Historia y Ciencias Sociales prescribe que debiesen realizar. Pese a los esfuerzos para impulsar un enfoque comprensivo de la teoría y la práctica educativa, el enfoque tecnicista continúa instalado en las aulas en: la manera como se aborda la práctica de la enseñanza, la práctica de aprendizaje, el desarrollo de los contenidos y las prácticas de evaluación. Ello permite revisar algunas cuestiones sobre el campo didáctico-curricular y su complejidad, capaces de entregarnos ciertas claves para comprender la práctica educativa y algunos aspectos que posibilitan o dificultan su transformación.

Sabemos que en el seno de cualquier reforma curricular se anida el conflicto, porque toda reforma posee fortalezas y debilidades, que en su puesta en escena pueden desplegarse o constreñirse. Sostuvimos, siguiendo a Francisco Beltrán (2000a), que el conflicto es una condición de posibilidad para la conformación de las instituciones escolares como espacios públicos. Sin embargo, en los procesos de reforma, a menudo, no se utiliza el conflicto para fortalecer la arquitectura de lo común, antes se lo desconoce, silencia, o, domestica empobreciendo las posibilidades de reconstruir los espacios democráticos de aulas y escuelas.

También hay que destacar, la escasa comprensión del multiverso de la práctica educativa y de las relaciones entre teoría y práctica, lo que contribuye al enquistamiento de las debilidades de las reformas del *curriculum*. Ello es una invitación a distinguir entre la norma y la práctica, entre prescribir un *curriculum* y la forma cómo ese *curriculum* entrará en el territorio institucionalizado de la escuela. Entre diseñar una política curricular y la complejidad de la práctica que ese diseño intenta regular, práctica donde se desarrolla la acción de sujetos didácticos que habitan un ambiente ecológico en el aula.

El campo didáctico-curricular nos muestra, entonces, cómo toda práctica acontece en un territorio institucionalizado donde su cultura escolar, mediante mecanismos que operan sobre las acciones y todo lo que está contenido en ellas (saberes prácticos, creencias y valores), logra que se reproduzcan como conglomerados ordenados y se transformen en prácticas consolidadas (GIMENO, 1998). Ello

Lo observado en el Aula	Lo prescrito en el <i>currículum</i> oficial
1. Enfoque pedagógico 1.1. Aprendizaje	
<ul style="list-style-type: none"> - Escasa atención a los conocimientos y experiencias previas de los alumnos. - Poco centrado en la actividad y características de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centrado en conocimientos y experiencias previas de los alumnos. - Centrado en las características de los alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> - No se aplican estrategias didácticas diferenciadas. - Escaso desarrollo de competencias de orden superior. Se realizaron trabajos de grupo que, a menudo, se desdibujaron en su aplicación. Existió alguna aplicación del análisis a través de mapas conceptuales. La interpretación y síntesis de la información se desarrolló en forma precaria; en los trabajos presentados hay una transcripción de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de estrategias pedagógicas diferenciadas, según ritmos y estilos de aprendizaje. - Desarrollo de competencias de orden superior, tales como: análisis, interpretación, síntesis de la información, resolución de problemas, comprensión sistemática de procesos y fenómenos, trabajo en equipo y manejo de incertidumbre.
1.2. Enseñanza	
<ul style="list-style-type: none"> - Centrado en las prácticas de enseñanza. - Poco contextualizada. - Escasas expresiones de apoyo a actividades de indagación. - Mediana integración de las disciplinas del sector Historia y Ciencias Sociales y nula integración con otras disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centrado en el aprendizaje. - Enseñanza: contextualizada. - Enseñanza complementada y enriquecida con actividades de indagación. - Una enseñanza que contemple los aportes de cada sector.
2. Contenidos 2.1. Conceptuales	
<p>Profesores y profesoras se atuvieron a los contenidos del Programa del Ministerio de Educación, con la excepción del profesor del Colegio Particular, que hizo un desarrollo más amplio y profundo de los contenidos de Economía. Lo cual probablemente se debió a que este profesor se concentró en las unidades de Organización Política y Economía y otro profesor efectuó las dos primeras unidades de Geografía.</p>	
2.2. Procedimentales	
<ul style="list-style-type: none"> - No se dieron instrucciones claras para la búsqueda de información fuera del aula. En el procesamiento de la información hubo poco rigor; se transcribía literalmente sin indicar las fuentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de actividades de búsqueda y procesamiento de la información.
<ul style="list-style-type: none"> - La comunicación de la información obtenida fue deficiente, no involucraba a todo el grupo-curso. - Se observó déficit en relación al análisis; en la presentación de mapas conceptuales, informes de grupo y reflexión crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción de la comunicación de la información obtenida en la búsqueda de información. - Desarrollo de capacidades de análisis, síntesis y reflexión crítica.

2.3. Actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> - No se vio un tratamiento explícito de los contenidos actitudinales, los cuales requieren fundamentalmente actividades de aprendizaje experienciales. - Desaprovechamiento de instancias para el desarrollo de la conciencia crítica sobre problemas de la comunidad regional y nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de valores y actitudes sociales, tales como: respeto, pluralismo, solidaridad, responsabilidad social y desarrollo de la sensibilidad ante problemas de la comunidad regional y nacional.
3. Actividades de aprendizaje	
<ul style="list-style-type: none"> - En los tres cursos observados las actividades de aprendizaje fueron mayoritariamente grupales, con excepción del Colegio Particular, en el cual las últimas sesiones fueron individuales. - En todos los cursos los profesores solicitaron a sus alumnos la recolección de la información fuera del aula. - La mayoría de las actividades de aprendizaje eran sugerentes, pero en su puesta en práctica no cumplieron los propósitos perseguidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relevancia de las habilidades transversales y específicas del sector. - Deben dar oportunidades a los estudiantes de: <ul style="list-style-type: none"> - Buscar información aplicando diferentes procedimientos de información. - Comunicar sus resultados. - Formular opiniones. - Debatir planteamientos y opiniones. - Analizar situaciones. - Contextualizar los conceptos.
4. Orientaciones para actividades de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de consistencia entre la evaluación y los principios y el enfoque pedagógico del Programa. - Se realizaron actividades de evaluación diagnóstica, pero no se comunicaron los criterios de evaluación, ni hubo una especificación de los aspectos logrados y no logrados, ni exposición de falencias habituales. - Se desestimaron varias instancias de evaluación formativa. - Persistencia de evaluación de producto, por ejemplo, en pruebas altamente estructuradas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consistencia con principios y enfoque pedagógico. - Sugerencias de criterios de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> -realización de evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa. -clarificación de los aspectos y criterios de evaluación. - Evaluación de conocimientos y habilidades. Comprensión y no memorización. - En las evaluaciones formativas, informar de aspectos logrados y no logrados y retroalimentar.

patentiza la extrema dificultad de modificar una práctica educativa desde la dimensión prescrita, toda vez, que señala que, es condición necesaria para generar dicho cambio promover la participación de los sujetos didácticos y esforzarse en una auténtica reconstrucción de los espacios democráticos en aulas y escuelas.

Lo anterior muestra la necesidad de contemplar que cualquier reforma del *curriculum* se inserta en el fenómeno escolar, donde el *curriculum* es el núcleo de una tríada que además componen las dimensiones institucionales y organizativas. De ahí que sea necesario velar para que los procedimientos organizativos que materializan las normas de la institución escolar, sean acordes a las orientaciones curriculares que se pretenden impulsar. En la investigación, observamos que la

implementación de las estrategias didácticas interactivas, propias del *curriculum* comprensivo, a menudo, entraban en pugna con ciertos estilos autoritarios en la gestión escolar. Para que la práctica educativa pueda desplegarse, se requieren de estilos de organización democráticos, donde la democracia como forma de vida desborde la democracia procedimental, de lo contrario, los espacios autoritarios literalmente asfixiarán a la acción didáctica.

También parece pertinente, referirse a la asincronía del cambio curricular entre los elementos fundamentales que configuran el *curriculum*. Por ejemplo, en la investigación se observó un desfase entre la promoción de las estrategias didácticas interactivas de la reforma y la prevalencia de sistemas nacionales de evaluación con un claro acento tecnicista¹¹. No obstante ser ampliamente conocido el impacto que las formas de evaluación generan sobre las estrategias didácticas.

Una preocupación, para nosotros, lo constituye el acento puesto en la reforma en el aprendizaje, antes que en la enseñanza, quebrando la esencia de la práctica didáctica concretada en el diálogo entre enseñanza y aprendizaje, allí hay un mensaje implícito que obstaculiza la comprensión de la profesión de enseñante, de los procesos de profesionalización y, especialmente, desprofesionalización que ocurren en aulas y escuelas. El tema de la desprofesionalización no puede estar ajeno a nuestras preocupaciones dado que en los procesos de reforma del *curriculum*, los maestros son especialmente vulnerables a ella. Quizá en esta disimetría entre lo que ocurre en las aulas y lo que se prescribe que debiese ocurrir, en esta profunda disimetría, como lo muestra la presente investigación, se encuentre una hebra desde donde sea posible abordar este tipo de problemas¹².

Finalmente nos preguntamos si la falacia ideológica denunciada en este trabajo, entre las orientaciones curriculares y las orientaciones de financiamiento que hay detrás de la actual reforma del *curriculum* en Chile no constituirán, a fin de cuentas, una suerte de aporía en el *curriculum*, que permita comprender, por qué las políticas curriculares difícilmente cristalizarán en las acciones que ella misma preconiza.

Referencias bibliográficas

ALMONACID, Claudio. *Creación de los mercados de la educación en Chile. Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, volumen 1, número 308, páginas 65 a 70, diciembre 2001.

11. Cabe destacar que recién en el año 2003 se cambió la prueba de ingreso a las universidades chilenas; la Prueba de Aptitud Académica fue reemplazada por la Prueba de Selección Universitaria, articulada sobre el marco curricular de la Enseñanza Media.

12. Para estudiar este tema es inexcusable consultar la obra de Jaume Martínez Bonafé (1998), *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Miño y Dávila.

- BELTRÁN, Francisco. *Hacer pública la escuela*. Primera edición. Santiago de Chile: Editorial LOM, 2000a, 239 páginas.
- BELTRÁN, Francisco. *Proyecto Docente e Investigador*. Concurso Catedráticos de Universidad Área Didáctica y Organización Escolar. Alicante: Universidad de Alicante, septiembre 2000b, inédito.
- BELTRÁN, Francisco; SAN MARTÍN, Ángel. *Diseñar la coherencia escolar*. Segunda edición. Madrid: Editorial Morata, 2002, 127 páginas.
- BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Primera edición. Madrid: Editorial Akal, 1989.
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Primera edición. Madrid: Editorial Morata, 1998, 239 páginas.
- BOURDIEU, Pierre. *Por un saber comprometido. Selección de Artículos de Le Monde Diplomatique*. Santiago de Chile: Editorial Aún creemos en los sueños, con la colaboración del Instituto Cultural Franco-Chileno, páginas. 17 a 21.
- CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Primera edición. Madrid: Editorial Morata, 1996, 173 páginas.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Tercera edición. Barcelona: Editorial Gedisa, 1995, 246 páginas.
- COX, Cristián. *La Reforma de la Educación chilena: contexto, contenido, implementación*. Primera edición. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación MECE-Media, 1998.
- COX, Cristián. *La reforma del currículum*. En: GARCÍA HUIDOBRO, Juan Eduardo (Ed.). *La reforma educacional chilena*. Primera edición. Madrid: Editorial Popular, 1999, páginas 233 a 263.
- COX, Cristián. *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX*. En: COX, Cristián (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Primera edición. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2003, páginas 19 a 114.
- CHILE. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21*. Santiago de Chile, 1994.
- CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Decreto Supremo de Educación N°220*. En: Ministerio de Educación. *Curriculum de la Educación Media: Objetivos Fundamentales y contenidos mínimos obligatorios*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 1998a.
- CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Historia y Ciencias Sociales. Programa de Estudio: Primer Año Medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 1998b.
- CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Programas de Estudio: Quinto Año Básico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 1998c.

- DEWEY, John. *Educación y cambio social*. In: DEWEY, John. *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. Valencia: Editorial Alfonso el Magnánimo, 1996, páginas 187 a 197.
- DONOSO, Sebastián. *Programa de la asignatura Política Educativa en Chile*. Programa de Magíster en Política y Gestión Educativa, Universidad de Talca. Talca: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo IIIDE, 2002.
- FERNÁNDEZ, Juan Manuel. *Manual de política y legislación educativas*. Primera edición. Madrid: Editorial Síntesis, 1999, 367 páginas.
- FERRATER MORA, José. *Diccionario de Filosofía*. Primera edición. Barcelona: Editorial Ariel, 1999, 3830 páginas.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la indignación*. Primera edición. Madrid: Editorial Morata, 2001, 151 páginas.
- GENTILI, Pablo. El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Revista Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, Barcelona, volumen I, número 29, páginas 56 a 65, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, José. El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? y ¿Qué son los contenidos de la enseñanza?. En GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Cuarta edición. Madrid: Editorial Morata, 1995, págs. 137 a 223.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *La pedagogía por objetivos. Una obsesión por la eficiencia*. Novena edición. Madrid: Editorial Morata, 1997, 179 páginas.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes inestables en educación*. Primera edición. Madrid: Editorial Morata, 1998, 351 páginas.
- GOODSON, Ivor F. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Primera edición. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995, 239 páginas.
- GYSLING, Jacqueline. *Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural*. En: COX, Cristián (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Primera edición. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2003, páginas 213 a 252.
- ILLANES, María Angélica. *Ausente señorita. El niño-chileno, la escuela para pobres y el auxilio Chile 1890 – 1990*. Primera edición. Santiago de Chile: Junta de Auxilio Escolar y Becas JUNAEB, 1991, 328 páginas.
- JACKSON, Philip W. *La vida en las aulas*. Quinta edición. Madrid: Editorial Morata, 1998, 215 páginas.
- KANSANEN, Pertti. *La Deutsche Didaktik*. *Revista de Estudios del Currículum*, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, volumen 1, número 1, páginas 14 a 20, enero, 1998.
- KEMMIS, Stephen. *Prólogo. La teoría de la práctica educativa*. En: CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Primera edición. Madrid: Editorial Morata, 1996, páginas 17 a 38.

- LUNDGREN, Ulf P. *Teoría del curriculum y escolarización*. Segunda edición. Madrid: Editorial Morata, 1997, 127 páginas.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Primera edición. Madrid: Editorial Miño y Dávila, 1998, 294 páginas.
- MILLAS, Jorge. *Idea de la filosofía. El conocimiento*. Tomo I. Primera edición. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1970, 180 páginas.
- NÚÑEZ, Iván. *Las políticas públicas en educación. Una mirada histórica (1925-1997)*. Primera edición. Talca: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo Universidad de Talca. Serie de Estudios N° 11, junio 1997, 31 páginas.
- NÚÑEZ, Iván. *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Primera Edición. Santiago de Chile: Editorial LOM, 2003, 140 páginas.
- OLIVA, M. Angélica. (investigadora principal). *Los contenidos de la enseñanza. Una mirada didáctica a la disimetría entre lo prescrito y la acción de los sujetos en la historia y las ciencias sociales como disciplinas escolares*. 2000, volumen I, 172 páginas. Informe Final de Investigación. Dirección de Investigación y Extensión, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Santiago de Chile.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas*. *Revista de Educación*, Madrid, volumen 1, número 305, páginas. 103 a 137. Septiembre – Diciembre 1994.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Sociología política de las reformas educativas*. Segunda Edición. Madrid: editorial Morata, 1997, 295 páginas.
- SCHON, Donald. *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith, 1983.
- STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Tercera edición. Madrid: editorial Morata, 1991, 319 páginas.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. *Cultura y curriculum como prácticas de significación*. *Revista de Estudios del Curriculum*, Barcelona: ediciones Pomares-Corredor, volumen 1, número 1, páginas 59 a 76, enero 1998.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *El curriculum oculto*. Séptima edición. Madrid: Editorial Morata, 2003, 220 páginas.
- WINKIN, Yves. *Presentación general*. En: BATESON, Gregory et al. *La nueva comunicación*. Primera edición. Barcelona: Editorial Kairós, 1984, páginas 11 a 113.

Recebido em 16 de março de 2005 e aprovado em 10 de junho de 2005.