



Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Facultad de Pedagogía
Doctorado en Educación

Surgimiento y Desarrollo del Campo Curricular en Chile (1965-1990)

Tesis para optar al grado de Doctora en Educación

Presenta: Mirtha Lucía Abraham Nazif
Director de Tesis: Dr. Luis Osandón Millavil

Santiago de Chile, diciembre 2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
PRIMERA PARTE: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL CAMPO CURRICULAR Y SUS ORÍGENES	11
Capítulo I. El Problema de Investigación	
1.1 Acerca de cómo y por qué llegamos al tema de estudio	11
1.1 Pregunta y propósitos de la Investigación	12
1.3 Marco de Referencia	13
1.4 Marco metodológico	26
Capítulo II. Emergencia del Campo Curricular	29
2.1 Las primeras nociones sobre currículum	31
2.2 Orígenes del campo curricular en Estados Unidos a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX	33
Despliegue del campo curricular durante el siglo XX y proyecciones para el siglo XXI	42
2.3.1 Mirada técnica del campo curricular: la racionalidad instrumental	43
2.3.2 Cuestionamientos al enfoque técnico-instrumental	53
2.3.3 Ruptura con el enfoque técnico-instrumental y apertura a nuevos planteamientos	55
A) Enfoque Práctico-Reflexivo	57
B) Perspectiva Crítica	61
C) Mirada Reconceptualista y Post-reconceptualista	67
2.3.4 Estudios curriculares en América Latina	72
SEGUNDA PARTE. CONFIGURACIÓN Y DESARROLLO DEL CAMPO CURRICULAR EN CHILE	94
Antecedentes: ¿Currículum o Planes de Estudio?	
Capítulo III. Las Primeras Señales del Surgimiento del Campo Curricular: Emergencia del fenómeno en la década de los sesenta	
3.1 Contexto en que se enmarca la reforma educativa: ámbitos sociales, económicos, políticos, ideológicos y educacionales	99
3.2 Caracterización, problemática y logros de la reforma educativa y curricular	103
3.3 Desarrollo del Campo Curricular: actores, grupos de trabajo y producciones curriculares	109
A. El equipo de currículum y su principal conductor: el profesor Mario Leyton	110
B. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y sus equipos de especialistas. Otros actores e instituciones destacadas	124
C. Actores destacados y producciones curriculares	128
Capítulo IV. El Campo Curricular en el Proyecto Socialista: indicio de algunos niveles de avance en el campo	137
4.1 Contexto que subyace al gobierno de la Unidad Popular: ámbitos sociales, económicos, políticos, ideológicos y educacionales	

4.2 Caracterización, problemáticas y desafíos de la propuesta educativa y curricular	143
4.3 Desarrollo del Campo Curricular: actores, grupos de trabajo y producciones curriculares	147
A. El Congreso Nacional de Educación	148
B. La Escuela Nacional Unificada (ENU)	156
C. La Comisión Curricular	163
D. Los Talleres de Educadores	172
E. Actores destacados y producciones curriculares	183
Inspiraciones Ideológico-política y educativo-curricular de los cuatro hitos analizados	184
Capítulo V. El Campo Curricular durante la Dictadura Cívico-Militar: Proyectos Curriculares Oficiales y Propuestas Alternativas	194
Introducción	
5.1 Acción Estatal	195
5.1.1 Contexto en que se enmarcan las transformaciones de la dictadura cívico-militar: ámbitos sociales, económicos, políticos, ideológicos y educacionales	195
5.1.2 Caracterización y problemática de los cambios educativos y curriculares	207
Etapa de 1973-1978	207
Etapa de 1979-1990	217
5.1.3 Desarrollo del Campo Curricular: actores, grupos de trabajo y producciones curriculares	235
A. La descentralización educativa y su incidencia curricular	235
B. Las principales modificaciones curriculares del período: los programas transitorios, el decreto 4.002 y el decreto 300	245
B1) Los programas Transitorios	245
B2) Decreto 4002	251
B3) Decreto 300	254
5.2 Campo Académico	265
5.2.1 La Asociación Chilena de Currículum Educacional	265
Antecedentes: Evento anterior a la creación de la ACHCED	266
A1) Primer Momento: Institucionalidad, funcionamiento y primeros pasos de la Asociación.	276
A2) Segundo Momento: Énfasis en las preocupaciones valóricas y humanistas	281
A3) Tercer Momento: Apertura a nuevas perspectivas teóricas en el campo curricular	284
A4) Cuarto Momento. Los estudios curriculares: visión cultural, política y operativa	294
A5) Quinto Momento: Desarrollo y Ocaso	302
5.2.2. Actores destacados y producciones curriculares	307
CONCLUSIONES	312
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	334
ANEXO 1: Cuadro de las principales producciones del campo curricular (1967-1990)	355
ANEXO 2: Referencias biográficas de las personas entrevistadas	369

INTRODUCCIÓN

Para dar inicio a este trabajo y con el propósito de esclarecer el objeto de la investigación, se consideró relevante hacer una distinción entre la noción de currículum y la de campo curricular. Tal precisión obedece a las definiciones y foco que se asientan en la investigación.

Los conceptos de currículum y campo curricular están íntimamente relacionados, puesto que el primero es el objeto de estudio del segundo, por ende, en su análisis y en la práctica no siempre se pueden disociar. No obstante, para efectos de este trabajo es importante diferenciarlos, pues tienen configuraciones y desarrollos propios.

El *Currículum* es un fenómeno propio del mundo moderno, que emerge como producto del surgimiento de los Estados nacionales y de los sistemas educativos. Sus raíces remiten al siglo XVII y ha sido conceptualizado por distintos teóricos, en virtud de su desarrollo y del contexto histórico. Su carácter polisémico supone, en reiteradas ocasiones, el requerimiento de adjetivación para comprenderse. Como lo sostiene Díaz Barriga (2015) “...observamos la permanente necesidad de dotar a aquel término de un adjetivo que ayude a su conceptualización, y en algunos casos, ello ha logrado efectivamente enriquecer un matiz significativo y relevante en la construcción de significados, por ejemplo: oculto, formal, vivido, procesal” (p.16).

Desde una perspectiva crítica del concepto, que es a la que adherimos en esta tesis, el currículum es principalmente una construcción cultural (Grundy, 1994) y a la vez, un fenómeno político. Como tal, aporta saberes y significados, selección de conceptos, habilidades y actitudes, y también en su diseño y desarrollo, involucra debates, discrepancias, acuerdos y recortes. En este sentido, se puede afirmar que, el currículum es un producto que se deriva de la selección y organización del conocimiento y como tal, compromete a actores y a políticas educativas. En definitiva, el currículum “representa una visión de lo que debe enseñarse y cómo enseñarse (...) [y de esta manera] muestra una forma de ordenar la realidad, de cómo observarla y acceder a ella” (Abraham, 1993, p.3).

Dicho proceso no es indeterminado ni neutral, sino que, por el contrario, como señala Goodson (2000), responde a una visión de mundo, sociedad y persona, que revela, de manera explícita, y en ocasiones implícita, las posiciones políticas de los actores que luchan por incidir en su configuración, regulan el manejo del poder y las relaciones sociales.

En este mismo sentido, pero más referido al mundo escolar, Picazo (2007) entiende: “El currículum escolar como el resultado de un proceso de selección y de organización cultural (...), que se sitúa en una doble dimensión: la de los conocimientos a transmitir y la de las relaciones institucionales y culturales (...). Las características del saber que el sistema educativo debe transmitir estarán determinadas por relaciones de poder entre actores” (p.315), tanto del ámbito educativo y curricular, como del ámbito político y social, los cuales expresan visiones diferentes sobre la realidad, la educación y el currículum.

En la selección y construcción cultural del currículum se configuran fuerzas que debaten, entran en disputa y en negociaciones por el conocimiento y sus significados; es una lucha de intereses por sostener la prevalencia de visiones, ideologías, posturas políticas y nociones acerca de qué conocimientos deben ser seleccionados o cuáles han de excluirse al interior del currículum.

Al respecto, Pinto¹, plantea que en el ámbito del currículum hay siempre una relación verticalista, por tanto, lo primero es *“poner en cuestión esa relación, preguntándonos, hasta qué punto somos capaces de construir en ese espacio o territorio curricular presencias protagónicas de todos los que participan de la acción educativa (...). [El autor señala, al respecto, que estas instancias de construcción del currículum son] espacios de negociación cultural, de construcción y de sentido; espacios sociales y de orientación”*².

¹ Entrevista realizada a Rolando Pinto en noviembre de 2011.

² En esta tesis, las opiniones de los entrevistados se colocan en letra cursiva.

Por su parte, el concepto de *Campo Curricular* refiere a aquel espacio de producción, reflexión, experimentación, investigación y teorización que se realiza en torno al fenómeno curricular. Este campo se constituye a partir de grupos y comunidades académicas interesadas en adentrarse en la problemática curricular de manera sostenida, develar su sentido y lógica de construcción disciplinar y participar de los debates sociales, culturales y políticos en que está inmersa. Tales debates se sostienen a partir de los enfoques y perspectivas teóricas que cada grupo sustenta, las que no siempre convergen, sino que muchas veces, expresan posturas disímiles y lucha de intereses. Pero junto con ello, en la construcción del campo se generan instancias de diálogo y de conversación. Esta, sin embargo, tal como puntualiza Daniel Johnson (2023), “no es una conversación única y simple, sino muchas y complicadas” (p.16), las que generan una trama compleja de involucramiento de los sujetos, sus historias, significados y códigos culturales.

Al examinar la literatura sobre el tema en cuestión, encontramos que, en general, el campo surgió en primera instancia como un quehacer de orden político y técnico, debido a la necesidad de responder a las problemáticas vinculadas con los movimientos de reforma educacional. Así, fueron los Estados, los que se empeñaron en la tarea de construir currículum para el ámbito escolar. Fenómeno que tiene continuidad hasta el día de hoy, esto es, el ente estatal, a través de los gobiernos y de sus sistemas educativos continúan con dicha labor, cuyo resultado se ha dado en llamar el currículum nacional.

Estrechamente vinculado con las decisiones de orden político (lineamientos, principios, visión, estructura) emergieron necesidades propiamente profesionales y técnicas relacionadas con el requerimiento de organizar la herencia cultural de la humanidad, por lo cual equipos de especialistas en áreas de conocimiento, se dieron a la tarea de abordar la selección y organización de saberes, así como, proponer los tipos de aprendizaje que se pretendían desarrollar. El sistema educativo requería de un área de conocimiento que analizara los problemas de la selección y organización de contenidos, cuestión que gradualmente dejó de ser un problema individual del docente o de una congregación religiosa, como lo había sido a fines del siglo XVI, para convertirse en un requerimiento institucional, de orden nacional (Díaz Barriga, 2015). Esta tarea abrió paso a una especialidad técnica, derivada del ámbito educativo. De esta manera, tal como

surgieron la orientación, la evaluación y la administración escolar, también se creó la especialización en currículum.

Pero, en su devenir histórico, la construcción del currículum trajo consigo la apertura de un ámbito de estudios e investigación que se inició incipientemente a fines del siglo XIX, principalmente en Estados Unidos y que se vigorizó durante la primera mitad del siglo XX, como producto de la consolidación de los sistemas educativos, del proceso de industrialización y del avance de diversas disciplinas sociales y de la administración científica. No obstante, fue hasta mediados del siglo XX, cuando el campo fue abriéndose paso al desarrollo y fortalecimiento de estudios de carácter teórico y epistemológico con el objeto de interrogarse acerca de la construcción de la realidad por parte de los sujetos, así como, sobre la naturaleza y producción de saberes, su legitimación y distribución, lo cual tenía implicancias políticas, ideológicas, culturales y pedagógicas.

En virtud de lo anterior, se puede afirmar que, el campo curricular se ha construido como un área de saber dónde confluyen distintas disciplinas y dimensiones, las cuales han aportado miradas diferentes para su constitución, teniendo como contexto los fenómenos sociales, culturales y políticos vigentes. Las contribuciones de las disciplinas de las ciencias sociales y humanas, involucradas en el estudio de lo educativo, han posibilitado abrir el debate y generar conocimiento sobre el currículum, configurando planteamientos teóricos y prácticos que han enriquecido el desarrollo de este campo, tanto en su quehacer político-técnico, como en el ámbito de la investigación y experimentación. En palabras de Díaz Barriga (2015), este campo, se fue construyendo:

con elementos de la sociología, la historia, la administración y la economía, para fundamentar los planes de estudio, así como de la psicología y la didáctica para las propuestas de programas. Estas finalmente se combinaron con aportaciones de la antropología y de los desarrollos de los saberes “micro” (historias de vida, microsociología), para dar cuenta de lo que acontece en el aula. A todo ello, se agrega una visión epistemológica y filosófica que buscó elucidar el valor

conceptual del campo o derivar conceptos de este hacia alguna de sus vertientes.
(p.25)

A juicio de Goodson (1998), el campo curricular al abordar el estudio del currículum, se ha encontrado con diversas dificultades:

[Una de ellas] es que se trata de un concepto multifacético, construido, discutido y gestionado (...) en una variedad de niveles y de ámbitos de enfrentamiento (...), [lo que] ha contribuido a la aparición de perspectivas y discursos teóricos, [cuyos métodos, muchas veces] han sido cuestionados por su descontextualización, alejados de los modelos de gestión técnica, racional o científica. Desarrollar un sentido más complejo significa que debemos asumir un enfoque de investigación sobre el currículum como construcción social, primero en el nivel mismo de la prescripción, pero también en los niveles del proceso, la práctica y el discurso.
(p.187)

En atención a lo anterior, se puede señalar que el campo curricular se ha configurado, por una parte, como un ámbito de estudios gestado por comunidades académicas que estudian y actúan respecto del fenómeno curricular, y por otra parte, las demandas provenientes del mundo social, cultural y político, han generado que dichas comunidades participen en la búsqueda de respuestas a nivel político y técnico, conectados con los problemas curriculares de las instituciones educativas y que, también indaguen en la problematización de los saberes, desde una reflexión teórica y epistemológica que involucra el quehacer curricular.

En consecuencia, en el campo curricular es posible observar que los ámbitos, antes analizados, han derivado, al menos, en dos líneas de desarrollo estrechamente vinculadas: *la político-técnica*, preocupada por tomar decisiones sobre la selección cultural y generar currículum mediante reformas curriculares (diseño de planes y programas de estudio, implementación, evaluación, estrategias de gestión) y *la línea disciplinaria-investigativa* que problematiza, reflexiona y teoriza acerca de su objeto de estudio, además de analizar las condiciones de realización del mismo en las prácticas de

las instituciones (Gimeno, 2007). Entendiendo que éstas se dan en un contexto social, político y pedagógico determinado, el cual, a su vez, es dinámico y cuya revisión histórica refleja patrones de discrepancia, conflicto y poder (Goodson, 2003), que es preciso examinar permanentemente.

Pese a la distinción anterior, se puede advertir que en el campo curricular existe una relación sinuosa entre decisiones político-técnicas y los estudios teóricos e investigativos, estando ellas claramente imbricadas. Sin embargo, en este trabajo interesa diferenciarlas, puesto que implican niveles diferentes de avances y desarrollo.

En esta tesis se abordan ambas líneas de desarrollo, pero con énfasis en la constitución del campo curricular como ámbito disciplinario, reflexivo, e investigativo. La primera línea se expresa, en este trabajo, en los procesos políticos, sociales y técnicos que fueron emergiendo en cada período estudiado, los cuales son importantes de analizar, porque allí se encuentran huellas que ayudan a comprender la configuración del campo disciplinar. La segunda línea de desarrollo, que es la central en este trabajo, da cuenta de los avances de la disciplina a partir de indagaciones, análisis y producciones de ideas de sus actores y comunidades.

En este marco, el objetivo que nos propusimos en esta tesis, fue reconstruir un relato histórico sobre la configuración del campo curricular, es decir, rastrear y comprender cómo se fue constituyendo y desarrollando este campo en Chile en el período 1965-1990, teniendo como correlato la trayectoria de lo curricular en sus distintas etapas de desarrollo. Tal indagación, se llevó a cabo a través de determinados períodos e hitos relevantes que favorecieron su origen y desarrollo, y en ellos se resalta a determinados actores que tuvieron una participación destacada, así como una reconocida intervención en dichos procesos.

En dichos hitos interesó recoger evidencias y cotejarlas con fuentes históricas, a fin de ir reconstruyendo el proceso, el cual, muchas veces aparecía obscurecido u olvidado, por tanto, lo que se pretendió fue revivir la memoria y permitir que hablaran los hechos documentados, los actores, sus experiencias y producciones.

Esta reconstrucción no pretende ser solo una crónica de sucesos, sino que los relatos giran alrededor de preguntas acerca de cómo se articulan las relaciones de política pública y experticia académica en la configuración del campo, así como, qué influencias se ejercen en determinados momentos y contextos para dar lugar a su construcción.

El texto se organiza en dos grandes apartados y en cinco capítulos. El primer apartado: “Problema de investigación y conceptualización del campo curricular y sus orígenes”, contiene dos capítulos. El primero aborda el problema de investigación, sus objetivos, marco de referencia y metodología. En el segundo capítulo se revisan los orígenes del campo curricular en Estados Unidos a fines del siglo XIX y su despliegue en el siglo XX; asimismo, se examinan los estudios del campo en América Latina. Ello, como antecedentes a la problematización central del trabajo, que se desarrolla en el segundo apartado denominado: “Configuración y desarrollo del campo curricular en Chile”.

Al interior de este segundo apartado, encontramos el tercer, cuarto y quinto capítulos, en los cuales se analiza el surgimiento y desarrollo del campo curricular en Chile, desde 1965 hasta 1990. Para esto, se revisan los contextos ideológico-políticos, educativos y curriculares de tres períodos (1965-1970); (1970-1973); (1973-1990), en los cuales se pueden encontrar huellas que ayudan a entender la configuración del campo disciplinar y su desarrollo emergente. Respecto de esto último, se examina la conformación de grupos de trabajo y sus producciones curriculares. Y de manera central se rescatan las voces de sus principales protagonistas, las cuales están expresadas en textualidades, escritas en cursiva, para diferenciarla de sus propios escritos.

PRIMERA PARTE: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, CONCEPTUALIZACIÓN DEL CAMPO CURRICULAR Y SUS ORÍGENES

Capítulo I. El Problema de Investigación

1.1 Acerca de cómo y por qué llegamos al tema de estudio

Al revisar la trayectoria del campo curricular desde la década de los sesenta en Chile, se presentaron ciertas dificultades para encontrar, por una parte, ejes teóricos que iluminaran los diversos planteamientos y acciones desarrollados en torno al campo de estudio, y por otro, perspectivas teóricas propias, que contribuyeran al debate y aportaran a la construcción de nuevos conocimientos acerca de la temática. Pareciera que las políticas económicas y sociales conducidas por el Estado y ejecutadas por los distintos gobiernos, a través de sus equipos técnicos, constituían el eje que había guiado el accionar del campo curricular. Entonces, nos preguntábamos: ¿qué rol han jugado las universidades y centros de estudio, así como los actores relevantes del campo, para contribuir con el debate sobre el tema? Al respecto, visualizamos que todos ellos habían aportado miradas, formulado planteamientos y sostenido conversaciones que dieron origen a tareas de apoyo para la instalación de las reformas curriculares. No obstante, en una primera mirada, se observó escasa producción teórica y empírica de grupos e instituciones académicas que iluminaran nuevas visiones acerca del currículum, que se interrogaran acerca del significado y sentido del conocimiento construido, que problematizaran el quehacer curricular de las diversas instituciones educativas y que cuestionaran los modelos curriculares vigentes, caracterizados por la instrumentación y la segmentación disciplinaria. Más bien, lo que aparecía mayoritariamente, eran interpretaciones y reproducciones de enfoques producidos en otras latitudes y que predominaban en el campo.

En síntesis, en el presente trabajo partimos de dos supuestos centrales para este período de estudio:

- a) que la producción de conocimiento al interior del campo curricular, era al parecer, escaso y esporádico en nuestro país y que su exiguo desarrollo teórico e investigativo había impedido el desarrollo disciplinario, la creación

de nuevas miradas y perspectivas que acrecentaran su avance desde el ámbito de los significados e implicancias de la disciplina de estudio, de manera que aportaran al debate y a la creación de nuevas propuestas en las instituciones educativas, a la vez, que iluminaran las políticas públicas;

- b) que la producción curricular había estado más bien centrada en las reformas curriculares conducidas por el Estado, y que es desde allí, de donde surgieron las discusiones que se llevaron a cabo en los distintos espacios institucionales y organizacionales. Esto es, que el desarrollo de los estudios curriculares fue animado en lo fundamental por los ciclos de reformas y ajustes curriculares, colocándose al centro del campo la producción diagnóstica, funcional al diseño de instrumentos curriculares, los procesos de elaboración de programas, sus estrategias de implementación, desarrollo y evaluación, entre otros, antes que procesos reflexivos e investigativos en torno a la disciplina curricular.

1.1 Pregunta y Propósitos de la Investigación

Conforme a lo anterior, **la pregunta de investigación** que se ha planteado en este estudio es la siguiente:

¿Qué rol han jugado actores, instituciones y políticas en el desarrollo del campo curricular en Chile en el período 1965-1990 y qué ideas, conceptos y teorías, han concurrido en su configuración?

Objetivo General: Analizar la relevancia y participación de los principales actores e instituciones en el desarrollo del campo curricular en Chile a partir de la década de los sesenta, y examinar, desde el ámbito disciplinario-investigativo, las ideas, conceptos y teorías que lo han configurado.

Objetivos Específicos

- Reconstruir el desarrollo del campo curricular en Chile a través de períodos, coyunturas e hitos relevantes, teniendo como trasfondo los procesos políticos y culturales vigentes.
- Analizar las voces de los principales actores e instituciones que han incidido en la configuración del campo curricular en Chile, desde las significaciones que ellos le han otorgado al mismo.
- Examinar los orígenes del campo curricular en otras latitudes e identificar los referentes teóricos que han hecho posible la emergencia del campo de estudio en nuestro país.

1.2 Marco de referencia

El objeto de estudio de esta investigación nos orientó a tomar algunas decisiones en relación a los referentes epistemológicos y teóricos que la sustentan. Una cuestión por la que se optó fue la necesidad de destacar los principales conceptos que comprendían el estudio y en función de ello, se acudió a los planteamientos de determinados teóricos que abordaron tales ejes y posibilitaron iluminar el desarrollo de la investigación. Los conceptos abordados son principalmente tres: Comunidades Académicas; Producción de Conocimientos; y Selección del Conocimiento.

Junto con dichos conceptos y dado el carácter del estudio que se emprendió, nos pareció relevante rescatar la mirada histórica del campo curricular.

Comunidades académicas

Un primer concepto que emerge en esta investigación es el de comunidades académicas, entendiendo que el campo curricular se desarrolla principalmente a partir de ellas y que tales comunidades se conforman para estudiar, pesquisar y resolver ciertas preguntas que se han formulado en el campo, con el propósito de construir conocimientos en torno a su objeto de estudio. En este sentido, nos interesó comprender cómo tales comunidades se constituyen y debaten entre ellas, así como,

analizar la manera en que surgen, ya sea porque son convocadas o se auto convocan para estudiar el fenómeno curricular.

Para examinar este concepto, nos pareció pertinente recurrir a la filosofía de la ciencia, o *filosofía historicista de la ciencia*, como la denomina Carlos Pérez (1998), para distinguirla de la filosofía clásica de la ciencia, cuyos autores (Descartes, Hume, Popper, entre otros), sostienen la idea de que “la palabra ciencia sea sinónimo de verdad, o sinónimo de conocimiento correcto” (p.29). Contrario a ello, este autor plantea que es posible abrirse a la “idea de que hay otros conocimientos, con auténticas características de tales, y no hay manera de que el racionalismo moderno pueda probar que su conocimiento es conocimiento y los otros sólo superstición” (p.29). Al incorporar el concepto de historicidad, Pérez (1998), está dando cuenta de la práctica humana de la producción, que es social, inmanente a la vida. Y añade este autor:

Uno se encuentra en esa historia de las prácticas humanas con la magia, el mito, la fe universal, la ciencia, como prácticas históricamente determinadas, es decir, como prácticas que expresan y, también coinciden con la producción social de la vida en cada uno de estos momentos (...). Pero esto tiene como consecuencia el que la racionalidad científica **es una forma de ser³ el mundo, no es una forma de ver el mundo**. Es una forma de ver que coincide con una forma de ser el mundo (...). La consecuencia **política** más importante que quiero sacar de esto es que la ciencia como forma de ser el mundo es superable (p.32).

Dentro de este marco de debate, resultó sugestivo entonces acudir a la *filosofía historicista de la ciencia*, como marco de referencia que nos nutrió de una mirada interpretativa para entender la trayectoria de la constitución de comunidades académicas en el campo curricular en Chile. En virtud de ello, destacamos las discusiones de algunos autores, que, desde posturas diferentes, han sido clave para comprender el funcionamiento de las ciencias. Nos referimos a *Thomas Kuhn* (1992), *Imre Lakatos* (1987) y *Paul Feyerabend* (1986). Sus distintos marcos explicativos del devenir histórico

³ Las palabras en negritas son del autor.

de la ciencia nos permitieron contar con un marco conceptual general para dilucidar el tipo de dinámica que ha adquirido la constitución del campo curricular en nuestro país, en el período investigado. Por ende, en este apartado, se identifican algunos de los planteamientos centrales de cada autor y posteriormente, durante el transcurso del trabajo, se irá argumentando la incorporación de algunos razonamientos que resultan relevantes para el análisis del campo.

Partimos señalando que los planteamientos de *Kuhn* (1992), nos permiten trazar un marco interpretativo a partir del concepto de paradigma, entendido “como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p.13). El autor aclara que, este es un concepto que ordena la realidad y que en cada disciplina hay un consenso básico, en torno al cual giran preguntas, principios y métodos. A esos grandes consensos los denominó paradigmas. Asimismo, argumenta que cada comunidad construye desde su propia historia y tiene sus reglas y ordenamiento, pero que estas se van acomodando según su uso. Externamente ello puede parecer un caos, no obstante, se trata de su propio orden.

Interesante resulta la noción de comunidades en Kuhn, las cuales se entienden como lenguajes; es decir, no se trata de sujetos individuales, puesto que ellos pertenecen a una comunidad y comparten sus formas de vida. En tales comunidades hay ideas y discusiones que se debaten dentro de sí misma, por ende, son cerradas y solo transitan o saltan a una comunidad distinta cuando se han observado anomalías, transformándose así, en otro paradigma. En relación a ello, Carlos Pérez (1998) subraya que, este autor considera a “la actividad científica como la actividad de una comunidad. No ya el científico individual, frente al problema individual (...). No el científico ingenioso frente a un problema objetivo, sino una comunidad frente a una problemática, que esa misma comunidad se ha dado” (p. 160).

La propuesta de Kuhn, nos aporta elementos para comprender cómo la noción de paradigma se ha ido construyendo históricamente en las propuestas educativas y curriculares, entendiendo que, desde esos paradigmas se construye una visión de

mundo, una forma de ver la realidad y de interpretarla, lo cual posibilita caracterizar a una comunidad de otra, dado que constituyen lenguajes diferentes y maneras distintas de mirar y ser en el mundo. Sin embargo, pese al importante aporte de este autor con respecto a la constitución de comunidades de lenguaje y a la construcción de discursos, no nos permite explicar, tan claramente, la concurrencia de distintas ideas en una misma comunidad, como suele ocurrir al interior del campo curricular. Ello, debido a que, desde la mirada de Kuhn no es posible encontrar contradicciones al interior de una comunidad, puesto que, si aquello se produce, es porque la comunidad en pleno, con sus métodos y normas descubre anomalías. En ese momento se desata una crisis que dará lugar a nuevas y prolongadas investigaciones, originándose el salto a otro paradigma. Para este autor, por tanto, no hay fuerzas opuestas que operen al interior de una comunidad, dado que no hay posibilidades de encuentro entre diferentes grupos al interior de una comunidad. Para explicar tal tesis, el autor, introduce el concepto de inconmensurabilidad de Heidegger, entendido como “sin medida común” o “sin lenguaje común”, lo cual da cuenta de la imposibilidad de comunicación entre comunidades diferentes, entre lenguajes y visiones de mundo diversas.

Entonces, con el objeto de buscar otras interpretaciones al fenómeno anteriormente planteado, nos pareció pertinente recurrir a *Lakatos* (1987), quien propuso como unidad de análisis epistemológico el “programa de investigación”. Este autor sostiene que la actividad científica de las comunidades se organiza en torno a programas de investigación, los cuales constituyen una estructura, que sirve de guía al futuro estudio. Por ende, al interior de estos programas se formulan teorías e hipótesis, pero no de manera aislada, sino que siempre dentro de un contexto determinado.

Contradiendo a Kuhn, Imre Lakatos puntualiza que las comunidades no comparten paradigmas únicos, sino que, más bien, lo que se observa son programas en competencia, los cuales poseen un grupo de teorías que tienen una matriz común. Coincide con Kuhn en relación a que hay un cierto núcleo duro o núcleo central al interior de dichos programas, que no modifican su visión, sin embargo, amplía esta mirada señalando que alrededor de las comunidades hay un anillo o periferia, que refuta sus hipótesis; y es en esa periferia donde se producen debates e intercambios; es allí

donde aparecen elementos disidentes y discutibles, capaces de cambiar, cuestión que no ocurre en el círculo duro. Conforme a Lakatos, “los grandes logros científicos son programas de investigación que pueden ser evaluados en términos de transformaciones progresivas y regresivas de un problema; las revoluciones científicas consisten en que un programa de investigación reemplaza (supera progresivamente) a otro. Esta metodología ofrece una nueva reconstrucción racional de la ciencia” (p.144).

En esta línea, Lakatos plantea que, en las periferias de estas comunidades, hay ideas o pensamientos que se trasladan de una a otra comunidad, dado que estos científicos están en permanente debate. Las visiones de las comunidades no son homogéneas, sino más bien contradictorias. Piensa que la manera de razonar de los científicos es más cercana al debate que a la homogeneidad del pensamiento. Por tanto, no hay paradigmas separados, están todos siempre debatiendo. “Hay un fundamento que permite el diálogo de un programa a otro (...) y hay acuerdos generales de la comunidad científica en torno a cuánto diremos que algo está más o menos contrastado. Y todo esto permite que los programas dialoguen, y se contrasten empíricamente” (Pérez, 1998, p.190).

Por último, desde una perspectiva distinta, acudimos a *Feyerabend* (1986), quien asume la teoría de los paradigmas de Kuhn, pero los entiende, según Pérez (1998):

no solo como teorías o conjunto de supuestos comunes, sino más bien, como grupos de intereses, como gremios, o como expresiones de poder (...), son al mismo tiempo teorías, pero también tienen expresión institucional (...). Los paradigmas en la ciencia son inconmensurables y equivalentes. La ciencia como el arte, como la filosofía, cambia, pero no progresa. Toda teoría lo explica todo (...). Y cuando cambia (no lo hace) por razones científicas (sino que) por razones externas (...). Según Feyerabend las teorías científicas que triunfan son las que están asociadas a los poderes dominantes, las que expresan el poder. (pp. 173-174)

Por su parte, los hechos científicos, aduce Feyerabend, se experimentan como si fueran independientes de la opinión, creencia, y del trasfondo cultural. “La historia de la ciencia, después de todo, no consta de hechos y de conclusiones derivadas de los hechos. Contiene también ideas, interpretaciones de hechos, problemas creados por interpretaciones conflictivas, errores, etc.” (p.3). Asimismo, este filósofo puntualiza que lo que existe entre las comunidades y al interior de ellas es anarquismo epistemológico, teórico y metodológico, lo que implica también debatir fuera de la ciencia. Para argumentar su planteamiento, este autor concibe a la ciencia como “una empresa esencialmente anarquista; el anarquismo teórico es más humanista y más adecuado para estimular el progreso que sus alternativas basadas en la ley y en el orden” (p.1).

En el mismo sentido, Pérez señala que, para Feyerabend, “La ciencia es equivalente a las otras formas de conocer porque (estas) son inconmensurables entre sí, es decir, no se puede demostrar teóricamente que la ciencia sea superior a la magia o al vudú, a la medicina natural” (p.176).

De acuerdo a Feyerabend:

La idea de que la ciencia puede, y debe, regirse según reglas fijas y universales, es a la vez irrealista y perniciosa. Es irrealista porque supone una visión demasiado simple del talento de los hombres y de las circunstancias que animan, o producen, su desarrollo. Y es perniciosa porque el intento de reforzar las reglas está condenado a incrementar nuestra cualificación profesional a expensas de nuestra humanidad. Además, semejante idea es perjudicial para la ciencia misma porque olvida las complejas condiciones físicas e históricas que influyen sobre el cambio científico. Convierte la ciencia en algo menos agradable y más dogmático: toda regla metodológica va asociada a suposiciones cosmológicas, de modo que al usar la regla estamos dando por supuesto que dichas suposiciones son correctas. (p. 289)

Para este autor, el lenguaje es una forma de vida, representa una cultura y una visión del mundo. Hay distintos tipos de lenguajes según las comunidades existentes. En

una comunidad lingüística hay ciertos conceptos que son distintos a los conceptos de otras comunidades y que a los ojos de esas comunidades pueden parecer extraños.

En este sentido, e interpretando a Feyerabend, existirían tantos proyectos educativos y curriculares como comunidades lingüísticas o culturales o formas de vida perviven. La cuestión, entonces, sería preguntarse ¿qué genera consenso al interior de una comunidad? El mismo autor responde esta interrogante, señalando que es el poder, entendido como visión que posibilita los límites, que permite relacionarse, vincularse, entender los modos de trabajo, comprender las reglas que se han fijado, entre otros. El poder es discurso y lenguaje que construye la realidad, logra el consenso y se instala como una manera de entender el mundo.

Para el caso de esta tesis es muy ilustrativo analizar la constitución de las comunidades académicas en el campo curricular teniendo como respaldo algunas de las problemáticas formuladas por estos autores, las cuales iremos revisando en el transcurso del trabajo.

Producción de conocimientos

Este segundo concepto obedece a que el aspecto primordial del campo curricular que nos interesa estudiar tiene como tarea central la investigación y, por ende, la producción de conocimientos. Para aproximarnos a su estudio hemos escogido como referente la mirada sociológica, para comprender los contextos sociales y políticos en los que se ha desarrollado el campo curricular en nuestro país, así como sus condiciones para producir conocimientos.

Dentro de la *mirada sociológica en la producción del conocimiento*, abordamos algunos planteamientos de Michael Gibbons, et.al (1997) quienes aportan a la comprensión de la transformación de los modos de producir conocimiento en la ciencia contemporánea como parte de un contexto social.

Partiendo por *Michael Gibbons*, podemos señalar que este teórico canadiense, junto con Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin

Trow (1997), en su obra "La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas", buscaron indagar acerca de los grandes cambios ocurridos en la forma en que se produce el conocimiento. Estos autores argumentan que está emergiendo una nueva forma de construcción del conocimiento, cuya modalidad - denominada modo 2- , "afecta no solo a qué conocimientos se producen, sino también a cómo se producen, el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad" (p.7). En efecto, Gibbons et. al (1997) dieron cuenta de las nuevas formas de producción del conocimiento, reconociendo que estas emergen y evolucionan a partir de la matriz disciplinar de la modalidad tradicional, llamada modo 1 y que ambos perviven simultáneamente. Así, mientras en el modo 1 la producción de conocimiento se sitúa en una estructura disciplinar (principalmente cognitiva), jerárquica y al interior de una institución, el modo 2, adopta una visión no jerarquizada, organizada de manera heterogénea y dentro de un contexto de aplicación de los problemas que enfrenta, es decir, el conocimiento se caracteriza por tratar de obtener algo útil o realizar una acción. Ello, implica "el alejamiento de una búsqueda de principios fundamentales, para avanzar hacia modos de investigación orientados hacia resultados contextualizados (p.33).

Otro aspecto que los diferencia dice relación con que, "en el modo 1 se plantean y se solucionan los problemas gobernados por los intereses, en buena parte académicos de una comunidad específica. En contraste, el conocimiento del modo 2 se lleva a cabo en un contexto de aplicación" (p.14), es decir, a partir de procesos y demandas diferentes. Agregan los autores, que trabajar en un contexto de aplicación genera posibilidades para usar una gran diversidad de recursos de conocimiento y para configurarlos según el problema que se va a enfrentar. En esta nueva modalidad, el conocimiento se crea en una gran variedad de organizaciones e instituciones, programas de investigación nacionales e internacionales. De la misma manera, los equipos de investigación muestran gran diversidad en su composición, por cuanto sus actores provienen de las ciencias sociales, ciencias naturales, ingeniería, derecho, hombres de negocios, etc., según lo requiera la naturaleza del problema. Se plantea también que: "funcionar en el modo 2 hace que todos los participantes sean más reflexivos. Ello se

debe a que el tema en el que se basa la investigación no se puede contestar solo en términos científicos o técnicos” (p.19), sino que hay otras dimensiones a considerar, entre ellas lo relacionado con la ética.

Desde la perspectiva de este trabajo, podemos agregar que, junto al aspecto ético mencionado por los autores, también se pueden considerar las dimensiones ideológicas, políticas, culturales y económicas, en referencia específicamente al campo curricular, como lo examinamos más adelante.

Los autores analizados, en su planteamiento identifican dos rasgos característicos del modo 2: su transdisciplinariedad y su distribución social. Respecto del primer rasgo, señalan que la transdisciplinariedad atraviesa las disciplinas, esto es, se observa “un flujo constante, de un lado a otro, entre lo fundamental y lo aplicado, entre lo teórico y lo práctico” (p. 33). “A pesar de haber surgido de un contexto particular de aplicación, el conocimiento transdisciplinar desarrolla sus propias estructuras teóricas singulares, métodos de investigación y modos de práctica, aunque no se hallen localizados en el mapa disciplinar prevaleciente” (p.16). En contextos transdisciplinarios, las fronteras disciplinarias parecen no ser tan importante, más bien la atención se centra en el ámbito problemático o en temas relevantes; asimismo, importa más el rendimiento colaborador, que el individual.

Con respecto al segundo rasgo, referido a la distribución social, los autores plantean la importancia de la “difusión sobre una amplia gama de lugares potenciales para la producción de conocimiento y de diferentes contextos de aplicación o uso (...). La naturaleza socialmente distribuida del modo 2 de producción de conocimiento se halla personificada, sobre todo, en las personas y en los modos en que éstas interactúan en formas socialmente organizadas” (p.31).

Contrario a la concepción de la sociología de la ciencia mertoniana, a la visión del conocimiento de Mannheim y a la filosofía neopositivista que aducían a una separación entre el conocimiento científico y el resto de los conocimientos y creencias encontrados en la cultura, Gibbons et.al, plantean que: “el nuevo modo de producción de

conocimiento supone la existencia de diferentes mecanismos de generar conocimiento y de comunicarlo, más actores procedentes de disciplinas diferentes y con historiales distintos, pero, por encima de todo, lugares diferentes donde se produce el conocimiento” (p. 31). Ello, supone colaboración e interacción entre muchos actores a través del proceso de construcción del conocimiento, lo que implica que esta asume cada vez una mayor responsabilidad social. En este sentido, la sociedad cumple un papel fundamental en los procesos de producción del conocimiento, puesto que da sentido a las acciones que se desarrollan. Por su parte, se entiende que la ciencia está conectada con el tipo de sociedad de la cual emerge. La nueva concepción del conocimiento, es entonces posible en el contexto de una sociedad diferente.

Interpretando tales afirmaciones, Albornoz (2003), señala, que la ciencia:

es un producto social y su sentido ulterior debe ser encontrado en el conjunto de relaciones que la “contextualizan” en un sentido tan fuerte que no sería escandaloso afirmar que la determinan. La ciencia “modo 2” es factible en el contexto de una sociedad “modo 2”. Es decir, que, si resulta lícito hablar de un nuevo modo de producción de conocimiento, ello es sólo el reflejo de un nuevo modo de sociedad. (p.226)

Selección del Conocimiento

Para analizar este tercer concepto, recurrimos a los planteamientos de dos teóricos británicos que contribuyeron de manera importante al estudio de la disciplina curricular, desde una mirada sociológica, ellos son Michael Young (1988) y John Eggleston (1980).

Desde la sociología de la educación es posible entender que los procesos sociales de transmisión de la herencia cultural son complejos y conflictivos para las sociedades. En este sentido, desde una mirada social de la construcción del conocimiento, pero refiriéndose específicamente al campo curricular, nos parece valioso el aporte de *Michael Young* (1988). Este educador británico, puntualiza que ha existido un enorme descuido de los sociólogos “sobre la forma en que el conocimiento se selecciona, organiza y evalúa en

las instituciones educativas”, añadiendo que la tarea central de los teóricos del campo “es o debería ser relacionar estos principios con sus contextos institucionales...” (p. 9).

Al definir los elementos esenciales que se han descuidado, Young hace mención a la dimensión cognitiva de las categorías del pensamiento y sus determinaciones sociales, al proceso de transmisión y de adquisición del conocimiento y a la forma cómo éste se controla y legitima. A este autor le interesa destacar los problemas curriculares en términos de las relaciones de poder dentro de la estructura social, analizar la estratificación del conocimiento, su validación y el acceso al mismo de diferentes grupos sociales. Señala que ha existido una falta de investigación en este campo y que es preciso revisar la forma en que se ha venido legitimando el campo curricular a través de períodos históricos concretos. Esto permitiría explicar los cambios y resistencias que se han dado al mismo.

Importante resulta enfatizar en el planteamiento de Young (1988), el análisis que puede sostener una comunidad al interior del campo curricular, respecto de la estrecha relación que existe entre los criterios de selección del conocimiento y la disponibilidad social del mismo y, por otro lado, los valores y creencias de los grupos dominantes en un determinado momento.

Por su parte, el pedagogo inglés, *John Eggleston* (1980), al igual que el autor precedente, aporta elementos a la producción del campo curricular centrando su análisis en la transmisión, legitimación y distribución del conocimiento, así como su importancia al interior de los procesos educativos. Enfatiza el papel que cumplen la escuela y, en especial, el currículum en la sociedad como instrumento de legitimación del conocimiento y como medio de control social. A través de un análisis histórico, el autor va incorporando los conceptos de poder, élites, control, roles, selección social, grupos de presión, etc., como una forma de ligar el conocimiento curricular al desarrollo de las sociedades y como un componente importante “de las disposiciones interrelacionadas para el orden del sistema social” (p. 70).

En este contexto, el autor considera la existencia de dos perspectivas ideológicas que subyacen en el estudio del campo curricular: la perspectiva recibida, en que las

comunidades académicas aceptan el conocimiento curricular como “dado”, no negociable; y la perspectiva reflexiva, que signa la posibilidad de cuestionar los contenidos y elaborar nuevos planteamientos curriculares. La primera, pone atención a los problemas de la estructura curricular y el ejercicio del poder, en tanto, la segunda, enfatiza sus consecuencias a nivel de la conciencia de quienes participan en él. Ambas son concebidas por el autor como dos modos de comprensión de las realidades del conocimiento y de sus posibilidades de efectuar cambios en él.

Frente a ellas, este autor construye una tercera perspectiva que denomina reestructuradora, en la que intenta recuperar elementos de las dos primeras, ubicando, dentro de la investigación del campo curricular y su aplicación, aquellas acciones que puede ejercer el docente en el plano de la interpretación del conocimiento, así como del sistema social para conseguir la diferenciación de expectativas curriculares de los alumnos en el aula.

El referente sociológico aportado por los autores antes examinados, inspira la presente investigación, por cuanto, muestra una concepción más amplia de la forma de producción y selección del conocimiento en contextos sociales específicos, caracterizados por la sociedad en constante cambio. También alude a una manera distinta de concebir la interacción de los sujetos en su relación con las producciones que generan. Finalmente, da sustento social a la comprensión de la disciplina curricular, que constituye el foco principal de este estudio.

Junto a la visión sociológica antes analizada, en este marco de referencia nos pareció importante incluir la *Mirada Histórica en la Construcción del Campo Curricular*.

Desde esta mirada, los aportes de Ivor Goodson (1998) son significativos pues presta especial atención al comportamiento histórico de las transformaciones curriculares en los sistemas educativos, lo cual constituye una preocupación importante de las comunidades académicas que procuran avanzar en el desarrollo del campo curricular de manera contextualizada. Al respecto, el autor plantea que:

El estudio histórico busca comprender cómo se han desarrollado el pensamiento y la acción en las circunstancias sociales del pasado. Siguiendo ese desarrollo a través del tiempo y hasta el presente, se obtienen comprensiones acerca de cómo se han afrontado esas circunstancias que experimentamos como “realidad” contemporánea, y se han construido y reconstruido en el tiempo. (Goodson, 1998, p. 25)

Y añade, que constituye una limitación desarrollar una noción estática de los contextos históricos, por el contrario, es preciso hacer una revisión de estos desde una visión dinámica, que considere los conflictos, las relaciones de poder y las acciones contemporáneas del momento. Así entendido, el campo curricular no está separado de los contextos sociales, políticos y económicos en los que emerge. Por el contrario, su vinculación es relevante para tener una comprensión más acabada de su desarrollo. Del mismo modo, el autor plantea que, el futuro del campo está más bien en su comprensión que en su desarrollo técnico.

En este sentido, los procesos históricos contribuyen a comprender la reconstrucción del campo curricular en nuestro país. Interesa, además, incorporar la perspectiva crítica del campo, que no solo emerge a partir del cuestionamiento de las disciplinas fundamentales del currículum, sino que también surge del proceso de desarrollo curricular. Este ha mostrado la importancia de las experiencias de los sujetos que aprenden y de los contextos en que se desenvuelven, posibilitando así, un cuestionamiento a los modos tradicionales de entender el conocimiento, como un conjunto de resultados acabados y estáticos, oponiendo a tal concepción, una visión del mismo como proceso dinámico y en permanente construcción. Desde esta visión, el conocimiento es una construcción cultural y como tal, se reconoce su génesis socio histórica que lo determina, reproduce y recrea.

A fines de la década de los sesenta e inicios de los setenta, Goodson trabajó con Brian Davies, Michael Young y Basil Bernstein en el Instituto de Educación de Londres, siendo alumno de estos dos últimos teóricos. Desde ese lugar, tales autores abordaron el estudio de la disciplina curricular vinculada a los temas del poder, el control y la

cultura, conceptos que tuvieron gran incidencia en educadores como Giroux, Apple y McLaren, al comprender que aquella formaba parte “de un proceso de aprendizaje cultural más amplio, inseparable de cuestiones de privilegio y opresión” (Kincheloe, en Goodson, 2000, p.11).

Goodson (1998), argumenta la importancia de realizar investigaciones históricas en torno a la disciplina curricular, pero desde una lógica que revele la complejidad de la realidad educativa y su impacto en los actores educativos. Del mismo modo, que refleje los conflictos de poder subyacentes en la sociedad. Este autor, a través de sus estudios, muestra la escasa exploración existente en este campo y declara que ha habido un descuido de los especialistas por la contextualización histórica del campo educativo y curricular.

2.3 Marco Metodológico

Conforme a la naturaleza del estudio y los objetivos planteados previamente, esta tesis se caracterizó por tener un carácter cualitativo, inscrito en una perspectiva hermenéutica de investigación. “La investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales” (Flick, 2007, p. 15). Para dar cuenta de ello utiliza variados métodos y es focalizada. La utilización de múltiples métodos o triangulación de fuentes e instrumentos refleja un intento de asegurar una minuciosa comprensión del fenómeno en cuestión, transformándose en una alternativa de validación. Se asume que la combinación de múltiples prácticas metodológicas, materiales empíricos y perspectivas en un estudio configura una estrategia que favorece el rigor, complejidad, riqueza y profundidad de toda investigación (Flick, 2007).

En el caso específico del trabajo que se presenta, lo que interesó fue comprender e interpretar las lógicas de construcción del campo curricular en Chile, así como, los significados que actores claves le atribuyen a este proceso. De este modo, se buscó reconstruir la trayectoria de distintas comunidades académicas y sujetos educativos para contribuir al desarrollo de este campo, analizando los procesos

históricos en que estaban inmersos. En dicho análisis, se consideraron determinados Períodos de Estudio (1965 a 1990); Coyunturas (contextos políticos y sociales, reformas curriculares, propuestas educativas) e Hitos (instituciones, actores y trabajos de producción curricular).

El paradigma interpretativo constituyó el marco general desde el que se buscó entender los fundamentos epistemológicos, ideológicos, políticos, culturales, pedagógicos y socioeconómicos que orientaron la configuración de este campo, considerando el contexto en el que intervinieron sus principales actores.

Las técnicas de recolección de información fueron de dos tipos: *documental* y *entrevista semi-estructurada, tipo testimonial*.

La *revisión documental* implicó trabajar con materiales escritos oficiales y no oficiales, públicos y privados. El corpus documental de la investigación analítica consideró: Documentos emanados de la Biblioteca del Mineduc, Biblioteca Nacional, Archivo Histórico, Centros Académicos, Universidades y Organizaciones de la sociedad civil; Actas de Congresos; Resúmenes de Investigación y Ponencias sobre Currículum en Encuentros de Investigación (CPEIP, Universidades, Asociación Chilena de Currículum Educacional); Revistas, Informes de Trabajo, boletines y productos de investigaciones en el tema; Tesis, libros, y artículos teóricos relacionados con el campo curricular, editados en el país y en el extranjero; Testimonios de actores relevantes.

En general, se privilegió el análisis interpretativo y contextual, por cuanto se buscaba analizar tanto aspectos explícitos o manifiestos de las producciones curriculares, como aquellos implícitos o subyacentes. Además, se utilizó análisis de contenido, vislumbrado como un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones que permiten obtener indicadores cualitativos usando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, logrando la inferencia de conocimientos relativos a sus condiciones de producción /recepción (Bardín, 2002).

La segunda técnica de recolección de información fue la *entrevista en profundidad semi-estructurada* (Taylor & Bogdan, 1994), con características testimoniales. Las entrevistas testimoniales implican un tipo de discurso en que los sujetos relatan un hecho vivido, dentro de un colectivo, y que reconstituyen después de un determinado tiempo. Este tipo de entrevista es una fuente oral que se utilizó y favoreció la reconstrucción de procesos históricos por parte de los sujetos a los que se entrevistó.

El instrumento aludido resultó apropiado para este estudio, pues su aplicación implicó escuchar las voces de actores que estuvieron comprometidos y aportaron a la construcción del campo curricular durante los períodos estudiados, mediante relatos de experiencias, reflexiones, análisis y escritos. Cuestión que llegó a ser fundamental para comprender el significado que los sujetos le atribuyen al desarrollo del campo en cuestión, así como las dificultades, resistencias y desafíos que se debieron enfrentar. Las entrevistas se realizaron conforme a una pauta de preguntas abiertas permitiendo a los sujetos explayarse sobre su visión del tema y desde las vivencias experimentadas en un período determinado. La muestra fue de tipo intencionada, pues interesaba escoger sujetos cuya participación fuera clave en los procesos curriculares del país.

Las entrevistas se realizaron en distintos momentos del proceso de investigación, entendiendo que los primeros entrevistados podían sugerir a otras personas que consideraran relevantes para continuar abordando el objeto de estudio. Específicamente, se entrevistó a 16 personas, cuyos nombres aparecen en la sección Bibliografía.

Capítulo II. Emergencia del Campo de Estudios Curriculares

En este capítulo, partimos revisando los orígenes del concepto de currículum en los países anglosajones, para lo cual, se acudió a algunos autores que han investigado y desarrollado conceptualizaciones al respecto. Su análisis obedece a que este concepto constituye el objeto de estudio del campo curricular y, por ende, su comprensión es relevante para examinar el surgimiento y desarrollo del campo y el contexto histórico en que emerge.

Asimismo, consideramos importante examinar el debate originado por los primeros teóricos del currículum en Estados Unidos a fines del siglo XIX, aproximarnos a las discusiones que se produjeron entre sus comunidades académicas en torno al campo curricular y comprender la influencia que tuvieron sus planteamientos en América Latina y Chile.

Por último, se analizan los debates que emergieron durante el siglo XX, así como las perspectivas teóricas que se fueron generando a la luz de las reflexiones de diversos estudiosos del currículum y de sus comunidades. Con ello, afirmamos, que en el mundo anglosajón se fue consolidando el campo curricular, desde mediados del siglo XX, no solo por su aporte a las políticas curriculares, sino que también, a partir de la creación de grupos de estudio e investigación que contribuyeron al análisis epistemológico y teórico en torno a la construcción de nuevos conocimientos en el campo de estudios del currículum.

En este capítulo se enfatizan los planteamientos de aquellos actores educativos, que generaron ideas y desarrollaron argumentos al calor del debate que sostuvieron con otros sujetos, preocupados por el tema.

2.1. Las Primeras Nociones sobre Currículum

La noción de currículum no alude a una concepción unívoca del término, por el contrario, si se revisa la literatura correspondiente se observa que existen diferentes

visiones e interpretaciones del concepto, las que se han ido construyendo en concordancia con la realidad histórica y social que se vive en un momento determinado y con las perspectivas ideológicas, políticas, culturales y pedagógicas que manejan sus autores.

En efecto, a partir del desarrollo de las sociedades y de las necesidades de los sistemas educativos, se ha configurado un ámbito específico de las políticas educacionales y una especialidad, que refiere al currículum como instrumento que condiciona el proceso de transferencia de la herencia cultural. En su trayectoria se han reflejado los intereses de determinados grupos de poder (Goodson, 1998), se han observado confrontaciones y acuerdos entre distintos equipos académicos (Lakatos, 1987) y se ha ejercido presión por parte de diferentes sectores sociales, con el objeto de mostrar y, a veces, imponer su visión acerca de los saberes relevantes en la formación de los sujetos educativos y de cómo organizarlos (Young, 1988).

En este sentido, concordamos con Kemmis (1988) que "el currículum es una construcción histórica y social, y que debe ser estudiada y comprendida como tal (...), que las teorías del currículum son teorías sociales, no sólo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el de que encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad" (pp. 44-45).

Entendemos que, si bien el currículum existe como tal, desde el momento mismo que se genera un proceso educativo sistematizado que busca transmitir los saberes producidos y legitimados socialmente, resulta difícil ubicar el período en que se origina el uso de este término.

Conforme a las referencias utilizadas por Kemmis, se puede puntualizar que los inicios del concepto de currículum datan del siglo XVII en Escocia, en el cual se imprime a los cursos de formación universitaria un sentido de totalidad o ciclo completo de estudios estructurados y articulados, pero es hasta fines del siglo XIX y siglo XX cuando

su uso se generaliza, y es objeto de estudio de diferentes teóricos y especialistas de la educación.

Haciendo una revisión de los planteamientos de este autor, encontramos una referencia sobre los estudios históricos del currículum realizado por David Hamilton y María Gibbons (1980), quienes descubren sus primeros usos en los países angloparlantes. Estos autores, según Kemmis "afirman que el término "currículum" aparece registrado por primera vez en países de habla inglesa en la Universidad de Glasgow, en 1633" (Kemmis, 1988, p.31), y que con su uso se intentaba combinar tanto la noción de totalidad o ciclo completo de estudios, como la idea de secuencia ordenada de los mismos. La conjunción de estas dos nociones - se advierte - formó parte de una "amplia transformación de la Universidad de Glasgow, bajo la influencia del calvinismo, en la que se reformó la totalidad del *currículum* de los estudiantes (...) quedando mejor articulado y más férreamente regulado, con el fin de incrementar el número de predicadores calvinistas formados por la Universidad" (Hamilton y Gibbons, 1980, en Kemmis, 1988, p. 32). No se trata aquí, indica Kemmis, "de una pieza histórica de interés para los anticuarios. Hamilton y Gibbons relacionan la emergencia de este término con circunstancias sociales, económicas, políticas e históricas específicas: las de la Reforma Calvinista Escocesa, que siguió de cerca la Reforma operada en la Europa Continental" (p.32).

Así, los primeros significados del término currículum aluden al recorrido de la formación, a la esencia de lo que se enseña y se aprende en la escuela y a la articulación, secuencia, ordenamiento y representación de aquellos conocimientos que la sociedad considera necesarios para las generaciones futuras, entendiendo que, en ese momento, no se trataba de la formación de todos los ciudadanos, sino que de aquella élite que se consideraba apta para gobernar.

Desde el planteamiento de Bolívar (2000):

El currículum ha significado conjuntamente: a) un "curso de estudio", y, b) un "curso de vida" (...). Entendido como curso de estudios, el currículum se

materializa en planes, fines, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación, que componen una carrera o cursos de una etapa educativa (...). Por el contrario, bajo la acepción de curso de vida, el currículum es el recorrido o trayectoria personal (...) que ha dado lugar, sin duda, a un conjunto de experiencias y aprendizajes. (p.32)

Al respecto, Daniel Johnson (2023) establece la siguiente distinción:

Currere es la raíz latina de la palabra currículum, que significa recorrer el curso (...), pero más que un curso de estudio, *currere* es la experiencia de haber estudiado el curso. [Ello, señala este autor enfatiza su carácter dinámico, puesto que] mientras el currículum nos habla sobre la prescripción educativa, *currere* nos habla sobre la experiencia educacional. *Currere* es el currículum que realmente vive el estudiante (...). En la interacción de ese currículum planificado y lo que se vive, el currículum vivido, la conversación se complica (...) el concepto *currere* adelanta el significado del currículum como una conversación complicada sobre la experiencia educacional (...) enfatiza la experiencia diaria del individuo y su capacidad para aprender de esa experiencia. (pp. 117-118)

Goodson (2000), aporta otros elementos acerca del alcance de este concepto. El autor señala que, al derivar este de la palabra latina *currere*, que significa correr en una pista, el currículum es una construcción social y “el poder de ‘definición de la realidad’ se encuentra firmemente en manos de aquéllos que diseñan y definen la carrera” (p. 59).

Goodson, puntualiza que a medida que se fue tomando conciencia del poder del currículum para determinar lo que debería suceder en el aula, se le descubrió el poder de diferenciar en clases y más delante de éste al sistema de aulas. “Durante la década de 1850 se introdujo el tercer elemento al fundarse los primeros consejos universitarios de exámenes” (p. 62). Ya en el siglo XX, añade el autor, se volverá dominante la producción en masa del ‘sistema de aulas’ (clases, asignaturas, horarios, calificaciones,

estandarización, agrupaciones según capacidad), lo que marcará todas las innovaciones educativas posteriores, cuya responsabilidad estará principalmente a cargo del Estado.

La genealogía del concepto de currículum y su trayectoria aportan elementos para comprender la heterogeneidad de su conceptualización, pero también, para tener presente los sentidos originarios del mismo, que perviven actualmente en el ámbito educativo. Así, es posible observar que los planes de estudio, las materias involucradas, la secuencia y ordenamiento de contenidos, las metodologías y evaluación, han constituido expresiones del proceso curricular, pero también, han derivado en la segregación del concepto, cuando éste no se analiza en toda su complejidad (qué y para qué formar, cómo, con quién y cuándo), ni se debate acerca del tipo de conocimientos que se transmite, su producción y selección, así como sus implicancias en la formación de estudiantes y profesores. Cuestión que forma parte del debate producido por algunos de sus estudiosos, configurando el campo de estudios sobre el currículum.

2.2 Orígenes del Campo Curricular en Estados Unidos a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX

Los debates curriculares de fines del siglo XIX

El origen del campo curricular, sus indagaciones y despliegue de experiencias en las instituciones educacionales estadounidenses, se sitúan en un contexto histórico cultural signado por el avance económico, científico y tecnológico de ese país, a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. En ese escenario, la emergencia de este campo de estudios, así como su relevancia tuvieron gran significación en la trayectoria de las políticas educativas, marcando un sello en las temáticas, enfoques y formas de abordaje.

Por su parte, la influencia que ejercieron dichos estudios en América Latina, así como su manera de encararlos, nos condujo a incorporar en este capítulo, una breve revisión de los debates que sostuvieron los primeros teóricos del currículum en ese país. Debates que serán determinados por ciertos enfoques que marcaron la emergencia del campo en ese período y, en el que destacan determinados planteamientos, grupos y asociaciones en torno al estudio del currículum.

Al respecto, comenzaremos señalando que, en el siglo XIX, distintos profesionales estadounidenses, entre ellos, psicólogos, sociólogos, filósofos y pedagogos, abordaron la temática curricular desde diferentes posiciones ideológicas, sociales y pedagógicas, generándose deliberaciones y propuestas de gran relevancia para el estudio y desarrollo posterior del campo curricular. Una parte importante de ellos trabajaba en el ámbito académico y habían realizado estudios de postgrado en universidades alemanas, de ahí que resulta notorio el impacto que ejercieron Fröebel, Pestalozzi, Herbart y Hegel, en sus planteamientos. Pero también, es preciso puntualizar que, dichos profesionales obtuvieron importantes experiencias al trabajar en el sistema escolar y en comisiones gubernamentales, cuyos resultados derivarían en políticas educativas.

El surgimiento de los estudios del currículum posee dos características importantes: Por un lado, el campo curricular en el país del norte comienza a emerger y a adquirir nuevos bríos mediante el movimiento de reforma surgido a fines del siglo XIX. Por otra parte, y estrechamente ligado a ello, los estudios curriculares se desarrollaron principalmente a partir del requerimiento de comités educacionales, impelidos por diseñar propuestas curriculares en el sistema educativo.

En relación a la primera característica antes mencionada, Tanner (2019) retomando los planteamientos de Ward⁴ plantea que la eclosión de conocimientos producto del desarrollo científico y tecnológico en las dos últimas décadas del siglo XIX, tuvo repercusiones en el currículum de las escuelas, las cuales habían aumentado considerablemente su cobertura como resultado del crecimiento social y económico. En 1890, puntualiza Kliebard (2004) “solo entre el 6 y el 7 por ciento de la población de los jóvenes de catorce a diecisiete años asistía a la secundaria. Para 1900, ya superaba el 11 por ciento (...). En 1930, el número había llegado a casi cuatro millones y medio, más del

⁴ Lester Frank Ward (1841-1913). Los escritos de este connotado sociólogo norteamericano, inspirado en Spencer, pasaron desapercibidos por sus contemporáneos. Sus planteamientos sobre currículum fueron conocidos a través de su discípulo, Albion Small y posteriormente, fueron puestos en conocimiento de John Dewey, quien los impulsó y desarrolló.

51 por ciento de esa población” (p.7). Como consecuencia de lo anterior, se reformó el currículum de las escuelas, incorporando una gran cantidad de contenidos, pero de manera dispersa. “El currículum de fines del siglo XIX estaba asumiendo características cada vez más preocupantes por su fragmentación y la superposición de materias nuevas - generadas por las preocupaciones de la industrialización -, que se agregaban a las materias antiguas (...) El nuevo siglo requeriría una nueva estructura del currículo para cumplir con la gran transformación del conocimiento” (Ward, 1883 en Tanner, 2019, p.124).

Ward (1883) abogaba por una nueva síntesis curricular que posibilitara capacitar “al maestro para identificar y actuar sobre la transformación curricular necesaria, y esta transformación requeriría el reconocimiento del maestro como profesional. La nueva síntesis curricular permitiría al maestro y a la escuela encontrar la salida a la confusión curricular” (Tanner, 2019, p.125).

En relación con la segunda característica, antes enunciada, García Garduño (1995) plantea que gran parte del debate curricular entre los pioneros (denomina así a los primeros curriculistas) se dio:

en los diversos comités formados por la National Education Association⁵ (NEA, Asociación Nacional de Educación). Durante el período 1892-1917, la NEA ejerció una considerable influencia en las políticas y contenidos del currículo de la escuela elemental y media en Estados Unidos (West, 1980). Los reportes de los comités, discursos y debates fueron los medios más comunes que la NEA adoptó para cambiar el currículo. Naturalmente, los más connotados educadores fueron parte activa de los diversos comités. (p. 49)

⁵ La National Association of Education, fue la primera organización académica relacionada con la pedagogía que crearon los profesores estadounidenses y que puso énfasis en la importancia de las ciencias naturales y la enseñanza vocacional, en los estudios de educación secundaria (Franklin, 1991). Actualmente “está compuesta por más de 3 millones de personas (educadores, estudiantes, trabajadores, padres, vecinos) que creen en la oportunidad para todos los estudiantes y en el poder de la educación pública para transformar vidas y crear un mundo más justo y una sociedad inclusiva” (Nea.org).

Conforme a lo anterior, es posible señalar que dos comités fueron centrales en los procesos de reforma de este período: el Comité de los Diez, que definió los componentes centrales para el cambio curricular de la enseñanza secundaria y el Comité de los Quince, que diseñó los lineamientos principales para la reforma de la educación elemental.

El Comité de los Diez, funcionó durante los años 1892 y 1893; lo presidió Charles Eliot⁶ y lo componían nueve miembros, cada uno de los cuales, a su vez, formó comisiones conformadas por diez representantes de escuelas secundarias y de universidades de todo el país.

El Comité de los Quince, fue presidido por William Harris⁷ y su informe fue publicado en 1895. Este comité sostuvo el planteamiento del diseño del currículum por asignaturas, distribuidas en ocho años, en lugar de los diez vigentes hasta ese momento. Uno de los aspectos preponderantes del informe fue la incorporación del concepto de correlación (recogida de la pedagogía herbartiana), lo que, de acuerdo al informe, implicaba la selección y la distribución de los contenidos en una secuencia ordenada y la integración del alumno con su ambiente natural. La interpretación de este concepto era contraria al planteamiento de los seguidores de Herbart, quienes puntualizaban que el concepto de correlación se refería, en dicha pedagogía, a la integración de las asignaturas al interior del currículum y a la interrelación entre los propios sujetos.

Currículum común en oposición al currículum diferenciado

Los planteamientos vertidos en los informes de ambos comités no estuvieron exentos de críticas, el Comité de los Diez, si bien, en general recibió aprobación, también fue cuestionado por aquellos que abogaban por un currículum diferenciado, en

⁶ Charles Eliot (1834-1926). Director de la Universidad de Harvard, representante de los humanistas y defensor de la teoría de la disciplina mental.

⁷ William Harris (1835-1909), con estudios de filosofía, fue seguidor de Friedrich Hegel. Combinó su trabajo como administrador de asuntos escolares con la enseñanza de la filosofía. Al igual que Eliot, era defensor de la disciplina mental. (Text and Reserach by Elizabeth Engels. Archivos de la Sociedad Histórica de Missouri). <https://historicmissourians.shsmo.org/historicmissourians/name/h/harris/>.

contraposición con las resoluciones del comité, quien decidió impulsar un currículum único, sin distinciones acerca de las aspiraciones futuras de los estudiantes. Los críticos a tales resoluciones, acusaban sobre el peligro inminente de homogeneizar y estandarizar el currículum de secundaria y no considerar suficientemente los intereses de los jóvenes.

Pero, sobre la cuestión de dividir la población escolar según el criterio de quién iba a la universidad y quién no, el comité fue firme y unánime. No habría distinción curricular entre aquellos estudiantes que se estaban preparando para la universidad y aquellos que se estaban preparando para la "vida", una posición totalmente consistente con la doctrina de la disciplina mental (...) Todos los estudiantes, razonó el comité, independientemente del destino, tenían derecho a las mejores formas de enseñar las diversas materias. Más aún, la educación para la vida, sostuvieron, es educación para la universidad, y las universidades deberían aceptar una buena educación para la vida como la preparación adecuada para los rigores de los estudios universitarios (Asociación Nacional de Educación, 1893, en Kliebard, 2004, pp.10-11).

Stanley Hall⁸, pensaba al respecto, que el currículum único, que preparaba para realizar estudios superiores, no necesariamente formaba a los jóvenes para la vida. Asimismo, señalaba que los contenidos curriculares propuestos por el Comité de los Diez, no consideraban las características mentales de los adolescentes. El sustento de Hall provenía de sus propias investigaciones que daban cuenta del comportamiento de los niños y jóvenes en sus diversas etapas.

“A medida que avanzaba el siglo XX, el Comité de los Diez se convirtió en una especie de símbolo del fracaso de las escuelas para reaccionar suficientemente a la

⁸ Stanley Hall (1844-1924), fue el primer estadounidense en obtener un doctorado en Psicología, en la Universidad de Harvard. Se trasladó a Europa a estudiar en varias universidades alemanas. En 1882, al regresar a su país, fue nombrado profesor de Psicología y Pedagogía en la Universidad Johns Hopkins. Fue clave en la llegada del psicoanálisis a los Estados Unidos. Era partidario de elaborar el currículum centrado en el niño (Ruiza, Fernández y Tamaro, 2004).

cambiante población escolar y la burda dominación ejercida por la universidad sobre la escuela secundaria” (Kliebard, 2004, p.13).

Currículo estructurado por asignaturas en oposición al currículo centrado en el niño

Del mismo modo, las decisiones del Comité de los Quince, fue duramente criticado por el mismo Hall y también por Francis Parker⁹, quienes se oponían a las decisiones del comité de estructurar el currículo en función de asignaturas. Ambos planteaban, por el contrario, el requerimiento de considerar los intereses del niño y, por ende, argumentaban que, el estudio y diseño del currículo tendría que basarse en el conocimiento de las distintas etapas de su desarrollo. Sostenían que los niños entre los siete y ocho años mostraban gran interés por la ciencia y que la escuela debía favorecer y potenciar tal disposición (García Garduño, 1995).

Un aspecto que destaca a este período es que, junto con la discusión acerca de los conocimientos que habrían de seleccionarse para el aprendizaje de los estudiantes del sistema educativo, se discutía también acerca de las estrategias y métodos más adecuados para la enseñanza de los profesores. La labor docente constituía una preocupación central para los profesionales encargados del currículo escolar, por ende, tanto la selección de los contenidos, como su desarrollo en las prácticas pedagógicas estaban íntimamente entrelazados.

El gran dilema que se planteaba entre los estudiosos del currículo en esta etapa fue indagar qué saberes debían ser seleccionados para su estudio en la escuela elemental y secundaria y qué estrategias metodológicas resultaban pertinentes para su enseñanza. Ello, provocaba una importante discusión entre los teóricos y educadores de esa época.

⁹ Francis Parker (1837-1902), fue profesor de escuelas públicas. Ocupó cargos de director y profesor de la Escuela Normal del Condado de Cook, aplicando teorías progresistas y participando en su reforma, lo que le permitió ampliar el currículo a las materias de arte y educación física. Enseñó ciencias a través del estudio de la naturaleza. Fue director de una escuela experimental privada, el Instituto de Chicago, que se convirtió posteriormente, en la Escuela de Educación de la Universidad de Chicago, en 1901. (Arguelich, 2010. Aprender a Enseñar. Biografía de Francis Parker. Recuperado de: <https://argelich-julia.blogspot.com/2010/10/biografia-francis-w-parker.html>).

Ante esta interrogante, entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, fueron gestándose diferentes grupos de profesionales preocupados por la educación y el currículum, quienes, desde diferentes enfoques y experiencias, generaron debates y propuestas relevantes para abordar el dilema antes expuesto.

La disciplina mental en el currículum y los planteamientos de algunos teóricos

Uno de los primeros debates que surgieron en el campo curricular estadounidense estuvo vinculados con la defensa, por un lado, y la oposición, por otro, sobre la denominada disciplina mental. Sus defensores argumentaban que la mente era un músculo y que la función del currículo era ejercitarlo mediante la gimnasia mental. Tal planteamiento estaba basado en la teoría psicológica, representada por el psicólogo alemán Christian Wolff, quien en 1740, postulaba que algunas materias de estudio tenían el poder de fortalecer facultades tales como memoria, razonamiento, voluntad e imaginación (García Garduño, 1995). Por ende, se pensaba que ciertas áreas del conocimiento y determinadas formas de enseñarlas, favorecían más que otras el desarrollo mental, lo cual tenía implicancias directas en la selección del currículum escolar. Entre las materias predilectas se encontraban la matemática, el latín, el griego y las artes literarias. En cambio, había una clara resistencia a la incorporación de una mayor variedad de contenidos, así como, de distintas opciones vocacionales.

Tal planteamiento, si bien, tuvo gran impacto en las resoluciones de los comités y en los educadores que abordaban el currículum a nivel escolar, fue decayendo a fines de siglo. La desaparición de la disciplina mental a inicios del siglo XX, plantea Kliebard (2004), se ha vinculado generalmente al fracaso que experimentó por la escasez de evidencia empírica de sus defensores, pero, en definitiva, lo que provocó más bien su colapso obedece a los fuertes cambios experimentados por la sociedad norteamericana, lo que trajo aparejada una concepción distinta respecto de, qué conocimiento resultaba más significativo y poseía más valor para la nueva sociedad industrial que se estaba gestando.

En oposición al currículum humanista tradicional, defendido por Eliot y Harris, que impactó en las resoluciones del Comité de los Diez, se erige otro educador, defensor de la ciencia y la técnica en el currículum, Joseph Rice¹⁰. Este profesional se convertiría en representante de un grupo de influencia que aparecería antes del cambio de siglo, denominado educadores en eficiencia social.

Requerimiento por la eficiencia curricular

Las posturas de Rice se fundamentaron en la pedagogía progresista y en sus investigaciones (1893), las cuales se basaron principalmente en la observación de escuelas públicas y entrevistas a sus directivos y docentes. Este autor, recorrió el país aplicando encuestas y conociendo de cerca la realidad del sistema educativo, volviéndose extremadamente crítico de él. Es así como acusó de tradicional a la mayoría de los centros escolares y les colocó el apelativo de “escuelas mecánicas”, comparándolas con otras escuelas que, por el contrario, habían adoptado el método progresista. “Su tesis central era hacer de las escuelas centros más eficientes mediante la fijación de estándares claros, uso de métodos de enseñanza científicos, evitar el desperdicio del talento de los educandos, quienes con el sistema educativo imperante no desarrollaban habilidades para pensar” (García Garduño, 1995, p.56).

Los planteamientos de Rice fueron duramente cuestionados por docentes y directivos de las escuelas, quienes vieron amenazada su imagen y sobrevivencia en las escuelas públicas. No obstante, el pragmatismo y eficientismo de su propuesta tuvo éxito al entrar en sintonía con la sociedad industrial que se estaba gestando. Por ello, su visión, así como la de sus seguidores dominaría el pensamiento educativo y curricular estadounidense en las próximas décadas (Kliebard, 2004).

¹⁰ Joseph Mayer Rice (1837-1934). Médico pediatra, interesado en el estudio de los programas de acondicionamiento físico que ofrecían las escuelas públicas de Nueva York, se inclinó por conocer más profundamente a las instituciones educativas. Después de su viaje a Alemania, para estudiar psicología y pedagogía, regresó para dedicarse a la investigación de tipo comparativo, lo que le permitió conocer el sistema educacional de su país, siendo un fuerte crítico del mismo (Miller, Janet, Encyclopedia of Education). Recuperado de: <https://www.encyclopedia.com/people/history/historians-miscellaneous-biographies/joseph-mayer-rice>

Kliebard (2004) sintetiza el desarrollo curricular de Estados Unidos en las últimas décadas del siglo XIX, puntualizando que “cuando llegó el siglo XX, las cuatro fuerzas principales que estaban por determinar el curso del currículum estadounidense ya habían emergido” (p. 23). Primero, estaban los humanistas (representados por Harris y Eliot), a quien el autor denomina “los guardianes de una antigua tradición, atados al poder de la razón y los mejores elementos del Occidente como patrimonio cultural” (p.23). Luego, estaban los desarrollistas (encabezados por Hall y Parker), quienes defendían un currículo centrado en el niño y en armonía con sus intereses y necesidades. Un tercer grupo lo constituían los educadores de la eficiencia social (personificado en la figura de Rice), grupo persuadido por la racionalidad y el poder de la ciencia. Finalmente, estaba la corriente del progreso social, representada por Ward y Small, quienes percibían a las escuelas como una fuerza importante para el cambio y la justicia social. Al final, concluye Kliebard (2004), “lo que se convirtió en el currículum estadounidense no fue el resultado de una victoria decisiva por cualquiera de las partes contendientes, sino un relato, en gran parte desarticulado, y un compromiso no muy ordenado” (p.25).

Pese a ello, se puede afirmar que gran parte de las temáticas debatidas por los teóricos del campo curricular a fines del siglo XIX continuaron en el siglo XX, tanto en Estados Unidos como en América Latina. Es así como, prosigue el debate de algunas problemáticas como: currículum común para todos los estudiantes, versus currículum diferenciado; currículum diseñado a partir de los conocimientos acumulados por la humanidad, versus currículum centrado en los intereses y necesidades del niño; currículum con énfasis en las humanidades, matemática y ciencias, versus currículum que incorpora materias relacionadas con el cuerpo, las artes y las manualidades; currículum estructurado por asignaturas separadas, versus currículum que integra las áreas del saber.

En este marco, cabe destacar que los entes estatales asumen un rol esencial en el desarrollo del campo curricular estadounidense y que, es en torno a las reformas educativas donde se constituyen grupos que estudian e investigan sobre currículum, generándose discusiones relevantes respecto de la selección de saberes y sus implicancias en el diseño del currículum de las instituciones educativas.

Finalmente, en referencia a las distinciones, que se establecen al interior del campo curricular en esta tesis, es posible observar que, en la trayectoria del desarrollo curricular de fines del siglo XIX en Estados Unidos, hay un predominio de la dimensión político-técnica, es decir, existe una preponderancia del desarrollo del campo a partir de los lineamientos de políticas curriculares provenientes de los organismos estatales. Conjuntamente con aquello, emergen los requerimientos de orden técnico, que posibilitó a diversos grupos de profesionales preocupados del currículum, por formular diseños curriculares en las instituciones educativas y debatir acerca de la estructura y organización curricular. De manera incipiente, se encuentran grupos de investigación del currículum, que, partiendo del aporte de las disciplinas psicológicas, filosóficas, sociológicas y pedagógicas, iluminaron el estudio del campo, debatiendo acerca de la selección de saberes, sus enfoques y “los contenidos más relevantes a ser incluidos en los niveles básico y medio” (García Garduño, 1995). Sin embargo, no se vislumbraron indagaciones y aproximaciones epistemológicas que pusieran en cuestión la noción de conocimiento, de control y poder que involucra el estudio del currículum y que, sin embargo, serán relevantes para caracterizar la madurez del campo durante el siglo XX.

2.3 Despliegue del Campo Curricular durante el Siglo XX y Proyecciones para el Siglo XXI

En el siglo XX, junto con la presencia de algunos temas debatidos en las dos últimas décadas del siglo pasado, surgen nuevas ideas y propuestas, líneas de pensamiento y perspectivas diversas que aportan a la consolidación del campo curricular. Ello, en virtud de los nuevos contextos sociales, económicos, políticos y pedagógicos que emergen, tanto en Estados Unidos, como en Europa y en América Latina y a la aparición de nuevos estudios, investigaciones, enfoques y metodologías que posibilitan una mejor aproximación a la problemática curricular.

Dado que el objeto de estudio del campo curricular es el currículum, interesa en este apartado, indagar acerca de los distintos enfoques y perspectivas teóricas que se generaron para comprenderlo, así como conocer los dilemas que dichas perspectivas

plantearon en su desarrollo y destacar a los principales teóricos del currículum preocupados por su problematización.

En consecuencia, en este apartado damos cuenta de las principales conceptualizaciones, enfoques y actores que marcaron el desarrollo del campo durante el siglo XX y que se prolongan hasta la actualidad. Mediante la revisión de tales enfoques, se presentan los nuevos conceptos desplegados y las discusiones que surgen en torno a ellos, relevando el trabajo de algunos de los principales teóricos del currículum de origen anglosajón - especialmente de Estados Unidos e Inglaterra - que, desde su mirada, aportaron a la construcción de este campo, mediante el debate, la reflexión y el intercambio de posiciones, en espacios principalmente académicos, como universidades y centros de investigación. También presentamos algunos estudios y sujetos que aportaron al campo curricular desde algunos países europeos y latinoamericanos.

Las nuevas corrientes de pensamiento que aportaron estos autores también pueden denominarse, en palabras de Kuhn (1992) como paradigmas y en la comprensión de Lakatos (1998), como programas de investigación, puesto que sus principales teóricos constituyeron comunidades que estaban permanentemente debatiendo, desde posturas diferentes y en ocasiones, contradictorias, así como, elaborando nuevas conceptualizaciones sobre el objeto de estudio.

2.3.1 Mirada técnica del campo curricular: la racionalidad instrumental

A raíz de la revolución industrial y de las crecientes necesidades de especialización, nuevas exigencias fueron demandadas a la escuela a comienzos del siglo XX. Michael Apple y Barry Franklin (2008) plantean que al especificarse el papel social que debía cumplir el currículum escolar, lo que interesaba a algunos de sus teóricos norteamericanos como Bobbitt, Charters, Thorndike, Finney, Peters, Snedden y otros, era la industrialización y su consecuente división del trabajo.

Bobbitt y Charters respondieron a esta nueva necesidad económica de formación especializada adaptando los procedimientos de los análisis de trabajos. Tomando elementos prestados del movimiento de organización científica elaboraron una teoría de la construcción del currículum basada en la diferenciación de objetivos educativos en los términos de las funciones estrechas y particulares de la vida adulta. (Apple y Franklin, 2008, p.94)

A comienzos de ese siglo comenzaba a emerger la psicología experimental, de corte conductista y con ella, el desarrollo de instrumentos, tales como los test, las mediciones sobre la personalidad, la inteligencia y las aptitudes para el desempeño laboral.

Apple y Franklin (2008), haciendo referencia a este grupo de teóricos del currículum estadounidenses señalan que cuando estos científicos sociales tuvieron que abordar el problema del diseño curricular, hablaron de la necesidad de establecer diferencias. Bobbitt y Snedden, lo hicieron en términos de las diferencias étnicas, raciales y de clase, como hasta ahora se había planteado. Thorndike, sin embargo, fue más allá, aludiendo a diferencias en inteligencia, identificando a los hombres de negocios, los científicos y los abogados, como personas con una capacidad natural mayor y una inteligencia superior. En tanto, los inmigrantes europeos orientales y meridionales, y en menor medida, la población negra, eran considerados como parte de los grupos no inteligentes. De esta manera “el control social quedaba oculto por el lenguaje de la ciencia, algo que sigue sucediendo hasta hoy. Mediante el control y diferenciación de los currículos escolares, las personas y las clases podían ser también controladas y diferenciadas” (Apple y Franklin, 2008, p. 104).

A juicio de estos autores, ello obedece a que los teóricos del campo curricular estaban:

particularmente enamorados de la aparente eficiencia y productividad de los procesos industriales, e incorporaron por tanto a su concepción de la elaboración del currículo los principios de la elaboración científica que pensaban eran

responsables de aquella eficacia (...) 'La ciencia' vino a ser el disfraz retórico, aunque a menudo inconsciente, para cubrir las conservadoras decisiones sociales y educacionales, hecho que llegará a ser de enorme importancia cuando se analizan los usos del lenguaje científico y tecnológico en la educación actual y examinamos su uso para disfrazar los supuestos éticos e ideológicos. (pp.104-105)

La preocupación y el debate entre estos teóricos que forman parte del campo de estudios curriculares en Estados Unidos estaba centrado en la planificación curricular (entendida como planificación científica), desde una mirada utilitaria y de la eficiencia. Bolívar (2000), puntualiza: Franklin Bobbit, uno de los primeros teóricos del currículum del siglo XX escribe una obra titulada "*The currículum*" en 1918 y años después otra titulada "*Cómo hacer un currículum*" (1924). Ello, a juicio de Bolívar "refleja esta tendencia de extender al currículum la gestión eficiente y la consecución de resultados prefijados" (p.36).

Posteriormente, será Ralph Tyler¹¹, en 1949, quien va a ocupar un lugar central en el debate que sostienen los teóricos estadounidenses y cuyo modelo de diseño curricular trasciende a Latinoamérica y a países europeos, instalándose e interpretándose como el prototipo curricular por excelencia para lograr la eficiencia en los procesos formativos escolares¹². Es preciso aclarar, que su principal obra "*Principios básicos del currículo*" fue escrita en 1949, pero traducida al español recién en el año 1973, aunque en Chile fue traducido y difundido por Mario Leyton el año 1969. Dada la relevancia de Tyler y de su propuesta, que impactó los diseños curriculares producidos

¹¹ Ralph Tyler (1902-1994). Educador e investigador; en 1927 obtuvo su Doctorado en la Universidad de Chicago. Pero, fue en 1938, cuando alcanzó reconocimiento nacional debido a su participación en el programa "Estudio de Ocho años", donde indagó la relación entre los currículums de distintas escuelas secundarias, y el éxito de sus alumnos en sus carreras universitarias. Se especializó en el uso de estadísticas en pruebas de rendimiento. Por invitación de Werrett Charters, su maestro durante los estudios de doctorado, se fue a trabajar a la Oficina de Investigación Educativa de la Universidad Estatal de Ohio para dirigir el Departamento de Evaluación Educativa (Cordero y García Garduño, 2004; Rodríguez, Alejandro. Recuperado de: <https://www.lifeder.com/ralph-w-tyler/>).

¹² Consideramos importante profundizar en los planteamientos de Tyler por la importancia y trascendencia de sus planteamientos, que marcarán la manera de producir currículum desde la década de los 50 hasta la actualidad.

en los sistemas educativos de los países latinoamericanos, entre ellos, el de Chile, es que consideramos importante, en este apartado, exponerlos en sus planteamientos.

El libro de Ralph Tyler “Principios Básicos del Currículum”¹³, se ubica en el período de la postguerra y se inserta en un momento de creciente industrialización de Estados Unidos. Bajo la lógica de preparar cuadros especializados que respondieran a las nuevas necesidades de la sociedad desarrollada, el autor genera un modelo curricular que asume un papel importante en la formación de individuos eficientes para el cumplimiento de un rol social, conferido por una sociedad estratificada y aprendido en el espacio de la escuela. Tyler (1973) señala que su libro: “Intenta exponer un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa” (p.7).

Para dar inicio a su trabajo comienza con la formulación de cuatro preguntas fundamentales, que según aduce, “es preciso contestar antes de elaborar cualquier currículo y sistema de enseñanza: 1) ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?, 2) De todas las experiencias educativas que pueden brindarse ¿cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar esos fines?, 3) ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?, 4) ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? El presente volumen sugiere métodos para estudiar estas interrogantes (...) Brinda, en suma, un método racional para examinar los problemas del currículo y la enseñanza” (pp.7-8).

Al responder a la primera pregunta, Tyler señala que aún (en 1949) perviven debates entre los curriculistas acerca de las investigaciones que han de realizarse para determinar las fuentes principales que permitan definir los fines¹⁴ de la escuela¹⁵. “Gran parte de los estudios sobre currículo emprendidos con ánimo científico en los últimos

¹³ En una entrevista realizada por Graciela Cordero (23 de marzo de 1990), a Ralph Tyler, este educador declara, respecto de su obra, lo siguiente: “No fue desarrollado como un libro, fue desarrollado como una guía para una clase que enseñé en la Universidad de Chicago. Y descubrí que la University of Chicago Press lo había recogido como un libro cuando ni siquiera yo sabía que se había convertido en un libro. Lo comencé como un mimeógrafo y se publicó. Ahora está publicado, creo, en ocho o nueve idiomas” (Cordero y García Garduño, 2004, p. 11).

¹⁴ Tyler utilizará el concepto fines como sinónimo de objetivos, para referirse a los grandes propósitos que ha de conseguir la escuela en la formación de niños, niñas y jóvenes.

¹⁵ Asimismo, utilizará el concepto de escuela análogo al de educación.

treinta años consistió en investigaciones en busca de una base mejor para seleccionar sabiamente los objetivos” (p.10).

Por ello, el autor acude a algunos de los planteamientos que marcaron el debate curricular, desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, y que se relacionan con los estudios necesarios para diseñar currículum. “Hay en la actualidad no poca discusión entre esencialistas y progresistas, especialistas en asignaturas y expertos en psicología infantil, entre este grupo escolar y aquel otro, acerca de cuál es la fuente fundamental de la que deben derivarse los objetivos” (p. 10). El autor puntualiza que ninguna de ellas, por sí sola puede resolver el dilema, de ahí que será necesario considerar los aportes de cada una “al proyectar un programa educacional amplio¹⁶” (p. 11).

En consecuencia, para Tyler (1973), una primera fuente primordial para establecer los fines escolares lo constituyen *los educandos*, considerados como sujetos, cuyo paso por la escuela coadyuvará a su integración social. “La labor de los establecimientos educativos debe concentrarse especialmente en las carencias o vacíos graves que aparecen en la formación actual de los estudiantes” (p.14). Para el autor es relevante determinar las necesidades de los educandos, entendiendo por ella la distancia entre la condición actual del alumno y lo aceptable socialmente. “Esta ausencia o diferencia entre la realidad y la aspiración suele llamarse necesidad” (p.12). “Todos los niños tienen las mismas necesidades, y es deber de la escuela, junto con las demás instituciones sociales, atender esas exigencias de manera no solo satisfactoria, sino también acorde con el tipo de normas de conducta significativas desde el punto de vista personal y social” (p.13).

La segunda fuente de información para definir los objetivos escolares lo constituye el *estudio de la vida contemporánea*; para esto, el autor propone realizar estudios acerca de las actividades, problemas y necesidades de la vida extraescolar (problemas surgidos en la familia y en la comunidad, o derivados de los recursos naturales, la producción de bienes y servicios, comunicación y transporte, de educación y salud, así como, los que emergen de la idea de integración y libertad del individuo, entre otros). Lo central para el autor es

¹⁶ Al hablar de programa educacional amplio se referirá al currículum escolar.

que los conocimientos producidos “desde el advenimiento de la era científica” son tan vastos, que sería imposible abarcar los saberes acumulados por la humanidad. De ahí el requerimiento de centrarse en ciertos conocimientos, habilidades y técnicas, posibles de aprender, para lo cual el autor valida, entre los estudios a realizar, aquellos que se centran en el *análisis de tareas*¹⁷ de distintos oficios y trabajos, quienes proveen de información para establecer los conocimientos apropiados en la escuela.

La tercera fuente está constituida por los *especialistas de asignaturas*, quienes constituyen un referente de información fundamental, por cuanto participan en la elaboración de los libros de texto y en la preparación de los planes de estudio. Tyler expone la crítica que se ha atribuido a este grupo, en tanto, “los objetivos que proponen son demasiado técnicos, demasiado especializados o, en otro sentido, inapropiados para la mayoría de los estudiantes” (p. 30). En defensa de aquel grupo, Tyler aduce que probablemente no se han formulado las preguntas adecuadas a estos especialistas, quienes han respondido a la interrogante: ¿cómo debe ser la instrucción elemental para estudiantes que proseguirán estudios secundarios en el mismo campo? A juicio del autor, tal pregunta no es la más correcta para la mayoría de los estudiantes, por lo que propone la siguiente: ¿cómo puede contribuir su asignatura a la educación de la juventud que no se especializará en ese campo? Al comenzar a realizar tal ejercicio, según el autor, se puede deducir que los planteamientos de los especialistas han resultado sumamente “útiles como fuente adicional de sugerencias relacionadas con los objetivos” (p. 32).

Conforme a Tyler, los objetivos que surjan de estas tres fuentes de información deben ser depurados, por lo cual son sometidos a un doble tamiz: el de la *filosofía* (valores) y el de la *psicología* (ciencia). El modelo de sociedad y el desarrollo de capacidades están presentes en ambos filtros, como factores esenciales que han de tomarse en cuenta en la determinación final de los objetivos de la escuela.

Posterior a la definición y depuración de objetivos, Tyler elabora planteamientos en relación con la *selección y organización de experiencias de aprendizaje*. Respecto de la

¹⁷ Este concepto es propuesto por Charters, en 1923.

selección, dice el autor, es fundamental que se escojan experiencias que resulten cercanas y satisfactorias para el alumno y que, por ende, faciliten su aprendizaje. A través de ellas se pone al estudiante en contacto con el medio, lo que le permitirá - al ejercitar la conducta deseada - desempeñarse satisfactoriamente y aprender a resolver los problemas planteados por la sociedad contemporánea. Por otra parte, la organización de dichas experiencias es esencial, puesto que confiere ordenamiento a su aprendizaje y obstaculiza las posibilidades de que el alumno se desvíe del “deber ser”. Los principios de secuencia, continuidad e integración de las actividades permiten que estas se organicen bajo una estructura lógica (orden e integración del saber) y psicológica (progresión de capacidades). De la misma manera, la estructura curricular propuesta se ubica en un espacio definido y en un tiempo determinado.

Por último, la evaluación forma parte del proceso de planificación, y conforme al autor, está vinculada a la idea de revisión y mejoramiento del currículo y a la noción de control de los medios seleccionados. En este sentido, la evaluación permite verificar qué tanto se han alcanzado los objetivos, en qué medida el alumno ha modificado su conducta (distancia entre la conducta inicial y la conducta final) y cómo la organización del ambiente ha facilitado el aprendizaje de los estudiantes produciendo el resultado planificado.

Respecto del origen del libro de Ralph Tyler, Cordero y García Garduño (2004) acotan:

Los principios básicos del currículo (1949/1986) fueron producto del Estudio de los Ocho Años (1933-1941), una investigación a largo plazo realizada durante la Gran Depresión. El propósito del estudio fue evaluar los efectos de la educación progresiva de Dewey en estudiantes universitarios mediante una comparación con la educación tradicional. La Asociación para la Educación Progresiva se hizo cargo del estudio, que incluyó 30 escuelas secundarias y 300 colegios y universidades. Tyler fue contratado para evaluar el estudio. (p.4)

En relación con dicha investigación, estos autores explican:

“Dada la complejidad del estudio, la Comisión sobre la relación de la escuela con la universidad delegó el trabajo a varios comités. Asimismo, se nombró a Ralph Tyler (...) director de evaluación del proyecto (Tyler designó a Hilda Taba como su colaboradora más cercana) y a H. Giles, S. McCutchen y A. Zechiel, directores asociados del currículo (...) El Estudio de los Ocho Años ha sido uno de los más ambiciosos y trascendentes no sólo por sus resultados, sino también por las contribuciones metodológicas al campo de la evaluación y del currículo” (p.71).

Sobre algunas de las influencias de Ralph Tyler:

De acuerdo a Cordero y García Garduño (2004), algunos teóricos consideran a Tyler como un conductista, por su “énfasis en el uso de objetivos de comportamiento, en la construcción y evaluación del currículo (...). En ese campo, su pensamiento estaba más (...) relacionado con el de Dewey, aunque también fue influenciado por su maestro Charles Judd, de quien aprendió la importancia de la generalización en el currículo y los objetivos” (p.2).

De mismo modo, no se puede negar la incidencia que tuvieron Bobbit y Charters, quienes fueron sus profesores en la Universidad de Chicago, así como la influencia que recibió de los sociólogos por el progreso social y de los eficientistas, entre otros.

En efecto, al asignar al *educando* como una de las fuentes principales para determinar los fines de la escuela, se percibe la influencia de Dewey y Francis Parker, quienes profesaban la educación progresista “siguiendo las pautas establecidas en Europa por Fröebel. Pestalozzi y Montessori a fines del Siglo XIX” (Harold Johnson, 1982). Tal educación y su propuesta curricular centrada en el alumno, dejó un legado que se extendió a gran parte del siglo XX. La consideración de las necesidades e intereses del niño aparece como un aspecto relevante en su modelo.

La segunda fuente, se sustenta en el pensamiento de algunos sociólogos en torno a la envergadura de la sociedad contemporánea y el progreso social, quienes planteaban que, era tal la acumulación de conocimientos, que resultaba necesario hacer una selección.

Pero, dicha elección no era sencilla y es aquí donde prima, a nuestro juicio, la mirada eficientista, dado que el autor valida el concepto 'Análisis de Tareas', propuesto por Charters, el cual se deriva de las actividades de la industria y su aplicación en la educación.

De acuerdo a Tyler (1973) "el análisis de tareas consiste simplemente en el estudio de las actividades que desarrolla un obrero en un campo determinado, para intensificar el adiestramiento en las más difíciles que deba cumplir. En esencia, la mayor parte de los estudios de la vida contemporánea responden a una "lógica" semejante" (p.22).

No se trata entonces, tal como lo concebimos desde una perspectiva crítica, de conocer las diversas problemáticas sociales contemporáneas que plantean desafíos, dilemas y cuestionamientos a los estudiantes, sino principalmente, como señala el autor, se busca seleccionar conocimientos y habilidades que los preparen para el desempeño de tareas propias del ámbito laboral.

Según el mismo Tyler, al considerar los estudios de la vida contemporánea para determinar objetivos escolares, fue muy criticado, al menos, por dos grupos en pugna: los esencialistas, quienes acusaban tal postura de "presentismo", en tanto, estos defendían la importancia de los conocimientos acumulados por la humanidad, la herencia cultural, independientemente de su utilidad actual, y, de los progresistas, quienes consideraban que, muchas de las actividades seleccionadas por los adultos no revestían interés para los niños. Ambas posiciones fueron refutadas por Tyler en su libro.

La inclusión de los especialistas resultó significativa para Tyler, aunque también mostró las dificultades que se presentaron al incluir esta fuente de información, especialmente por el rol que cumplió este grupo de expertos en la Comisión de los Diez (documento publicado a fines del siglo XIX) y la influencia que sus informes tuvieron en la educación secundaria por cerca de veinticinco años, principalmente en relación a la estandarización de la formación.

Por último, llama la atención que el autor no dedique ningún capítulo para abordar específicamente el tema del conocimiento escolar, sino que incluye un ejemplo de posibles

temas, junto con las conductas a medir en los estudiantes. Esto es, al interior del capítulo I en el apartado denominado “Formulación útil de objetivos para seleccionar y orientar actividades de aprendizaje”, el autor diseña una matriz de doble entrada, donde expresa en la línea vertical los “Aspectos referidos a la conducta” y en la línea horizontal los “Aspectos referidos al contenido”. Esta manera de inclusión de los contenidos sin cuestionamientos ni criterios claros de selección, constituirá en las décadas posteriores la manera cómo se formulen los objetivos (conducta + contenidos) por parte de distintas instituciones educativas, siguiendo los lineamientos del diseño instruccional. Ello, probablemente obedece a que dichos saberes aparecen como algo dado, definidos desde fuera del ámbito escolar y que no constituyen un objeto de estudio necesario de revisar y cuestionar para quienes diseñan e implementan currículum en las escuelas.

Hilda Taba (1974), como se ha señalado, fue colaboradora de Tyler en el estudio de los ocho años (1933-1941) y si bien, comparte con este autor gran parte de sus planteamientos, avanza en nuevas reflexiones y propuestas en torno a lo curricular. Es así como, ella conforma parte del grupo de curriculistas que estaban preocupados por debatir sobre teorías curriculares y proponer modelos de planificación en las escuelas. Taba escribe su obra “Elaboración del Currículum”, en 1962, en respuesta a la crisis educativa que atraviesa la sociedad norteamericana y a las dudas que se generaron sobre la calidad de la educación. Esto, como resultado del lanzamiento del satélite soviético Sputnik en 1957. Su preocupación central radica en señalar que la educación no se ha adecuado a los avances de la ciencia y la técnica, y que las escuelas, en su intento por resolver problemas prácticos derivados de las necesidades del momento, ha descuidado la discusión teórica sobre el currículo. En su libro, Taba revisa la teoría de la evolución del currículo y propone un esquema de pensamiento acerca del mismo.

La propuesta de Taba amplía y complejiza el modelo lineal propuesto por Tyler, abordando en su análisis planteamientos sobre la sociedad, la cultura y el conocimiento en la escuela. Así, propone abordar el conocimiento “mediante cuatro niveles: como hechos; conceptos; ideas básicas y sistemas de aprendizaje; y organización del contenido en términos de enseñanza; más no se problematiza su lógica de construcción ni las relaciones de poder presentes en la misma” (Abraham, 1990, p.24).

A juicio de Pinar (2014):

El Sputnik generó una obsesión curricular persistente por la ciencia y la tecnología. Imponer tal estandarización curricular significó arrebatarse la posibilidad del desarrollo del currículum a los maestros y a los especialistas de las universidades (...) Esta agenda política se hizo evidente en la conferencia de 1959 (...) en Massachusetts, a la que asistieron psicólogos, científicos y matemáticos: tanto educadores como especialistas en el desarrollo del currículum brillaron por su ausencia (...) A esto siguió un manifiesto (...) para estructurar el Movimiento de Reforma Nacional del Currículum a comienzos de los años 60, con el Proceso de la Educación de Jerome Bruner (1960). En este libro (...) Bruner esboza una teoría del currículum fundamentada en la noción de estructura disciplinar. (p.68)

2.3.2 Cuestionamientos al enfoque técnico-instrumental

Desde una visión que interroga los planteamientos anteriores, Pinar (2005) debate con el enfoque técnico y sitúa el modelo de Tyler y de las distintas propuestas curriculares basadas en dicho modelo, dentro de lo que denomina tradicionalistas.

La mayor parte de los especialistas del currículum que trabajan en 1977, se pueden caracterizar como tradicionalistas. Su obra continúa haciendo uso de la “sabiduría convencional” de este campo, compendiada por la obra de Tyler (...) ‘la razón de ser’ del trabajo tradicional...y en realidad, para quienes trabajan en currículum en general, se encierra en la frase “servicio a los docentes” (...) Los especialistas en currículum son antes que nada gente relacionada con la escuela (...). Tienden a estar menos interesados en investigación básica, en el desarrollo de la teoría, en desarrollos teóricos de campos relacionados, que en un conjunto de realidades percibidas en la escuela y en las aulas. (p.231-232)

Ello responde, según Pinar, en gran medida, a que los años veinte en Estados Unidos, se caracterizan por “un creciente cientificismo, cuando las llamadas técnicas científicas procedentes del ámbito de los negocios y la industria, encontraron su camino

dentro de la teoría y la práctica educativa. Los primeros especialistas del currículum emplearon lo que Kliebard ha denominado “el modelo burocrático” (p. 232). Este modelo se caracteriza por... “su posición ahistórica y la fidelidad al conductismo, y a lo que Mac Donald ha denominado “racionalidad tecnológica” (p. 232).

De acuerdo a Pinar (2005), los especialistas del currículum se encuentran dentro de las escuelas y procuran mejorarlas, comparando los comportamientos y conductas resultantes con los objetivos originales. “Esta racionalidad tecnológica y sus manifestaciones en la práctica de la escuela recorren una amplia gama desde “la educación del profesor basada en el modelo de competencia”, hasta los “paquetes modulares”. El énfasis se establece sobre el diseño, el cambio (de conductas observables), y sobre el perfeccionamiento” (p. 233).

Desde el debate del campo curricular, distintas críticas han surgido a la perspectiva técnico-instrumental por su carácter descontextualizado, no problematizador de la sociedad, prestado de las ciencias físicas y biológicas, y aplicado primordialmente a la lógica de la empresa. Lawn y Barton (2005), plantean que uno de sus detractores es Ralph Smith, quien “critica la aplicación de un modelo industrial basado en funciones productivas a un campo complejo, como la educación, donde el output y el análisis de tareas son irrelevantes. Su completa carencia de datos y de investigaciones, el contexto social y político de aprendizaje sobre el que se apoya y la especificidad de objetivos de comportamiento no aconsejan su aplicación” (p. 242).

Asimismo, Lawn y Barton sostienen que otro crítico del planteamiento de Tyler es Van Manen, quien señala la dificultad de este modelo “para tratar cuestiones sociológicas y morales, así como sus profundos supuestos ideológicos que, según se sostiene, contribuyen a la perpetuación de las desigualdades y de la estratificación social” (p. 242-243).

Desde la década de los sesenta, distintos teóricos norteamericanos y británicos develan la lógica de control que subyace a esta perspectiva, además de señalar que tampoco este enfoque ha contribuido al mejoramiento de los procesos de enseñanza y de

aprendizaje. No obstante, pese a los cuestionamientos, observamos que tal modelo sigue teniendo vigencia en diversos espacios educativos, especialmente a nivel de las políticas educativas de la región. Asimismo, tal corriente tuvo incidencia en los grupos de profesionales que abordaron el tema curricular en gran parte del siglo XX.

2.3.3 Ruptura con el enfoque técnico-instrumental y apertura a nuevos planteamientos: visión práctico-reflexivo, perspectiva crítica, mirada reconceptualista y post-reconceptualista

Paralelamente al enfoque técnico-instrumental, representado por Tyler, el campo curricular estuvo también marcado por nuevos rumbos, desde la década de los sesenta. El debate al interior del campo fue transitando desde aspectos técnicos, instrumentales y pragmáticos a ámbitos más complejos caracterizados por dimensiones políticas y culturales. De este modo, simultáneamente con la influencia de la planificación, la sistematización y la racionalización del quehacer educativo en torno al currículum, emergieron nuevas visiones sobre la sociedad, la educación, la escuela y el conocimiento. Inspirados en diversas experiencias educativas y en nuevos referentes teóricos a partir de la lectura del materialismo histórico y dialéctico, el psicoanálisis, la antropología, la psicología social y la pedagogía crítica, entre otras disciplinas, nacieron nuevas teorías de la educación y del currículum (teorías críticas, teorías de la reproducción y de la resistencia, nueva sociología del conocimiento, entre otras). Asimismo, surgieron diferentes maneras de observar e interpretar la realidad (estudios cualitativos, interpretativos, etnográficos, fenomenológicos) y, como producto de las observaciones en la escuela y en el aula, se amplió el concepto de currículum incorporando la noción de currículum oculto (Jackson, 1975).

Los nuevos contextos sociales y políticos que emergieron en la década de los sesenta, sumado a diversas miradas sobre la concepción del mundo vista como una realidad compleja, heterogénea y contradictoria, condujo a distintos teóricos del campo curricular a entender que el currículum y su propio quehacer no podían examinarse aislado de la sociedad y de la educación, de ahí que sus análisis amplían la mirada hacia estos ejes que resultan fundamentales para lograr una mejor comprensión de las

preocupaciones del campo curricular en este período. Así, se debatió acerca del sentido, significado y nuevos enfoques que sustentaban la generación de un *campo de estudios curriculares*, conceptualizándolo como un espacio de debate de distintos actores y comunidades académicas cuya preocupación estaba centrada en la reflexión, problematización, investigación, experimentación y teorización del currículum.

El campo curricular desde esta nueva mirada se desarrolla principalmente a partir de la crítica a la racionalidad instrumental, sin embargo, no se detiene solo en la denuncia, sino que genera nuevos conceptos y desarrolla propuestas para abordar la problemática en cuestión.

Así, frente a las concepciones limitadas e instrumentales del currículum como un “plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa” (Arnaz, 1981, p. 9) o “la suma de experiencias que los alumnos realizan mientras trabajan bajo la supervisión de la escuela” (Harold Johnson, 1982, p.11), los pensadores críticos sostienen que el currículum se ha erigido principalmente como un instrumento de control y poder que utilizan los sistemas educativos para imponer determinados contenidos basados en los intereses de la industria y la sociedad moderna (Apple, 1979).

Por otra parte, el tipo de estudios del currículum del enfoque técnico “estaba fundamentalmente centrado en el perfeccionamiento del rendimiento, del logro de objetivos o del control” (Lawn y Barton, 2005, p. 242). Distinta a la preocupación de los teóricos críticos, quienes se abocaron a analizar conceptos vinculados con la reproducción desigual de las relaciones sociales, o la resignificación de las normas por parte de los sujetos educativos. También, los autores críticos acuden a conceptos como la producción, selección y distribución del conocimiento (Eggleston, 1980), para entender la trayectoria política e ideológica del currículum en el ámbito educativo.

A continuación, examinamos los debates producidos por algunos teóricos críticos, quienes, con su mirada, realizan una valiosa contribución al desarrollo y avance del campo curricular. En un primer momento, revisamos a autores como: Schwab y

Stenhouse, que ponen énfasis en un enfoque *práctico-reflexivo* de los estudios del currículum y en los actores educativos. En un segundo momento, abordamos los planteamientos de algunos teóricos, que acentúan *la perspectiva crítica* del campo curricular (Jackson, Apple y Giroux) y también *la mirada reconceptualista* (Pinar) del mismo. En un tercer momento, presentamos aportes provenientes de algunos autores latinoamericanos: Ángel Díaz Barriga, José María García Garduño (México); Casimiro Lopes y Macedo (Brasil), Silvina Feeney (Argentina), entre otros.

A) Enfoque Práctico - Reflexivo

Bajo esta mirada, situamos una tendencia que se desarrolla en el campo curricular orientada a incorporar la práctica en los estudios del currículum y cuyos planteamientos analizaremos principalmente a través de dos autores: Joseph Schwab (EEUU, 2005) y Lawrence Stenhouse (Inglaterra, 1991).

En los años sesenta y setenta, surgieron diversos planteamientos curriculares que, junto con rescatar la práctica como un aspecto relevante del quehacer escolar, busca enfatizar el papel del maestro en el diseño y desarrollo curricular, comprender la tarea del profesor en la enseñanza y en la investigación de su propia labor, así como centrar el estudio del currículum en la relación existente entre el proyecto y la acción.

En este contexto, diferentes autores, pertenecientes a centros académicos norteamericanos e ingleses instalaron un debate en torno al significado del currículum en las instituciones educativas y el papel de los docentes en él, conformando un campo de estudio que se desarrollará con fuerza desde la década de los sesenta en adelante.

Joseph Schwab (2005) en la reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, en 1967, declaraba, en primer lugar, que el campo del currículum estaba moribundo, que con sus principios y métodos vigentes no podía contribuir con el desarrollo de la educación. Ante lo cual planteaba que se requerían nuevos principios que dieran lugar a una renovada visión del carácter y de la variedad de sus problemas. Una segunda afirmación, señalada por el autor, era que el campo curricular se encontraba en

esa situación porque no había cuestionado la teoría y más aún, que, sobre ella, había pesado una excesiva confianza. Así, este autor, afirmaba:

Habría un renacimiento del campo del currículum, una renovada capacidad de contribuir a la educación norteamericana, sólo si las energías que en él se han puesto se apartan en su mayor parte de los objetivos teóricos (como la persecución de principios globales y modelos comprensivos, la búsqueda de secuencias estables y elementos invariables, la construcción de taxonomías de clases supuestamente fijas) para orientarse hacia otros tres modelos de acción. A éstos, que difieren de manera radical de la modalidad teórica, los llamaremos, de acuerdo con la tradición, la modalidad práctica, la casi práctica y la ecléctica. (Schwab, 2005, p. 197)

En esa misma reunión, el autor puntualizará que los fracasos producidos en el campo curricular no obedecen a una debilidad propia del mismo, sino que fundamentalmente a la forma de aproximarse a la investigación, que se ha caracterizado por la búsqueda del conocimiento de su objeto o la solución de sus problemas, considerando los principios que los guían como algo dado, definitorio, en lugar de entenderlos como prueba parcial, reflexiva y pragmática de los principios que guían las investigaciones. “Schwab inauguraba, así, un “nuevo paradigma práctico y deliberativo”, que se opone (...) a la perspectiva sistémica o de gestión racional anterior” (Bolívar, 2000, p.38).

Respecto de este enfoque práctico como medio para producir cambios a pequeña escala en las escuelas, Schwab (2005) señalaba:

Lo que necesitamos es una pauta totalmente nueva y extensiva para el estudio empírico de las acciones y reacciones en el aula; un estudio que no solo sirva de base para estudios teóricos sobre la naturaleza del proceso de enseñanza o aprendizaje, sino para comenzar a ver lo que estamos haciendo y cuál es nuestro objetivo; qué cambios se necesitan, qué cambios necesarios pueden lograrse, con qué costo o ahorros y cómo pueden realizarse con el mínimo desgarramiento de la restante

estructura educativa (...). Sin tal esfuerzo continuaremos siendo en gran parte incapaces de adoptar decisiones bien fundadas sobre cambios en el currículum y de llevarlas a cabo, y seguiremos ignorando qué consecuencias reales, en el caso de que las hubiera, tuvieron nuestros esfuerzos. (p. 205)

El autor argumenta acerca de la necesidad de tener un conocimiento cabal del actual estado de cosas, la identificación temprana de las situaciones problemáticas y la eficaz formulación de los problemas para una decisión práctica, pero juntamente con ello, señala que se requiere poseer una amplia gama de soluciones nuevas y alternativas para los problemas que se planteen. Como procedimiento para la modalidad práctica, el autor acude al método deliberativo.

La deliberación es compleja y ardua. Trata tanto los fines como los medios, y debe encararlos como si se determinaran mutuamente. Ha de intentar identificar, con respecto a ambos, qué hechos pueden ser importantes. Debe descubrir los hechos significativos (...) y crear soluciones alternativas. Tiene que esforzarse por rastrear las consecuencias de cada alternativa (...) Tendrá, entonces, que sopesar las alternativas y sus costos y consecuencias, y elegir, no la alternativa correcta, pues no existe tal cosa, sino la mejor. (Schwab, 2005, p.208)

Para buscar una gran variedad de alternativas se tendrá que recurrir, a juicio del autor, a los diferentes especialistas (psicólogos, sociólogos, filósofos, historiadores, etc.) y también al maestro, supervisor, administrador escolar y especialista en investigación, con el propósito de obtener la mayor variedad de puntos de vista, estableciendo una comunicación entre ellos. Un medio importante que propone Schwab es la creación de publicaciones, que constituyan especie de foros, en que dichos profesionales escriban e intercambien sus visiones sobre problemas del currículum y constituyan grupos de estudio que les permita indagar y resolver situaciones cotidianas. Este ejercicio deliberativo, permitirá a los maestros y expertos que se encuentren cerca del aula, diseñar currículum atendiendo a las necesidades y problemáticas reales, además de desarrollar e incrementar la calidad de la experiencia y aportar nuevas soluciones a los problemas curriculares. "Mediante tales publicaciones periódicas (...) la investigación educativa encontrará al fin la forma de canalizar descubrimientos hacia un

sostenido mejoramiento de las escuelas, en vez de caer en una efímera procesión de innovaciones en boga" (Schwab, 2005, p.209).

Otro de los autores, preocupado por debatir desde el ámbito práctico, que realiza aportes sustantivos en el campo curricular y que, además, ofrece una propuesta, se sitúa en el contexto británico; se trata de Lawrence Stenhouse (1991). Dicho educador trabajó en el Consejo Escolar de Currículo y Evaluación, de Londres, entre los años 1966 y 1969. En ese período, lo invitaron a hacerse cargo del Proyecto de Humanidades (*Humanities Curriculum Project*), desde donde propuso e impulsó, junto con su equipo de trabajo, la creación de un currículum alternativo para atender a jóvenes de clases populares. A partir de esta experiencia generó un conjunto de ideas basadas en la investigación práctica y en la reflexión por parte de los docentes y estudiantes.

El currículum se entiende, desde la mirada de este educador, como el proyecto que transforma tanto a la práctica educativa, como a los sujetos que intervienen en ella. "Es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (p.29). Para este autor, la práctica educativa está enmarcada en una teoría (la teoría educativa), la cual surge de la necesidad de entender la educación como actividad práctica. Así, teoría y práctica son aspectos constitutivos de la educación y configuran un eje esencial de la teoría curricular.

El problema central en el estudio del currículum enfatiza el autor, es la relación existente entre nuestras ideas y aspiraciones y el intento por hacerlas operativas. "Su objeto es mejorar las escuelas mediante el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje" (p.27).

En esta perspectiva, también denominada praxiológica, Stenhouse y otros autores, como John Elliot, plantean la aspiración de desarrollar una tradición de investigación en la que los docentes ocupen el lugar central en la determinación de los fines educativos.

Stenhouse propone estudiar el currículum, en torno a un modelo de investigación orientado a indagar sobre problemas ubicados en la realidad de la escuela o de un aula determinada. Se trataría de una investigación-acción que otorgue importancia a la percepción que tiene el profesor de su trabajo y de su situación, a la construcción de un mapa sobre las condiciones, problemas y efectos de enseñar, y a la acumulación de datos y experiencias que el docente va reuniendo acerca del proceso investigativo. Consecuentemente, el maestro debe combinar las funciones de docente con las correspondientes a las de ser miembro de un equipo de investigación.

Desde esta visión, Stenhouse enfatiza la importancia de un enfoque ecléctico y pragmático en la labor curricular. Pero, enfoca su preocupación curricular no tanto en el estudio de las disciplinas sino en los problemas del aula, en que el profesor cumple un rol fundamental en la indagación e identificación de tales problemáticas y en poner en práctica el proyecto curricular diseñado en la institución.

B) Perspectiva Crítica

Junto al enfoque práctico-reflexivo analizado, se puede afirmar que los análisis curriculares realizados a fines de los años sesenta y setenta, crearon otros focos de interés dentro de la problemática educativa y una mirada diferente se comienza a instalar en el campo. Tal visión, sin embargo, no era homogénea, sino que el desarrollo mismo del campo de estudios del currículum posibilitó la aparición de diversos planteamientos en su interior. Algunos de ellos eran convergentes y otros contrapuestos, pero tenían una base común: la crítica y oposición a la racionalidad técnica.

Dichas posturas estaban estrechamente vinculadas con los cambios sociales y económicos que había sufrido la humanidad desde mediados de la década de los sesenta. Década marcada por grandes transformaciones políticas y culturales a nivel mundial y latinoamericano, por el surgimiento de movimientos sociales emancipadores y de liberación en diferentes países, así como por la cristalización de argumentaciones críticas en las ciencias sociales y humanas. Estas últimas trajeron aparejado un incremento de las investigaciones cualitativas de corte sociológico, antropológico, pedagógico e histórico, lo cual dio lugar a nuevos planteamientos curriculares.

Desde esta mirada crítica, acudimos principalmente a algunos autores que desarrollan sus planteamientos a partir del estudio de la vida cotidiana y analizan las condiciones y características que permiten develar la existencia del currículum oculto al interior de las instituciones escolares, incorporando en dichos estudios, componentes ideológicos, culturales y políticos, que resultan fundamentales para su análisis. Estos teóricos desarrollan nuevos conceptos y problematizan el currículum no sólo desde sus formulaciones escritas, sino que también develando los elementos implícitos que se observan en las situaciones educativas. Entre ellos, examinamos los planteamientos y contribuciones al desarrollo del campo curricular de algunos autores como Jackson (1975), Apple (2008) y Giroux (1985, 1988, 1990). Ellos aportan nuevas miradas y contribuyen con sus investigaciones, a la discusión y desarrollo del campo curricular.

Jackson (1975), a finales de la década de los sesenta instala un debate en torno a la vida cotidiana de la escuela y a partir de sus estudios en el aula acuña el concepto de currículum oculto, que luego será utilizado ampliamente por otros autores. Este psicólogo había comenzado su estudio aplicando pruebas, test y desarrollando observaciones cuantitativas en las aulas escolares, pero al sentirse insatisfecho con los resultados y con el sin sentido de sus experimentaciones, cuestiona su estudio y empieza a incorporar nuevas miradas sobre la realidad escolar observada. Es así como decidió realizar una investigación cualitativa tendiente a capturar los significados de las interacciones que se producen al interior del aula en dos escuelas básicas estadounidenses. Después de permanecer dos años realizando observación etnográfica en distintos niveles escolares, el autor, describe y analiza aquellos acontecimientos silenciados que ocurren cotidianamente en la sala de clases, que están regidos por ciertas normas y que poseen una carga de gran significatividad para la constitución de la personalidad de los niños y niñas.

Las categorías levantadas por Jackson y su “combinación confiere un matiz distintivo a la vida escolar, constituyen un currículum oculto, que el alumno debe superar si quiere avanzar con éxito a través de la etapa escolar” (p. 50). Reconoce el autor que tanto este tipo de currículum como el currículum oficial están interrelacionados, no obstante, es a este segundo que los educadores le han prestado

mayor atención dadas las exigencias académicas que se imponen social y políticamente, ignorando, a veces, la existencia del currículum implícito u oculto, que es el que deja huellas más profundas en los estudiantes.

El aporte de este autor ha sido relevante en el campo curricular, puesto que inaugura una nueva manera de observar a los sujetos y sus interacciones en el ámbito escolar, además de contribuir con nuevos conceptos al desarrollo del campo. Jackson no se plantea el propósito de juzgar las circunstancias observadas, ni cuestionar los comportamientos docentes estudiados, sino que fundamentalmente busca describir situaciones y levantar categorías que resultan significativas para el análisis curricular.

Apple (2008), también realiza estudios empíricos en el aula. En efecto, como una manera de evidenciar sus propias argumentaciones, este autor, junto a Nancy King, realizan un estudio cualitativo en un jardín de infantes, con el objeto de conocer la cotidianeidad de niños y niñas y sus aprendizajes. En dicho estudio, ambos autores develan lo que van a denominar “la estructura profunda” de la experiencia escolar. Por ello, formulan algunas preguntas, como: ¿Qué significados subyacentes son negociados y transmitidos en las escuelas detrás de la actual forma del contenido curricular? ¿Cuál es el marco básico y organizativo del conocimiento normativo y conceptual que los estudiantes realmente obtienen? En definitiva, ¿cuál es el currículum en uso?

Y puntualizan, “Sólo viendo esta estructura profunda podemos señalar de qué modo las normas sociales, las instituciones y las reglas ideológicas son continuamente sostenidas y mediadas por la interacción cotidiana de los actores comunes que realizan sus prácticas normales” (Apple y King, 2008, p.72). Y prosiguen: “Las conclusiones del estudio dan cuenta que la socialización en las aulas del jardín de infancia incluye el aprendizaje de las normas y definiciones de las interacciones sociales” (p.74). Aprendizaje de normas tácitas y valores que se sostendrán en una supuesta normalidad, naturalizándose en el espacio escolar y social. Todo lo cual forma parte de los conocimientos curriculares aprendidos en la escuela.

Apple, incorpora en sus estudios dos conceptos que van a resultar relevantes y aportadores en los estudios del campo curricular, ellos son ideología y poder. Conforme a ello, examina la vinculación estrecha entre el conocimiento escolar y su construcción basada en componentes ideológicos y presunciones económicas. Caracteriza a la escuela como una institución que contribuye a la desigualdad por medio de la distribución diferenciada de conocimientos, agregando que su misión corresponde a la función para la cual fue diseñada. Al respecto, el autor especifica: “Debemos ser conscientes de que, históricamente, el currículo oculto *no* estaba oculto en absoluto, si no que fue más bien la función pública de las escuelas durante una gran parte de su carrera en cuanto que instituciones” (p. 70). Primeramente, ella se configuró como institución primordial para inculcar valores, pero más adelante “la presión creciente de la modernización y la industrialización creó también ciertas expectativas de eficacia y funcionalismo entre algunas clases y una élite industrial de la sociedad” (p. 70). En definitiva, plantea Apple, la escuela enseña normas y genera expectativas económicas y sociales en los alumnos, inculcando valores, al mismo tiempo que les otorga una certificación, con el propósito de mantener la hegemonía ideológica de las clases más poderosas.

Con respecto al debate que se produce al interior del campo en la década de los setenta, Apple sostiene que los estudios curriculares se encuentran dominados por concepciones tecnocráticas, cuya preocupación central es generar currículum orientado al logro de metas educacionales y con ello, crear diversas formas de control escolar. Esto, no sorprende, advierte el autor, si se revisa históricamente el planteamiento curricular y se especifican las expectativas de la sociedad industrial respecto de la eficiencia, el control y la homogeneización. “En las sociedades industriales avanzadas, las escuelas son particularmente importantes como distribuidoras de este capital cultural, y juegan un rol crucial para otorgar legitimidad a categorías y formas de conocimiento” (p.65).

(...) La escuela parece contribuir a la desigualdad en cuanto que tácitamente se organiza para distribuir diferencialmente tipos específicos de conocimiento. Esto se halla relacionado en gran parte con el papel de la escuela en la maximización de la producción de las «mercancías» culturales y técnicas, así como con la

función clasificadora o selectiva de la escuela, que asigna a las personas a las posiciones «requeridas» por el sector económico de la sociedad. (p. 63)

Giroux (1985), desde una mirada algo diferente e ingresando al debate del campo, critica los planteamientos de la teoría reproductorista que se observa en algunos teóricos, como Bowles y Gintis, y Baudelot y Establet (desde el modelo económico-reproductor); a Bourdieu (desde el modelo cultural reproductor); y, a Gramsci (desde el modelo hegemónico estatal). Tal cuestionamiento se produce por el énfasis, que, a juicio de Giroux, deposita la teoría de la reproducción en el concepto de dominación, señalando, sin embargo, que han “fracasado en proporcionar una comprensión más amplia de cómo los maestros, los estudiantes y otros sujetos humanos se reúnen en un contexto histórico-social determinado, tanto para crear, como para reproducir las condiciones de su existencia” (p. 37).

En consecuencia, este teórico estadounidense intenta rescatar los conceptos de resistencia y de intervención humana para analizar lo que ocurre en el ámbito escolar. No basta con revisar los problemas de legitimación, control e ideología en un nivel de generalidad, aduce Giroux, sino que es preciso relacionarlos con las nociones de lucha y conflicto en situaciones escolares concretas. En este aspecto, pareciera que el autor esboza un cuestionamiento velado frente a los planteamientos de Apple, al que caracteriza, en su primera fase de desarrollo intelectual, como un teórico reproductorista en relación a sus análisis al interior del campo curricular.

Giroux reestructura el concepto de escuela, de estudiantes y profesores, puntualizando que éstos no siempre reproducen ni asumen una posición sumisa frente a las normas socialmente impuestas, sino que también presentan oposición a las mismas, anteponiendo sus propias experiencias y conocimientos a la cultura escolar. Interpela al docente a participar en la construcción curricular y define las escuelas como lugares contestarios, signados por contradicciones ideológicas y estructurales. Este autor, asimismo, elabora planteamientos en torno a la construcción de una política cultural en los estudios curriculares.

Con respecto a la reflexión sobre el currículum oculto, Giroux (1988) señala la importancia no solo de describir situaciones que marcan este tipo de currículum, sino que es preciso examinarlas. “Los análisis del currículum oculto ganan alguna fuerza solamente cuando se mueven de la descripción a la crítica (...) [Cuando en las investigaciones] se impone la tarea de analizar cómo funciona el currículum oculto no solamente como vehículo de socialización sino también como agente de control social, proveyendo formas diferenciales de escolarización a diferentes clases de estudiantes” (p. 121). En estas aportaciones, aparece una crítica abierta a Jackson, por cuanto, este último autor, según Giroux, describe y da cuenta de sus observaciones en el aula, sin mediar críticas en ellas.

Al respecto, Giroux hace una distinción de tres posturas frente al currículum oculto, que va a denominar como: tradicional, liberal y radical. Sostiene un debate en torno a los estudios de diversos autores, situándolos en algunas de estas tres posturas. En este apartado, solo haremos referencia a las alusiones que hace con respecto a aquellos teóricos que aparecen en nuestro trabajo.

Giroux debate con Philip Jackson, a quien ubica en la postura tradicional y señala que, si bien éste aporta elementos importantes para mostrar las formas que posee la escuela para socializar a sus estudiantes, también se muestra complaciente con las descripciones que realiza en torno a las nociones de conflicto, hegemonía y poder, sin cuestionar sus significados sociales y políticos. “Los tradicionalistas, proveyeron un importante servicio teórico al iluminar el modo como ciertos valores sociales tácitamente necesarios son transmitidos por la vía del currículum oculto. Pero al hacerlo ellos no cuestionaron la lógica implícita que da forma a las relaciones institucionalizadas entre el poder, conocimiento y control en el aula” (pp. 123- 124).

En el eje de la segunda postura (liberal), el autor señala que: “En el conjunto de la problemática liberal está la pregunta de cómo el significado llega a ser producido en el aula. Considerando el conocimiento como una construcción social, los críticos liberales han focalizado su investigación en la variedad de formas por medio de las cuales el conocimiento es arbitrariamente mediado y negociado al interior de las

situaciones escolares” (p. 124). No obstante, a juicio de Giroux, esta postura, al poner énfasis en cómo las personas producen y negocian los significados escolares, han descuidado el estudio de las estructuras sociales y sus formas de dominación. Dentro de este enfoque, el autor sitúa las investigaciones de Michel Young y de Nell Keddie, entre otros.

La tercera postura (de corte radical), a juicio del autor, aporta explicaciones sobre la función política de la escolarización utilizando algunos conceptos importantes como el de dominación y clase. También “apuntan a la existencia de factores estructurales fuera del entorno inmediato del aula como fuerzas importantes que influyen tanto en las experiencias cotidianas como en los productos del proceso de escolarización (...) Tanto en el trabajo teórico como empírico que domina en este enfoque, el énfasis está puesto en la economía política de la escolarización” (p.129), más que en los significados que crean profesores y estudiantes en el aula. Conforme a este autor, los primeros trabajos de Apple y King, en 1977 y de Giroux y Penna, en 1979, se ubican en esta perspectiva.

Como se observa, al interior del campo curricular se producen debates entre los mismos teóricos que comparten el enfoque crítico de los estudios curriculares, en este caso, sobre el currículum oculto, pero que, sin embargo, el acento que depositan en ciertos aspectos (sea en los sujetos o en las estructuras) puede derivar en miradas distintas sobre las implicancias que ello tiene en las instituciones educativas y en los sujetos involucrados. Pero, más allá de sus posturas y matices, interesa llamar la atención sobre las discusiones y debates que se producen entre ellos, lo que marca el intercambio y diálogo que se produce al interior de las comunidades académicas que abordan la problemática curricular.

C) Mirada Reconceptualista y Post-reconceptualista

Desde una visión histórica de los estudios curriculares, abordamos principalmente el planteamiento de *Pinar* (2014), educador estadounidense, que desarrolló los conceptos de reconceptualización y post-reconceptualización. Este autor,

buscó comprender como funciona el currículum en tanto texto histórico, político, racial, de género, fenomenológico, biográfico/autobiográfico, postmoderno, posestructuralista, estético, teológico, institucional e internacional.

Para Pinar (2005), el análisis histórico-político, la visión emancipatoria, el compromiso de una crítica y un desarrollo teórico del currículum, distingue a los autores de la reconceptualización respecto de los llamados “tradicionalistas”.

Asimismo, este autor, señala que los reconceptualistas, “en contraste con los cánones de la ciencia social tradicional, que prescribe la recogida de datos, y la verificación o refutación de hipótesis, en un desinteresado servicio para construir un cuerpo de conocimiento (...) tienden a considerar la investigación como un acto inevitablemente político, tanto como intelectual, y como tal trabaja con el fin de suprimir o liberar no solo a los que llevan la investigación o a los que se dirige la investigación sino a los que están fuera de la subcultura académica” (p.236).

Con respecto a la post-reconceptualización, García Garduño¹⁸ (2014), señala que, en la obra de Pinar, es posible:

distinguir dos movimientos teóricos dentro de la post-reconceptualización. El primero es la integración y ampliación de los discursos o textos curriculares; el segundo tiene que ver con el movimiento de internalización del currículum (...). El movimiento post-reconceptualista, surgido en 1980, ha estado asociado a los debates postmodernos y postestructuralistas” (p.18).

Según este autor, el paso siguiente en la post-reconceptualización fue el movimiento que Pinar ha denominado *internacionalización del currículum*, estimulado principalmente por la globalización del conocimiento.

¹⁸ García Garduño escribe el apartado “Estudio Introdutorio”, en la primera parte del libro “La Teoría del Currículum”, de William Pinar, 2014.

Conforme a Pinar (2014), la internacionalización de los estudios sobre currículum es estimulado por la globalización, sin embargo, emerge apoyado por la inauguración en el 2001 de la *Asociación Internacional para el Desarrollo de los Estudios del Currículum*. Tal asociación surgió como resultado de una “Conferencia sobre la internalización de los estudios del currículum”, patrocinada por el proyecto de Teoría Curricular de la Louisiana State University, cuyos directores eran Pinar y Doll. En efecto, del 27 al 30 de abril del año 2000, ambos autores organizaron la citada conferencia, a la que asistieron más de 150 participantes. En ella se presentaron 40 ensayos sobre el estado del campo curricular en 28 países, de todos los continentes. De esa fecha a la actualidad se han realizado nuevas conferencias con la participación de más países. Cabe señalar que, entre los países latinoamericanos han participado: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Perú y México.

De acuerdo con Pinar, el concepto de internacionalización no implica homogeneizar el campo del currículum, ni pretende estandarizar los métodos de investigación. Por el contrario, existe el reconocimiento de la importancia de los contextos nacionales y de las indagaciones particulares que otorgan identidad al quehacer curricular en cada país, conforme a sus propias realidades. “La investigación curricular tiene lugar dentro de los límites nacionales, a menudo influenciada por políticas y prioridades gubernamentales (así como también por las culturas nacionales), y por tanto nacionalmente distintivas. No sueño secretamente con un campo mundial de estudios sobre currículum que reflejen la estandarización y uniformidad que conlleva el poder de la globalización” (p. 106).

De su planteamiento también se deduce que existen problemáticas comunes y preocupaciones teóricas del campo que atañen a las distintas instituciones e investigadores y que resulta valioso compartirlas.

Conforme a Lawn y Barton (2005):

El gradual incremento de la crítica del paradigma “tecnológico”, se ha derivado ampliamente de una perspectiva que puede ser descrita como “humanista” o “reconceptualista”. Este es un término “paraguas” para un enfoque de los estudios del currículum que abarca una variedad de ideas y movimientos intelectuales, tales

como el existencialismo, la fenomenología crítica y la crítica artística y literaria. Los autores de esta área buscan explicaciones alternativas, usando metodologías diferentes. (p.243)

Desde la visión de estos autores, las crisis por las que han atravesado las disciplinas básicas “cuando han sido cuestionados sus supuestos fundamentales, sus metodologías y sus interpretaciones tradicionales (...) ha llevado a un redescubrimiento de los pensadores críticos (...) La visión reconceptualista se constituye en un ejemplo de estas nuevas ideas y problemas, e incluso suministra una base para el desarrollo creativo en el estudio del currículum” (p.243).

Algunas de las ideas que han influenciado a gran parte de los autores, que adscriben a esta visión, se sustentan, a juicio de Lawn y Barton (2005) en el siguiente planteamiento:

El hombre es considerado como creador y constructor de la realidad social, y como consecuencia se produce un énfasis en la reflexión personal. En segundo término, se concibe la interacción social como el modo en que la gente, dentro de contextos específicos, es capaz de generar, negociar, o intercambiar “significados” sobre ellos mismos, sobre otros y sobre su mundo. En tercer lugar, la construcción de la realidad social implica un proceso complejo, que integra una interrelación de experiencias, valores, interpretaciones, y decisiones políticas. La implicación más directa para el estudio del currículum reside en la comprensión, en el interés por la emergencia y desarrollo de la conciencia, dentro de un planteamiento cualitativo basado en la empatía y la participación. (p.243-244)

Finalmente, podemos señalar que, las contribuciones teóricas de los autores analizados, dentro de la perspectiva práctica, crítica y reconceptualista, se alejan de los planteamientos técnico-empiristas para transformarse en una elaboración reflexiva e innovadora que busca construir nuevos significados en virtud del estudio de hechos particulares.

Cabe señalar, que diversos planteamientos y enfoques curriculares fueron compartidos por teóricos estadounidenses y británicos, produciéndose un diálogo entre varios de ellos. De este modo, mientras Pinar abordaba el análisis del campo curricular en Estados Unidos, Goodson conducía su propio análisis en Inglaterra. También se pueden encontrar conexiones entre las investigaciones del campo de estudios de Goodson y algunos teóricos del currículum en Estados Unidos, como Giroux, McLaren, Kliebard, Weis, Wexler, entre otros. Todos ellos abordaron temas vinculados con la clase social y el currículum en sociedades modernas y postmodernas caracterizadas por luchas sociales y políticas. Del mismo modo, en las conferencias internacionales convocadas por Pinar, se ha producido un interesante debate entre los distintos teóricos del currículum, que han contribuido al avance y consolidación del campo de estudio.

Los planteamientos de los autores revisados aportaron de manera significativa al avance del campo curricular en las décadas estudiadas, al abrir nuevos temas y conceptos y sostener un debate que profundiza en el estudio curricular desde ámbitos teóricos, epistemológicos, ideológicos, culturales y pedagógicos y que ejercerán una influencia significativa en los debates que se producirán posteriormente en diversos países latinoamericanos.

Si bien, algunos de estos planteamientos se conocen en nuestros países después de los años noventa y por ende, trasciende los límites del período de estudio de esta tesis, nos pareció importante revisarlos, puesto que varios de los autores analizados venían realizando debates y estudios desde la década de los setenta y ochenta, solamente que no se habían traducido al español y probablemente no eran de conocimiento público en nuestro países¹⁹.

¹⁹ Es el caso de los siguientes autores mencionados:

- Jackson, P.W. (1968). *Life in Classrooms*. Teachers College, Columbia University, N. York.
- Schwab, J. (1969). *The Practical: A language for currículum*, *School Review*, 78,1-23.
- Kliebard, H. (1977). "Currículum theory: Give me a 'for instand'. *Currículum Inguiry*, 6,257-269.
- Apple, M. (1979). *Ideology and Currículum*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Pinar (1979). *The reconceptualization of currículum studies* in Ph.Taylor (Ed), *New directions in currículum estudies*. London, The Palmer Press.
- Lawn, M. and Barton, L. (1980). 'Currículum studies: reconceptualization'or. *Journal of Currículum therorizing*, 21,47-56.

2.3.4 Estudios Curriculares en América Latina

Con el propósito de dar cuenta de la trayectoria del campo curricular en la región, en la que se indagó acerca de las comunidades educativas y curriculares que se generaron y sus producciones teóricas, en este apartado, rescatamos algunos estudios e investigaciones realizadas por educadores y profesionales del currículum de diferentes países, en la comprensión de que se trata de un campo relativamente nuevo en su desarrollo conceptual.

En primer término, destacamos el trabajo, realizado en la última década por los educadores mexicanos, Ángel Díaz Barriga y José Ma. García Garduño (2014), quienes reconocen que “existen pocos estudios en la región latinoamericana acerca del desarrollo de la disciplina (...) Asimismo, dadas las múltiples dimensiones y complejidad del desarrollo del campo curricular, el tema aún no ha sido agotado” (p. 12).

Con la finalidad de visibilizar las investigaciones en el referido tema, en nuestra región, estos profesionales convocaron a expertos del currículum de diez países latinoamericanos para mostrar cómo se construyó el campo curricular en cada uno de ellos. El estudio implicó el desarrollo de un recorrido histórico del campo desde la década de los años 60 hasta la actualidad, período en que emergieron líneas de pensamiento y propuestas de los países participantes²⁰. El producto de estos trabajos, se reflejó en el libro *“Desarrollo del Currículum en América Latina. Experiencia de diez países”* (2014).

De esta producción y en función de la presente tesis, se rescataron algunos ejes que caracterizaron la constitución del campo curricular, destacando tendencias y regularidades observadas en tales experiencias, así como sus diferencias, en virtud de los contextos particulares presentes.

-
- Stenhouse, L. (1981). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann Educational Book Ltd, Londres.
 - Gioux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. Bergin and Garvey Publishers, U.S.A.

²⁰ Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, México, Venezuela y Uruguay.

En términos generales, podemos señalar que la construcción del campo curricular está asociado estrechamente a los procesos políticos, socio-económicos, culturales y educativos que han vivido los países de la región. Sus particularidades giran en torno a la construcción histórica de cada país; a la influencia de grupos de poder que han emergido en cada uno de ellos; a los movimientos educativos, sociales y sindicales que se han gestado desde la sociedad civil y desde centros académicos y universitarios; también se muestra el peso y efectos ejercidos por la influencia foránea, principalmente estadounidense y europea, así como, por la difusión de publicaciones que se produjeron en torno a la temática curricular, especialmente a partir de los años sesenta. Asimismo, marca un hito en el debate curricular la imposición de dictaduras militares que sufrió la mayoría de estos países (especialmente las del cono sur²¹), lo cual provocó un impacto en el quehacer educativo, pedagógico y curricular de sus educadores.

En el debate del tema que nos ocupa, Díaz Barriga y García Garduño (2014), plantean que:

(...) hasta antes de los años sesenta prácticamente no se trabajaba la problemática curricular en la región. Los sistemas educativos funcionaban en torno a un plan de estudios que respondía a diversos rasgos nacionales. La literatura educativa se encontraba circunscrita a temas de corte pedagógico o didáctico y, en general, los rasgos de una visión eficientista y productivista de la educación se encontraban ausentes. (p.11)

A juicio de estos educadores, el pensamiento educativo estadounidense marcó presencia en nuestros países a partir de los años sesenta con el auge de la revolución cubana y la intervención de diversas agencias en las políticas estatales. De este modo,

²¹ *Bolivia* tuvo sucesivos golpes militares entre 1964 y 1982; En *Brasil* se impuso un régimen militar, durante 21 años (1964-1985), el cual derrocó al presidente Joao Goulart; *Argentina* sufrió dos golpes de Estado entre la década de los sesenta y ochenta, el primero lo lideró Onganía entre 1966 y 1970 y el segundo fue encabezado por Videla entre 1976 y 1983. En *Uruguay*, la dictadura cívico militar tuvo una duración de 12 años (1973-1985). En *Chile*, el gobierno cívico-militar que derrocó al presidente Salvador Allende perduró durante 17 años (1973-1990).

junto con el papel que cumplieron la OEA y UNESCO, destaca la “Alianza para el Progreso”, que cobró notoriedad como programa de ayuda económica y social para América Latina y que, entre otras cosas, comprometió apoyos para ampliar la educación.

Es en esta década y en la siguiente, que se difunden extensamente obras vinculadas al tema curricular como aquellas producidas por Tyler, Taba, Bloom, Mager, Gagné y Popham, entre otros. Tal situación, a juicio de Díaz Barriga y García Garduño, resultó paradójica porque coincide con una reflexión educativa, de corte crítico y problematizador que se producía y debatía en la región, caracterizado principalmente por el pensamiento de Paulo Freire e Iván Illich. De esta manera, mientras los autores estadounidenses (Tyler, Bloom, Gagné y otros), se sostenían en un pensamiento de carácter tecnocrático sobre el currículum, elaborando propuestas de orden instrumental para el diseño curricular; los segundos educadores (Freire e Illich) desarrollaron un pensamiento crítico en torno al sistema educativo y la escuela, creando propuestas que apelaban a la toma de conciencia de los sujetos respecto de su realidad social y educativa. Ambos tipos de pensamiento educativo y curricular, tanto de corte tecnocrático, como crítico, emergieron en la misma época y continuaron presentes en el debate de los educadores por varias décadas más. No obstante, en general, el enfoque técnico-instrumental prevaleció en las reformas curriculares conducidas por el Estado, en tanto, el pensamiento de Paulo Freire, tuvo mayor eco en la educación popular, la educación de adultos y en general, en iniciativas de organizaciones sociales y académicas.

Johnson (2023) analiza estas posturas señalando que “la oposición a estos procesos de reforma tecnocrática, unidimensional y monocultural, en América Latina se hicieron principalmente desde los campos de la pedagogía y la didáctica. Las obras de Illich (México) y Freire (Brasil y Chile, principalmente) son paradigmáticas en este sentido e hitos fundamentales del pensamiento educacional latinoamericano” (p.9). Freire, sin embargo, agrega este autor, “no uso la recién llegada palabra currículum, para nombrar su crítica sino la palabra pedagogía” (p.92) para cuestionar lo que llamó educación bancaria y opresora de los sistemas educativos formales.

A continuación, damos lugar a una revisión sobre la construcción del campo curricular en los países participantes del estudio²², anteriormente mencionado, presentando, para ello, algunas tendencias y regularidades, así como, sus particularidades y distinciones.

A. Tendencias y regularidades de las experiencias

A.1) La centralidad estatal en el surgimiento del campo curricular

Un primer elemento común que caracteriza la constitución del campo curricular en los países que formaron parte de este estudio es el predominio del Estado, como ente gestor y orientador de las políticas curriculares en cada país. Ello, se ha expresado en las reformas curriculares implementadas en diferentes períodos de su historia. Sin embargo, pese al rasgo común enunciado (dominio estatal), se visualizan algunas variaciones. En algunas naciones el debate curricular se ha originado centralmente a partir de tales reformas y en otras, el campo se ha desplegado como producto de una combinación entre las políticas estatales y el desarrollo curricular de las universidades y centros académicos.

En la primera variante, observamos el caso de *Bolivia*. De acuerdo con Mario Yapu (2014):

Un hecho recurrente en la historia de la educación boliviana es que la fuente del debate curricular es el Estado, a través de sus reformas y no la universidad ni sus profesionales (...), por ende, las influencias internacionales curriculares o la circulación de conocimientos sobre el tema no transitan por las instituciones académicas sino por los canales estatales (...) [A juicio de este autor], hasta el día de hoy, las universidades públicas o privadas no han jugado un rol relevante (...) El Estado a través de sus reformas sigue siendo el actor principal en la producción del discurso curricular. (pp.78-79)

²² En esta sección no profundizaremos en el caso de Chile, puesto que se desarrollará con amplitud en los siguientes capítulos.

Situación similar es descrita por Rodrigo Campos y Rafael Espinoza (2014) de *Costa Rica*. De acuerdo a estos autores: “El Estado tiene una injerencia en la organización de las prácticas culturales y políticas según las demandas de la época en que se vivía (...). El Ministerio de Educación Pública (MEP) es el ente administrativo que ejerce el poder de los cambios y reformas educativas” (p.158). Y prosiguen estos autores:

Durante las décadas que corren a partir de 1980 hasta la fecha, la situación no cambia sustancialmente en lo que al discurso y la práctica curricular se refiere. Los planes de estudio continúan siendo el eje en torno al cual se moviliza el diseño y desarrollo curricular, y el MEP el ente exclusivo al que le corresponde su organización, planificación y aprobación irrestricta. No obstante, se formulan y realizan algunos ajustes paradigmáticos en la relación Estado-Educación-Desarrollo (...) [Ello conforme] a las nuevas dinámicas del mercado internacional que le imponen en materia curricular al sistema educativo nacional. (p. 163)

En la segunda variante, examinamos el caso de *República Dominicana*. De acuerdo con Minerva Vincent (2014), los modelos de instrucción que se impusieron durante la década de los setenta, tuvieron como protagonistas a tres actores: las acciones desplegadas desde el Ministerio de Educación, los enfoques difundidos en las Facultades y Departamentos universitarios de Educación y Pedagogía, y las Escuelas y Departamentos de Psicología, que “aportaban la base conceptual y metodológica para el acercamiento al tema curricular” (p.215). Según esta autora, el campo curricular al interior del Ministerio de Educación se origina en 1977, con la creación del Departamento de Currículo, el cual surgió en el marco del proceso de Reforma de la Educación Primaria.

Conforme a esta educadora, después de la crisis económica, social y política de la década de 1980 y producto de la participación de diversos sectores de la sociedad, más el apoyo del PNUD, B.M, BID y AID, se creó el Plan Decenal de Educación (1993-2002), en el cual la discusión y transformación curricular jugó un papel importante.

En esta misma línea, analizamos el caso de *Colombia*, que si bien, en los años sesenta y setenta, se observó un predominio estatal en los orígenes del campo curricular, en décadas posteriores, serán las universidades quienes van a jugar un papel importante en su desarrollo. De acuerdo con el planteamiento de las autoras que analizaron el campo curricular en ese país (Diana Lago de Vergara, Magnolia Aristizábal, María Eugenia Navas y Nubia Agudelo, 2014), “el ingreso del currículum por objetivos se da en forma escalonada y en diferentes épocas” (p.109). Mediante decretos del Ministerio de Educación Nacional se van realizando modificaciones a los planes de estudio. El Estado era “el encargado directo de diseñar el currículum y su consecuente implementación en forma centralizada, unificada y de obligatorio cumplimiento para las instituciones educativas reconocidas por el mismo” (p. 107). En los años 60 y 70, señalan las autoras “la mayor producción teórica en relación con lo curricular está en manos del Estado, es él quien controla lo que se va a enseñar, cómo se va a enseñar, con qué metodologías, medios, materiales y la forma cómo se va a evaluar” (p. 122). El docente, según indican, está ausente de las decisiones curriculares, solo le corresponde ejecutar las acciones diseñadas. De este modo, “El papel del Ministerio de Educación Nacional, en esta primera etapa, fue preponderante en la institucionalización del currículum, las voces de la política se divulgaban, además, a través de materiales impresos en series, guías y programas principalmente” (p. 123). Tal situación cambia posteriormente a partir del desarrollo y producción teórica que se va a generar en las Universidades, lo que revisaremos más adelante.

En definitiva, se puede afirmar que, en la mayoría de los países, el campo no se originó en el ámbito académico, más bien, el mundo universitario fue lentamente incorporándose a la discusión a partir de las decisiones, acciones y definiciones de las políticas educativas, llegando posteriormente a realizar significativos aportes teóricos.

A.2) La incidencia y difusión del modelo técnico-instrumental

Un segundo elemento común que comparten los países de la región, es que independientemente de su origen, en todos ellos se observa la influencia que, en la década de los sesenta y setenta, ejerció Estados Unidos y algunas agencias y organismos internacionales, los cuales marcaron gran presencia en nuestros países. Ello, trajo

aparejada la importación de un modelo técnico-instrumental que se expresó en los diseños curriculares elaborados en cada país. En este sentido, se puede afirmar que el currículum como concepto llegó de la mano de los autores estadounidenses, sin embargo, en las reformas curriculares de los distintos países se continuó reduciendo este concepto al de planes y programas de estudio, pese a que en algunos Ministerios de Educación se habían creado Oficinas o Departamentos de Currículum (1965 en Chile; 1966 en Argentina; 1971 en Costa Rica; 1977 en República Dominicana).

Por su parte, José Pascual (2014) de *Venezuela*, plantea que, el modelo eficientista de Tyler y de otros autores como: Bloom, Mager, Glase y Carroll, tuvieron gran influencia en las propuestas curriculares de su país, especialmente a partir de la reforma educativa impulsada por el Estado entre 1969 y 1974. Tal modelo también penetró en los profesores de las universidades públicas, en el contexto de la renovación universitaria (1968-1970). Y aquí, resulta paradójico, como advierte un educador e investigador venezolano (Salcedo, en Mora, 2014), que el modelo técnico tuviera acogida conjuntamente con los discursos políticos e ideológicos que se lanzaban contra el imperialismo representado por Estados Unidos. Es como si lo pedagógico-curricular y, lo ideológico-político transitaran por carriles paralelos y separados.

Tal situación, a mi juicio, no resulta tan extraño, puesto que, en diversos episodios de la historia de la educación de nuestros países, ello ha estado presente, dada la carga tecnicista e instrumental que se observó en las experiencias del quehacer pedagógico y curricular en Latinoamérica. Pero, también obedece al escaso desarrollo teórico de la pedagogía, entendida muchas veces como disciplina auxiliar que, en variadas ocasiones, busca sus fundamentos en las disciplinas sociales y humanas para sostenerse (ya sea en la filosofía, la psicología, la sociología, la antropología y la administración, entre otras). Lo anterior, se contrapone con el estudio de lo social y cultural, que generalmente involucra interpretaciones ideológicas relacionadas con el poder y la dominación, lo cual deriva en análisis políticos relacionados con la posición que ocupan los países en la órbita continental. Por ende, por un lado, era admisible ser conductista y tecnicista en lo pedagógico y curricular y, por otro lado, impulsar luchas contra el poderío imperialista, representado por Estados Unidos. Desentrañar tal

racionalidad ha constituido parte de los estudios y análisis generados por algunos educadores y teóricos críticos del campo que nos convoca.

Mora (2014) plantea que, con el debilitamiento de la pedagogía pragmática de Dewey, que ejerció una fuerte influencia en Venezuela entre 1936 y 1959 y la apuesta decidida del paradigma eficientista:

la educación buscó modelarse sobre la base de las ciencias duras, simulando rigurosidad científica a partir de la aplicación de los llamados “testing” o pruebas objetivas (...); en donde se combinaban los criterios del conductismo y la administración científica (...) [y una] concepción del currículum cerrado, caracterizado por la evaluación para el control, la planificación por objetivos, el control del plan de clases (plan trimestral y plan anual) y el control del docente y las supervisiones de clase. (pp. 282-283)

Así, se observa que, este modelo “racionalizó al máximo los fundamentos del currículum haciendo descansar las bases científicas de la teoría del currículum fuera de la pedagogía, en concreto: la filosofía, la psicología, la economía y la antropología” (p.284).

En *Costa Rica*, según Campos y Espinoza (2014), “el paradigma técnico-racionalista ha logrado entronizarse como arquetipo exclusivo del desarrollo curricular en el sistema educativo costarricense, cuya manifestación más evidente son los planes de estudio” (p.161) impulsados por la política educativa.

Conforme al análisis que realizan estos autores, el modelo de Tyler parecía apto tanto para el desarrollo de políticas centralizadas, como para la búsqueda de objetivos cuantitativos. “No obstante, cuando de cualidades se trata, este modelo parece mostrar dificultades (...). La homogeneización, estandarización y la organización, parecen ocupar un lugar más importante que la flexibilidad, la autonomía y la innovación curricular” (p.160).

En *Argentina*, argumenta Silvina Feeney (2014). “el currículum se ha venido constituyendo de manera creciente en un importante eje de la innovación pedagógica (...), debido a las opciones de la política educativa impulsadas por el Estado” (p.15). Así, en el contexto de un movimiento de renovación (...) “acontece en el país una Reforma Educativa (1968-1971), que promueve activamente el planeamiento y formulación operativa de objetivos didácticos, propio del discurso técnico” (p.18).

Por su parte, durante la dictadura militar de *Uruguay* (1973-1985), se impuso un modelo tecnicista y conductista, organizado a partir de conductas observables. A juicio de Rosalía Barcos y Silvia Trías (2014), tal modelo concebía:

“la educación como un proceso planificado de racionalidad humana, cuyos objetivos se caracterizan por: el uso de objetivos planificados; clases planificadas con estímulos y refuerzos; tecnologías educativas; el profesor como ejecutor de unas estrategias de enseñanza diseñadas por otros; el alumno como un ser racional que aprende solo dando respuestas (...). Para este enfoque, profesor y alumno quedan postergados a ser meros ejecutores de un proceso que es planificado, coordinado y controlado por especialistas (no necesariamente en educación) que desde un supuesto plan objetivo y neutral podían garantizar la eficiencia y la eficacia del mismo” (p.349).

En esta misma línea, las autoras *brasileras* Alice Casimiro Lopes y Elizabeth Macedo (2014) señalan:

El campo del currículum en Brasil se constituye más fuertemente entre los años 1950 y 1970, bajo la égida de la teoría norteamericana, con énfasis en la racionalidad tyleriana, y en algunas áreas más específicas como las ciencias naturales, en el cognitivismo de Bruner y Ausubel. La crisis de esa concepción más tradicional fue marcada, no propiamente por su agotamiento, sino por los cambios políticos por los cuales pasó el país a comienzos de los años 1980 con la redemocratización, después de quince años de dictadura militar. (p. 93)

A.3) Surgimiento de perspectivas críticas en el campo curricular

Un tercer elemento que comparten los países de la región, es el influjo de la corriente crítica en los años ochenta y noventa, proveniente de Estados Unidos y Europa, el cual tuvo incidencia en el pensamiento de teóricos y educadores latinoamericanos, fundamentalmente de la educación superior. En efecto, distintas voces y miradas comienzan a gestarse y a plantear un cuestionamiento al modelo de la racionalidad técnica. Participan de la crítica curricular los países anglosajones (Estados Unidos, Inglaterra, Australia), algunos países europeos como Francia y España y las naciones del continente americano.

Entre los principales educadores y teóricos del currículum, que ejercieron influencia en los cuestionamientos antes señalados destacamos los siguientes²³.

En este marco, Lago de Vergara et.al (2014) de *Colombia*, expresan lo siguiente: En los años ochenta “se empiezan a sentir las voces de protesta y crítica al diseño curricular de corte conductista por parte de un sector del magisterio y grupos de investigadores universitarios (...) [iniciándose] el primer movimiento pedagógico en Colombia” (p. 112) y sus derivaciones en congresos, colectivos de trabajo, publicación de revistas y creación de comisiones pedagógicas regionales como instancias de reflexión, cuestionamiento y debate de lo pedagógico y curricular.

Por su parte, según relata Feeney (2014), en *Argentina*, desde mediados de los años sesenta, jóvenes profesores de la Universidad de Córdoba, “inician una producción que articula al pensamiento curricular con temáticas de clase social y poder cultural” (p.21). Del mismo modo, estos docentes realizan reflexiones sobre aspectos de la enseñanza, cuestionando y tomando distancia de la racionalidad técnica y del modelo tyleriano. Posteriormente, algunos de estos educadores, como Gloria Edelstein,

²³Eggleston (1980), Stenhouse (1981), Pinar (1981), Gimeno Sacristán (1981), Schwab (1983), Bourdieu (1983), Remedi (1983), Bernstein (1985), Díaz Barriga (1985), Giroux (1985, 1988, 1990), Kemmis (1986-1988), Hamilton y Gibbons (1980), Magendzo (1986), Kliebard (1986), Apple (1986-2008), Grundy (1987-1994), Shulman (1987), Young (1988), Furlán y Pasillas (1989), Barry (1991), Goodson (1991), Lundgren (1991), Eisner (1992), Bolívar (1995), García Garduño (1995), De Alba (1995), Gibbons (1998), Da Silva (2001), entre otros.

Azucena Rodríguez, Alfredo Furlán, Eduardo Remedi y Roberto Follari, entre otros, continuarán su línea de pensamiento crítico del currículum desde el exilio en México (país que los recibió y les ofreció apoyo a través de sus universidades, con el objeto de desarrollar sus ideas y propuestas). Los planteamientos de estos autores generaron debates y producciones teóricas relevantes en la década de los ochenta en México y tendrán incidencia en la formación docente argentina después de 1983 (año en que finaliza la dictadura).

De acuerdo con Casimiro y Macedo (2014), en la construcción de la teoría curricular *brasileira* de los años ochenta, ingresaron los análisis de la Nueva Sociología de la Educación con autores de orientación marxista como Apple y Giroux, Bourdieu y Léfévre. Además del regreso de Paulo Freire y de una corriente denominada pedagogía histórico-crítica, inspirada en Marx, Gramsci y algunos pedagogos soviéticos. Uno de los principales exponentes de este enfoque fue Dermeval Saviani, destacado por el desarrollo de la investigación curricular y por su participación en el postgrado desde los años 1970. “Su influencia en el campo del currículum en Brasil se desarrolló principalmente por la interrelación de este campo con el ámbito de la Didáctica, en el cual el trabajo de José Carlos Libaneo, ex orientado de Saviani, tiene como base la perspectiva histórico-crítica” (p.93).

Conforme a Díaz Barriga y García Garduño (2014), la perspectiva crítica del currículum en *México* no llegó directamente de los países anglosajones, sino que, se reconoce que fue un híbrido protagonizado, por una parte, por los jóvenes profesores de las facultades de educación de Argentina, especialmente de Córdoba, que habían llegado a México, al producirse el golpe de Estado en su país (1976). Y por otra, por los cuestionamientos a la racionalidad técnica protagonizados por jóvenes profesores mexicanos, como Alicia de Alba, Miguel Ángel Pasillas, Patricia Aresti y el mismo Ángel Díaz Barriga.

A juicio de estos autores, “la corriente crítica del currículum en México fue la etapa más fértil y creativa del desarrollo del campo curricular en México” (p. 254). Ello se expresó en el trabajo abordado por grupos de docentes de diversas universidades y

por numerosas producciones teóricas que serán publicadas desde fines de los años setenta y ochenta.

A.4) Enfoques postmodernos y post-estructurales en el campo curricular

Desde fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, nuevos enfoques han emergido en los estudios e investigaciones del campo curricular. Se trata de perspectivas postmodernas que han surgido estrechamente relacionadas, por un lado, por el cuestionamiento a la modernidad, a sus políticas y soportes ideológicos construidos para comprender y enfrentar las problemáticas sociales. Y, por otra parte, vinculadas al reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad, así como, a las nuevas interpretaciones que dan cuenta de la complejidad que se vive actualmente en la sociedad.

Un caso relevante acerca de este enfoque es su desarrollo en *Brasil*. A juicio de Casimiro y Macedo (2014):

La hegemonía de las teorías críticas comienza a convivir y a negociar su existencia con las perspectivas poscríticas (...). [Desde el punto de vista de las autoras, su ubicación temporal], “tal vez podamos localizarla en la primera mitad de los años 1990, si consideramos que este es el momento en el que comienzan a surgir en el panorama del campo en Brasil, algunos estudios postestructurales y perspectivas que dialogan especialmente con la literatura norteamericana de matriz poscrítica. (p.89).

Respecto de las perspectivas postestructurales, las autoras lo definen como un movimiento “que tiene componentes estructurales comunes a diferentes campos del conocimiento, así como a otras esferas de la vida diaria, pero que posee especificidades propias de los estudios curriculares” (94). Asimismo, como parte de la teoría curricular se desarrollan estudios sobre el contexto cotidiano escolar, la diversidad cultural y el multiculturalismo.

A juicio de estas autoras, los estudios culturales y las teorías feministas han ampliado los estudios curriculares desde una visión *postestructuralista y postmoderna*. Así, expresan lo siguiente:

Los estudios sobre la diversidad y el multiculturalismo cuestionaron el discurso de la Modernidad por considerarlo marcado por la hegemonía de una cultura particular que pretende ser universal. A las demandas por reconocimiento de los grupos minoritarios se suma una crisis epistemológica que trae desafíos para el campo del currículum (...). Por esta razón, la teoría curricular se presenta como un intento de ocuparse al mismo tiempo del respeto a la diversidad y del compromiso de la escuela con la promoción de la justicia social. (p.95)

De acuerdo a Díaz Barriga y García Garduño (2014), en *México*, a inicios de los años noventa se comienza a desarrollar el movimiento postmoderno y postestructural del currículum. Una de sus principales exponentes, afirman, es Alicia de Alba, quien en 1995 publicó el libro: "Currículum: crisis, mito y perspectiva", en el cual deconstruye el campo curricular. De acuerdo a estos educadores, "La autora señala que existe una falta de socialización y fundamentación de las propuestas curriculares; de historización; de participación de los docentes y alumnos; una tendencia más a medir que a identificar problemas en las investigaciones curriculares; desvinculación de los especialistas y académicos que trabajan en el campo" (p. 258).

Por su parte, el educador *venezolano*, José Pascual Mora (2014) afirma que: "Nuestra contribución en el desarrollo de la teoría del currículum postmoderna se inició en 1992, y desde entonces desarrollamos la línea de investigación por veinte años, evidenciada en la producción teórica, la cual ha sido llevada a las escuelas, liceos y universidades en todo el país" (p.307). También, asevera este autor que, los planteamientos postmodernos se expresan en el Currículum Básico Nacional (1997), en el cual se señala que "la escuela como órgano social para adecuarse a las exigencias de la sociedad postmoderna, debe asumir el reto colaborando con la familia y la comunidad" (p.308).

Según este autor, desde el punto de vista metodológico, la teoría curricular postmoderna debe “integrar sinérgicamente los métodos y metodologías en un proceso que reconcilie lo académico con lo cotidiano, lo filosófico con lo científico, el pensamiento racional con el pensamiento extrarracional, lo divergente con lo convergente, lo global con lo local” (p.310).

B. Particularidades y distinciones en la constitución del campo curricular

Entre las particularidades, que se observan en el campo curricular de los distintos países examinados, destaca el caso de *México*, cuyo campo se origina y adquiere notoriedad y mayor desarrollo principalmente a partir de centros de investigación y universidades públicas, que poseen un carácter autónomo, por tanto, no responden necesariamente a las políticas educativas de los gobiernos de turno.

A juicio de Ángel Díaz Barriga y José María García Garduño (2014), la demanda de matrícula, producto de las altas tasas de crecimiento demográfico que México experimentó entre 1950 y 1970, tuvo incidencia:

En la creación de nuevas instituciones, programas de licenciatura, interés por establecer proyectos curriculares alternativos, así como la amplia contratación de nuevos profesores para cubrir las nuevas plazas de trabajo, la mayoría de ellos jóvenes que habían vivido de alguna forma el movimiento del 68 o que eran formados en los procesos académicos que se habían generado a partir del mismo (...). Estos ingredientes: el incremento de la matrícula, la creación de instituciones, las reformas curriculares y la necesidad de formar a los jóvenes profesores fueron decisivos en el nacimiento del campo del currículum en México. Las instituciones y profesores demandaban formación para diseñar nuevos planes de estudio y cierta formación didáctica que los habilitara para impartir docencia en el nivel superior. (p.242)

De esta manera, “el desarrollo de nuevos currícula en la educación media y sobre todo la superior fue el motor que empujó en gran medida el cambio educativo en México” (p.246) y con ello, una apertura al desarrollo del campo curricular.

También, entre las particularidades educativas y curriculares encontramos el caso de *Argentina*, donde ocurre un fenómeno interesante, puesto que, paralelamente a la difusión de la literatura curricular de corte técnico-instrumental que caracterizó a todos los países de la región, durante los años sesenta y setenta, “se produce (...) un intenso proceso de renovación del pensamiento pedagógico-didáctico (...) a propósito de los replanteos vinculados con la obra de Jean Piaget y la modernización del currículum para la enseñanza de las ciencias” (Feeney, 2014, p.18). En este marco, la didáctica crítica cobra especial relevancia en la discusión educativa (Barco, 1973)²⁴, la cual tuvo un peso sustantivo en el debate de los educadores e intelectuales, tanto o más relevante que el debate curricular en los años setenta.

Hacia finales de los años ochenta, señala Feeney (2014) “ciertas corrientes críticas del currículum comienzan a difundirse en nuestro medio través de textos de autores mexicanos y españoles que traducen y sistematizan los debates y corrientes del campo curricular anglosajón” (p.23).

Asimismo, en la década de los noventa surgirán producciones teóricas curriculares con enfoque crítico en algunas universidades. También se publicarán trabajos de estudios conjuntos entre México y Argentina (Alicia de Alba et. al., 1995), donde se abordan temas curriculares ligados con los derechos humanos, la ecología, la comunicación, la relación bio-genética ética-sociedad. De igual manera, en esta década emergerán otras preocupaciones curriculares, producto de la globalización, como: evaluaciones centralizadas del rendimiento y descentralización escolar.

Conforme al planteamiento de Rosalía Barcos y Silvia Trías (2014), que relatan el caso de *Uruguay*, “El currículum como ámbito de estudio e investigación es de tardía

²⁴ Susana Barco publica su obra “Didáctica o Antididáctica” en 1973, con lo cual entabla un debate significativo sobre el tema de la didáctica en Argentina, México y otros países.

aparición” (p.323). No obstante, las autoras aclaran que, ello está referido al currículum como ámbito de estudio e investigación, no al currículum como praxis, por cuanto “desde el siglo XIX ilustres pensadores y educadores fueron capaces de traducir las necesidades políticas, sociales y culturales de una población en decisiones acerca de los contenidos educativos” (p.324) y sus formas de impartirlo.

Barcos y Trías (2014), profundizan en esta afirmación. “El currículum como ámbito de estudio e investigación no aparece ni en los comienzos de la implementación del proyecto pedagógico ni en los diferentes planes de estudio que se fueron sucediendo hasta la actualidad” (p.332) y se preguntan: ¿Es que la Didáctica ha ocupado el campo del currículum? Las autoras, llaman la atención respecto de que el Instituto de Profesores “Artigas” (IPA) surge el mismo año que la publicación del libro “Principios Básicos del Currículum” (Tyler, 1949). “No obstante, la influencia en este Proyecto Pedagógico Institucional no es tyleriana sino francesa, siguiendo la tradición de la educación media uruguaya” (p.332). Esto explicaría el predominio de la Didáctica (de tradición francesa) en el debate pedagógico, en lugar del currículum como concepto anglosajón.

Las educadoras reconocen que en el Uruguay se observa “escasa investigación sobre el currículum y la teoría curricular hasta la década de los noventa, en tanto por ello se entienda: elaborar producciones teóricas en este campo, la existencia de investigaciones cuyos resultados se hayan incorporado a la hora de tomar decisiones sobre cambios curriculares, si se han evaluado mejoras en la enseñanza y el aprendizaje y qué ajustes deberían realizarse” (p.337).

Un ejemplo de lo anterior es que, en la licenciatura de Ciencias de la Educación, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República del Uruguay (UdelaR):

Desde 1991 existe el curso “Teoría y Práctica del Currículum”. Por lo tanto, gran parte de los actores actuales del sistema educativo que egresaron antes de esa fecha no han recibido formación académica en este campo. A nivel de las

maestrías de “Psicología y Educación” y “Enseñanza Universitaria” hay cursos y seminarios sobre currículum. En dicha Facultad se dictan cursos y seminarios de postgrado vinculados a la temática curricular desde el año 2000. (p.339).

Asimismo, agregan las autoras, en ese espacio universitario se han empezado a desarrollar líneas de investigación, tesis de grado y publicaciones en el campo curricular.

Otro caso interesante a destacar respecto de las particularidades curriculares de países latinoamericanos lo constituye *Colombia*, quien se distingue por sus producciones teóricas y epistemológicas en torno a la disciplina pedagógica y curricular. Conforme lo relatan Lago de Vergara et.al. (2014), en 1978 surgió el ‘Grupo Historia de la Práctica Pedagógica’, cuyos fundadores provenían de diferentes universidades. La reflexión de tal instancia se centró en la pedagogía como objeto de estudio y en el reconocimiento histórico de la relación del maestro con el saber pedagógico. La coordinadora del grupo fue la conocida profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés, “quien publicó sus primeros libros bajo la edición de la Universidad de Antioquia, en 1984 (...) [Ella además] se preocupó de la necesidad de acercar a intelectuales y maestros” (p.113).

Del mismo modo, en la década de los 80 diversos “educadores colombianos aportaron con sus producciones a otras reflexiones en torno a los maestros, la escuela, los fundamentos de la pedagogía y las ciencias sociales, entre otros. Los aportes teóricos y conceptuales en torno a estas categorías apoyan el estudio de la relación pedagogía-curriculum en Colombia” (pp. 127- 128).

A juicio de las autoras colombianas “El hito histórico que realmente permitió una transformación curricular en el país, lo marcó la Reforma Constitucional de 1991 (...) que le dedica un amplio espacio a lo educativo” (pp.114-115). Entre las tareas que se plantean figura el traspaso de la responsabilidad del presidente de la República (que en la anterior constitución era el encargado de diseñar la política pública educativa), al Congreso de la Nación. A partir de la nueva carta magna y de las disposiciones ministeriales que se desprenden de ella, se produce un cambio de paradigma (de conductista y asignaturista, a un enfoque constructivista) y una reconceptualización

curricular, considerando los conceptos de procesos de construcción del currículum, flexibilidad curricular, interdisciplinariedad. También surgen propuestas en torno a un currículum abierto, flexible y vinculado a la cultura social.

En la década de los noventa, nuevos actores aparecen en la escena educativa colombiana, vinculados a comunidades y grupos, al desarrollo de la investigación y a la formación doctoral. En ese marco, se viven procesos de cuestionamiento de la perspectiva técnica y se asumen enfoques críticos y post-críticos, lo que contribuye de manera sustancial al desarrollo del campo curricular en el país. Las universidades comienzan a asumir un papel preponderante en la formación de sujetos críticos y a contribuir con la reflexión pedagógica y curricular mediante la realización de estudios, el desarrollo de investigaciones a través de tesis doctorales y la formación de grupos de trabajo en currículum. El proyecto interuniversitario apoyado por la Red de Universidades de Colombia (RUDECOLOMBIA) dio inicio en 1998 a los estudios doctorales en el campo de las Ciencias de la Educación, y, en 2002 comenzó, al interior de dicha formación, la apertura de una nueva área de conocimiento, vinculada al campo curricular.

En este contexto, se observó, a juicio de las autoras, una “activa participación de comunidades académicas en el país, especialmente del movimiento pedagógico, las cuales respondieron de forma creativa a la crítica y proposición de alternativas a una visión reduccionista del currículum y desplegaron posibilidades de desarrollo del campo” (p. 147).

Revisando las particularidades en *Venezuela*, Mora (2014), plantea que el estudio curricular “no es abordado como un bloque disciplinar homogéneo, sino que se encuentra diseminado en las Ciencias de la Educación, especialmente la psicología de la educación, la historia de la educación y la pedagogía, la evaluación de la educación y/o la planificación de la educación; o formando parte de un tema del programa de la didáctica, o planes y programas parcialmente” (p.297). Este autor asevera que:

Es en la década del noventa cuando se logra conformar orgánicamente un campo intelectual o la construcción de un espacio y/o comunidad intelectual del currículum en Venezuela. Podríamos sintetizar en tres las tendencias del pensamiento curricular en Venezuela: Las tendencias del diseño curricular a) centrado en la didáctica general; b) centradas en las didácticas especiales; y c) centradas en la tradición de las disciplinas. El desarrollo teórico ha sido desigual, en tanto que algunas tienen mayor impacto en el mundo académico y otras en el sector oficial. (p.299). La tercera tendencia es la que, a juicio del autor, ha tenido mayor producción teórica.

Bolivia, vive una situación particular en la región. Conforme a lo planteado por Mario Yapu (2014), "El 'currículum' no fue parte del mapa conceptual educativo en el mundo académico ni en las políticas educativas hasta la década de los años noventa, ya que siempre se lo asoció, asimiló o sustituyó por planes de estudio, programas escolares, disciplinas o materias (...) El currículum como concepto aparece con la reforma educativa de 1994" (pp.45-46).

En este país resulta interesante destacar la nueva política educativa plurinacional que se promueve desde 2006, la cual tiene carácter participativo y contiene una propuesta curricular que se sustenta en un "nuevo paradigma de desarrollo basado en la ideología del "vivir bien" que respeta el medio ambiente y la vida comunitaria indígena" (p. 72). Como expresión de ello, la estructura del currículum se organiza en campos de saberes y conocimientos, áreas de saberes y conocimientos, disciplinas curriculares y ejes articuladores.

Entre las fuentes de inspiración de la propuesta están las experiencias de las escuelas indígenas desarrolladas entre 1931 y 1940. Asimismo, lo constituye:

el discurso que reivindica la historia larga de luchas de los pueblos indígenas (...), [cuya educación] habría sido parte de la vida comunitaria, donde las personas participaban en su desarrollo, se concebía una relación armoniosa y de complementariedad entre la naturaleza y la cultura, donde además las relaciones

entre la sociedad, la madre tierra y el cosmos eran dinámicas, interactivas y de reciprocidad” (p. 74).

En definitiva, se puede afirmar, que los debates anglosajones y posteriormente latinoamericanos, producidos a partir del cuestionamiento de la racionalidad técnica, posibilitaron una mayor consolidación del campo curricular, puesto que en él se profundizó en estudios e investigaciones que permitieron levantar categorías de orden ideológico, político y cultural, así como, de carácter epistemológico, teórico y práctico. Del mismo modo, en dichas investigaciones se relevó el problema del conocimiento y sus significaciones para las instituciones educativas, así como, el énfasis que se depositaba en los actores educativos como sujetos que construyen y reinterpretan la realidad. El campo curricular adquirió entonces, una dimensión distinta, en tanto, no solo estaba constituido por propuestas de diseño del currículum, sino que principalmente, se sostuvo en niveles de reflexión y develamiento de aquellos componentes que subyacen a su construcción.

Las críticas al enfoque técnico-instrumental y las nuevas perspectivas curriculares, provenientes de las dimensiones prácticas del currículum, así como, los análisis de carácter crítico, reconceptualista y post-reconceptualista contribuyeron de manera importante al debate y desarrollo del campo curricular. Desde fines de la década de los noventa y con mayor fuerza ya entrado el siglo XXI, nos encontramos con “*una pluralidad de perspectivas, con un campo complejo y vigoroso de reflexión*” (Bolívar, 2000, p.40). Es la entrada al estudio e investigaciones denominadas postmodernas, en la que han cobrado notoriedad algunas autoras de Brasil y México.

A nuestro juicio, esta crisis epistemológica en el ámbito educativo y curricular, supuso el cuestionamiento de los conceptos de homogeneidad y segmentación de las disciplinas; generalización y uniformidad de los modelos educativos; jerarquía y verticalidad en las decisiones curriculares, entre otros; en cambio, apostó por un reconocimiento de distintos saberes provenientes de un mundo complejo, heterogéneo y multicultural; por la necesaria interrelación entre las áreas del conocimiento; por la existencia de una diversidad de sujetos y sus aprendizajes; por la urgente necesidad de conexión entre el ámbito escolar y la comunidad; y también el vínculo entre las

comunidades académicas, a objeto de proyectarse como espacios pensantes e investigativos.

Sintetizando las interrogantes principales que se plantearon las teorías curriculares en el desarrollo del campo podemos señalar que, desde sus orígenes, las comunidades académicas han pretendido responder a la pregunta acerca de ¿qué enseñar?, ¿qué conocimientos deben estar presentes en la escuela?, ¿qué contenidos son importantes para la formación de los estudiantes? Al respecto, el enfoque técnico-instrumental considera la respuesta de estas preguntas como dadas por la sociedad y recogidas por los especialistas, en cambio, les interesa más centrarse en el ¿cómo enseñar?, es decir, ¿con qué medios y recursos potenciar la enseñanza?, de ahí la prevalencia que tienen los medios sobre los fines para este enfoque.

Las teorías críticas, en oposición a ese planteamiento, centran sus preocupaciones en la legitimidad y validez del conocimiento seleccionado en el currículum, por ende, las preguntas centrales son ¿por qué y para qué enseñar?, ¿qué significa incluir determinados conocimientos y no otros? ¿cómo se producen, seleccionan y distribuyen los conocimientos para ser enseñados en la escuela?

Continuando con la reflexión anterior, las teorías post-críticas asumirán preguntas similares a las perspectivas críticas, especialmente respecto de las relaciones de poder presentes en todo currículum, pero agregarán otras vinculadas con el significado, la identidad y la subjetividad. Así lo expresa Tadeo Da Silva (2001), al analizar el currículum desde esta última perspectiva: “el currículum es lugar, espacio, territorio (...) es trayectoria, viaje, recorrido (...) es texto, discurso, documento” (p.187).

A modo de cierre, en este capítulo, se ha pretendido analizar la emergencia y desarrollo del campo curricular. En una primera parte, referido principalmente al mundo anglosajón, desde dónde se originó el concepto de currículum y surgieron diferentes corrientes de pensamiento durante el siglo XIX y XX. Conforme a ello, sostenemos que, las discusiones y avances teóricos desarrollados entre sus especialistas y educadores, así como entre sus comunidades académicas, impactaron fuertemente en los debates y

políticas curriculares de nuestros países, adoptando estos, algunas de las perspectivas teóricas que han sostenido los curriculistas estadounidenses, ingleses y australianos. Posteriormente, abordamos ciertos aportes de destacados estudiosos del campo, provenientes de Latinoamérica, reconociendo sus particularidades y avances conforme a nuestros propios códigos culturales, pedagógicos y políticos.

SEGUNDA PARTE. CONFIGURACIÓN Y DESARROLLO DEL CAMPO CURRICULAR EN CHILE

En este apartado abordamos la emergencia y configuración del campo curricular en Chile, focalizando el análisis en la participación de actores relevantes, instituciones, producciones curriculares y grupos de estudio y trabajo, que aportaron al desarrollo del campo en determinados períodos históricos y caracterizado por ciertas coyunturas e hitos que dieron origen a cambios curriculares significativos en nuestro país. Previo a ello, se destacan algunos elementos de contexto, que sitúan la problemática curricular del período.

Antecedentes: ¿Currículum o Planes de Estudio?

Conforme a la literatura revisada, se puede afirmar que, en Chile, antes de los años sesenta, no estaba aún incorporado en el ámbito educativo el concepto de currículum. Este se comenzó a utilizar más claramente a partir de la reforma educativa de 1965 y fue el profesor Mario Leyton, protagonista fundamental de esta reforma quien introdujo el término currículum en nuestro país.

Por otro lado, la secuencia y ordenamiento de asignaturas, a nivel de la formación profesional y escolar, tenía, antes de 1965, la denominación de planes y programas de estudios, lo que conlleva, en general, a los docentes y académicos a discutir sobre la organización y estructuración de las materias comprendidas en su interior, más que a debatir en torno a la lógica de producción, sentido y selección de saberes, desde un carácter reflexivo e investigativo del currículum.

En términos de la formación docente, un hecho interesante de constatar es que hasta el último plan de estudios de las Escuelas Normales (1967), antes del cierre definitivo de estas instituciones por la dictadura cívico-militar²⁵, no existió la asignatura de currículum como tal.

²⁵ “El 11 de marzo de 1974 se aprueba el Decreto Ley N° 353 que, entre otras medidas, sanciona la formación exclusivamente universitaria de los docentes, y establece el cierre de las Escuelas Normales. Con esto se ponía término a una historia iniciada en el año 1842” (Cox y Gysling, 1990, p. 88).

Cox y Gysling (1990), signan el inicio de la asignatura de Currículum, denominada “Planeamiento del Currículum” el año 1967, en la formación de profesores secundarios y de enseñanza básica, de la Universidad Católica (p.188 y p.193). El nombre de la asignatura responde al contexto educacional del momento, marcado por la reforma del sistema educativo en la década de los sesenta y por el modelo de planificación imperante en América Latina, que adopta el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970).

Por su parte, la Reforma Universitaria de esta casa de estudios (iniciada a mediados de 1967), da origen a cambios importantes en el currículum de la institución, marcado por un sistema curricular flexible y un mayor compromiso social con la realidad nacional. Es así como, dentro del nuevo *plan para la formación de profesores de enseñanza media*²⁶, que comenzará a ejecutarse en 1968, se reemplaza el nombre “Planeamiento del Currículum” por el de “Ámbito Currículum y Orientación I y II” y “Ámbito Currículum Metodológico I y II” (p.189). Cabe señalar, que toda la formación de la entonces Escuela de Educación de la Universidad Católica se articuló en torno a ámbitos de estudios, entendidos éstos como una modalidad curricular que procuraba la reflexión, la interdisciplinariedad, la integración del saber, la relación teoría-práctica, la integración entre lo profesional y lo social, el mejoramiento de la relación profesor-alumno y la transformación del aprendizaje en un proceso de investigación (Cox y Gysling, 1990).

Del mismo modo, en 1969 se modifica el *currículum para profesores de enseñanza básica*, sustituyéndose las asignaturas de “Planeamiento del Currículum” y Didácticas de las distintas especialidades que operaban hasta ese momento por Ámbitos. Así, se crean los siguientes cursos: ámbito currículum-orientación I y II; ámbito currículum globalizado (castellano-matemática); ámbito currículum globalizado (a. plásticas-técnico manual); ámbito currículum globalizado (cs. sociales- cs. naturales);

²⁶ Nótese que el nombre de la formación de profesores se modifica durante la reforma universitaria y se adapta al cambio curricular de la reforma educativa impulsada por el gobierno. De llamarse formación de profesores secundarios (hasta 1966) pasa a nominarse formación de profesores de enseñanza media (a partir de 1967).

ámbito currículum globalizado (ed. física - ed. musical), ámbito currículum-metodología I, II (p.194).

Resulta interesante la visión que se poseía del currículum en ese momento, el cual aparece vinculado con las áreas de conocimiento del mundo escolar y cuya configuración pedagógica asume características de tipo integrado, globalizado y centrado en los estudiantes. Tales conceptos son propios de la Escuela Nueva (Dewey, Decroly, Freinet y otros), que ejerció influencia en los procesos educativos de las Escuelas Normales y en la Formación de Profesores de las universidades.

En 1970, nuevamente se modifica la asignatura de currículum para profesores de enseñanza básica, quedando una asignatura general denominada “Ámbito Curricular” y reemplazándose las distintas asignaturas integradas expuestas anteriormente, por “Ámbito Metodología Globalizada” con las respectivas especialidades (p.195). Esta nueva nominación, como se observa, reemplaza el nombre de currículum por el concepto de metodología con sus distintas especialidades, representando una dificultad para la reflexión de la noción de currículum como tal y limitando tales cursos a la organización de las formas de enseñar.

Esta situación puede obedecer al requerimiento que generalmente plantean grupos de estudiantes de los últimos años y de egresados de la profesión docente que, al enfrentarse al trabajo escolar, buscan apoyos de orden metodológico para hacer frente al trabajo del aula, sobre el cual tienen escasa experiencia. El empleo de las metodologías constituye un aspecto importante para indagar acerca de la secuencia, ordenamiento y maneras de aproximarse al contenido, sin embargo, previamente a ello, consideramos fundamental hacerse las preguntas esenciales sobre el conocimiento mismo, su producción e historicidad, interrogantes que pueden facilitar el acercamiento a la reflexión sobre el currículum.

A raíz del golpe militar y con la intervención de la rectoría en esta universidad, por parte de un delegado militar, se modifica el plan de estudios de enseñanza media en 1974, eliminándose el modelo de los ámbitos globalizados y se vuelve al sistema de

asignaturas. El curso en cuestión, constituyó una sola asignatura llamada “Currículum” (p.205). Tal modificación resulta coherente con la política educativa y curricular del momento, la cual no pretendía integrar e interrelacionar los conocimientos, sino que mantenerse en el esquema clásico y tradicional de la existencia de asignaturas segmentadas.

En 1976, un nuevo cambio se presenta en el plan de estudios de la formación de profesores de enseñanza básica en esta universidad. En ese momento aparecen dos cursos “Currículum y Evaluación” y “Currículum Básico” (p.208). Desaparecen las asignaturas globalizadas y se reemplazan por metodologías de las distintas asignaturas de manera separadas (metodología matemática, metodología cs. sociales, metodología ed. musical, etc.). Nótese que el concepto de currículum aparece estrechamente vinculado con el de evaluación, lo cual expresa una visión instrumental del mismo al reducir la problemática curricular al rendimiento de los estudiantes en las asignaturas y sus respectivos instrumentos para mostrar evidencias del aprendizaje logrado.

Por su parte, en la Universidad de Chile, se introduce tardíamente la asignatura “Currículo I y II” (en 1975) en la formación de profesores de enseñanza media (p.154) y dos asignaturas en el plan de estudios de enseñanza básica: “Currículo I y II” y “Organización y Desarrollo del Currículo Escolar I y II” (p.156). Por su parte, en el plan de estudios de 1983, solo queda un solo curso de currículum, llamado “Alternativas Curriculares”.

Lo anteriormente examinado constituye solo un ejemplo de las dificultades que se observaron en nuestro país en torno a la presencia de la asignatura curricular y su conceptualización, expresada en los planes de estudio de la formación docente. Dichos planes constituyeron un reflejo del contexto social, político y educativo que se vivió desde la década de los sesenta hasta los ochenta. Ello se expresa, en una primera etapa, por el enmarcamiento de la asignatura en torno a la lógica de la planeación educativa desde la visión técnica y pragmática del currículum que predominaba en esos años, pese a que comenzaban a emerger algunas posturas innovadoras. Posteriormente, fruto de las reformas universitarias de la Universidad Católica, de la Universidad de Chile, de la

Universidad de Concepción y de otras universidades públicas del país, se experimentaron cambios en la materia curricular entre 1967 y 1973, con lo cual la asignatura se modificó y adoptó una visión más global, reflexiva e integrada del currículum. Situación que sufrió un retroceso durante la dictadura.

Otra constatación que se puede señalar es que entre 1967 y 1983 los planes de estudio de las diversas universidades sufrieron variadas modificaciones, producto de los ensayos que se fueron experimentando durante el movimiento de reforma universitaria y de los cambios que posteriormente sufrieron como resultado de la intervención de las universidades por parte del gobierno cívico-militar.

Las continuas transformaciones expresan la debilidad del campo curricular en esta etapa, signado más bien por un carácter político-técnico, que por una dimensión reflexivo-investigativa. En este sentido, se realizan algunas discusiones y se desarrollan escasas investigaciones, generalmente de orden pragmático, pero no se da cuenta de las problemáticas que subyacen al currículum y de sus efectos en el debate de la educación escolar y superior. De esta manera, se puede concluir que el campo está recién emergiendo.

Capítulo III. Las Primeras Señales del Surgimiento del Campo Curricular: emergencia del fenómeno en la década de los sesenta

El campo curricular en los años sesenta estuvo marcado principalmente por el rol que asumió el Estado en los procesos de cambio impulsados desde las políticas educativas y curriculares. A partir de la distinción que hacemos en este trabajo, al interior del campo en cuestión, es posible entender que este se configuró, esencialmente, a partir de un quehacer político-técnico construido por el gobierno que arribó al poder entre 1964 y 1970. Dicho quehacer estuvo signado por una Reforma Educacional y Curricular, la cual estaba inmersa en una *coyuntura* que atravesó los sistemas educativos de América Latina, la llamada Era del Planeamiento Integral de la Educación.

En este capítulo, se revisa el contexto socio-económico, ideológico y político que marca el período y se examina la problemática educativa y curricular que caracteriza la Reforma Curricular de 1965. Finalmente, se analizan los principales hitos que constituyeron parte de la emergencia del campo curricular en nuestro país, a través de sus principales actores (Mario Leyton), instituciones (CPEIP), grupos de trabajo (especialistas) y finalmente, algunas producciones curriculares destacadas.

3.1 Contexto en que se enmarca la reforma educativa y curricular: ámbitos sociales, económicos, políticos, ideológicos y educacionales

Durante los años sesenta el desarrollismo y las teorías del capital humano fueron predominantes en el ámbito educacional, intentando explicar las desigualdades económicas individuales y entre naciones, a partir de las diferentes inversiones realizadas en educación. La fórmula parecía ser simple, a mayor inversión social e individual en educación, habría mayor productividad y, consecuentemente, mayor crecimiento económico. Sin embargo, uno de los principales problemas que se observaban en esta formulación, es que desde dichas teorías se reducía la educación a

un simple factor de producción, a capital humano, sin considerar las complejidades sociales y culturales que ella involucraba.

La compleja relación entre economía y educación, presente en la Reforma Educacional de 1965–1970, permitió visualizar una constante tensión entre posiciones economicistas que enfatizaban en dotar a los espacios educacionales de una sólida y contundente formación para el trabajo, creando cuadros medios y mano de obra calificada, y posiciones humanistas-cristianas que veían en la educación un espacio fundamental para el desarrollo y la consolidación de la democracia en Chile.

De este modo, en dicha reforma, el desarrollismo y la teoría del capital humano impulsados por la CEPAL se entrelazaban con el humanismo de Maritain, corriente al que adscribió abiertamente el Partido Demócrata Cristiano (único partido gobernante).

En términos generales, se puede afirmar que el núcleo doctrinario de esta etapa asociado a los propósitos y necesidades de cambio sostenidos por el planeamiento educacional, eran las doctrinas asociadas a la pedagogía humanista, democrática y científica desarrollada durante los años sesenta (Núñez, 1990).

Esta década marcó una etapa importante en el ámbito educativo y curricular, producto en gran medida, del contexto social y económico, así como, del pensamiento ideológico y político que envolvían las preocupaciones de la época. La crisis que remece al mundo y que se expresa en los movimientos de liberación nacional en América Latina, Asia y África; el surgimiento de los movimientos estudiantiles como manifestación de las crisis de la educación y de la sociedad en Europa y Latinoamérica (movimientos del 68 en Francia y México); las reformas universitarias (en la ciudad de Córdoba, Argentina, 1918 y Chile 1967 y 1968); las nuevas concepciones educativas, a partir de los planteamientos de Paulo Freire (en Brasil, Chile y demás países latinoamericanos) y el nuevo impulso a los liceos experimentales (creados en las décadas del 30 y 40 en Chile), entre otros, constituyen algunas de las demostraciones que representaban las utopías, sueños y esperanzas de los ciudadanos por transformar el mundo y que repercuten en la escuela y en sus cambios curriculares.

Diversas experiencias emergen como fruto de la reflexión y de las necesidades de cambio. Los países latinoamericanos enfatizarán los trabajos en educación popular y desarrollo comunitario y por su parte, la escuela experimentará nuevas modalidades de trabajo en el aula y en las relaciones profesor-alumno.

Pero, también es la época de la planificación educativa y junto con la ampliación de la cobertura educacional y la apertura de un nuevo pensamiento, se persigue la formación de recursos humanos que posibiliten la modernización económica e industrial del país.

A modo de antecedentes, se puede señalar que los cambios educacionales impulsados durante la década de los sesenta se enmarcaron en el contexto de la denominada “Alianza para el Progreso”, programa de ayuda económica, política y social de Estados Unidos para América Latina, anunciado en la Conferencia de Punta del Este, Uruguay, en agosto de 1961.

Uno de los propósitos de dicho programa era impedir que se propagara el ejemplo de la Revolución Cubana por América Latina y el Caribe. Es así como, posterior a tal reunión, el Consejo Permanente de la OEA decide convocar la VIII Reunión de Consulta de ministros de Relaciones Exteriores para enero de 1962, en Punta del Este, instancia donde se adoptó la resolución de expulsar a Cuba de dicho organismo.

En marzo de 1962 se realizó en Chile la Conferencia Intergubernamental, convocada por UNESCO, OEA, CEPAL y otros organismos internacionales, donde se visualizó la necesidad de estudiar las maneras de articular el planeamiento educacional con el planeamiento económico y social. Dicha reunión dio lugar a la “Declaración de Santiago de Chile”.

Como respuesta a las recomendaciones de esta reunión, el gobierno de Jorge Alessandri (1958-1964) designó con fecha 27 de diciembre de 1962 una *Comisión de Planeamiento Integral de la Educación Chilena*, dependiente de los Ministerios de

Educación y Hacienda, a fin de emprender la tarea de realizar un diagnóstico y elaborar propuestas en materia de educación. De acuerdo con Cox y Gysling (1990):

Esta Comisión fue creada como respuesta del gobierno a presiones directas del gobierno de Estados Unidos, y al clima de opinión favorable que se había producido entre las autoridades nacionales respecto del discurso de la planificación introducido por las agencias internacionales, como la UNESCO, OEA, FAO, etc. La presión por transformar la educación se fundaba en la convicción del gobierno norteamericano del período, sobre la importancia crucial de la educación como una estrategia contra-insurgente en el continente latinoamericano (p. 83-84).

La Comisión recién formada fue coordinada por Oscar Vera (Unesco- Santiago) y sesionó durante el año 1963 y parte de 1964. En ella se concluyó que el sistema escolar no se adecuaba a los requerimientos del momento ya que se encontraba desvinculado de los intereses de los educandos, de la sociedad y del desarrollo económico y, por ende, no favorecía procesos de movilidad social. Por otra parte, el levantamiento de datos sobre los altos índices de analfabetismo, deserción y reprobación señalaban la urgencia de ampliar la cobertura, mejorar la calidad, generar nueva infraestructura y repensar la institucionalidad del sistema. Los estudios diagnósticos posibilitaron entonces, formular líneas de acción de corto y largo plazo.

El trabajo de la Comisión se sintetizó en una propuesta de reforma global de la educación. Esta (...), sin embargo, generó una controversia política importante en el Parlamento, que terminó por disuadir al gobierno, cercano ya al fin de su período, de aplicarla. A pesar del fracaso del gobierno de Alessandri en introducir los cambios sugeridos por la planificación en el sistema educacional, el trabajo de diagnóstico que esta comisión realizó fue un importante insumo para la reforma educacional que se aplicaría posteriormente en el gobierno de Frei. (Cox y Gysling, 1990, p.84)

Conforme a lo anterior, el nuevo gobierno, presidido por Eduardo Frei Montalva (1964-1970), recibió los documentos de la Comisión e hizo uso de los estudios e informes elaborados, aprovechando también la experiencia acumulada.

Es en ese contexto que surgió la Reforma Educacional de 1965. En el Decreto N° 27.952 (07 dic. 1965) se estableció que a contar de 1966 se aplicaría en forma gradual, en los establecimientos dependientes del Ministerio de Educación Pública y en los de la Educación Particular un sistema de educación regular que comprendería los siguientes niveles: Educación Parvularia; Educación Básica de nueve años (en una primera etapa de ocho años, que finalmente no se modificó), común para todos los niños entre 7 y 15 años; Educación Media con cuatro años de duración, con modalidad científica-humanística y técnico-profesional; y Educación Superior.

Las grandes tareas que competerían a la reforma educacional serían: “expansión cuantitativa, diversificación y/o restructuración del sistema de educación, mejoramiento cualitativo y racionalización administrativa” (Núñez, 1990, p. 70).

Los fundamentos de la reforma educacional se encuentran en la influencia que ejerce el modelo económico desarrollista y, en el ámbito educativo, el planeamiento integral de la educación. El gobierno que ascendió al poder en 1964, de inspiración cristiana, tenía claros basamentos en la filosofía humanista de Jacques Maritain, así como, en las teorías de desarrollo económico y del capital humano sustentadas por el pensamiento de la CEPAL.

3.2 Caracterización, problemática y logros de la reforma educativa y curricular

Entre los objetivos que se planteó el gobierno de Eduardo Frei Montalva en este período fue garantizar la educación básica a todos los niños y niñas, lo que implicó tomar un conjunto de medidas, entre otras, la construcción de escuelas, la formación de profesores y la adquisición de materiales educativos. Así, “la matrícula de Educación Básica creció de un millón y medio de alumnos en 1964 a poco más de dos millones en 1970 (...). En la Educación Media el salto fue aún más notorio, de 140.000 estudiantes

en 1964 a 302.206 en 1970, un crecimiento de 111% que significó la transformación de lo que, hasta inicios de los años 60, era una educación altamente selectiva (...). Las cifras para la universidad revelan un cuadro similar: entre 1964 y 1970 la matrícula creció en un 135.9%, de 32.000 a 76.000 alumnos” (Cox, 1986, pp. 16-17).

Por su parte, uno de los aspectos educativo-pedagógicos centrales de la reforma radicaba en insertar una pedagogía activa, con inmersión en la experiencia, de inspiración social democrática, y de base científica. Así lo expresan Leyton y Carkovic (1968):

La educación, llave maestra para alcanzar superiores niveles de vida, debe realizar sus tareas sobre la base de una concepción científica de la pedagogía. Porque en verdad se trata de resolver con ideas, con instrumentos y con técnicas modernas el gran problema contemporáneo de satisfacer una demanda educacional explosiva, sin rebajar los niveles de la enseñanza. Este es el gran desafío a que está tratando de responder el país con la Reforma Educacional en marcha y esto lo puede hacer por cuanto está aprovechando la madurez científica que ha adquirido la pedagogía después de un largo proceso. (p.7)

Para Leyton (1969), la pedagogía moderna se relacionaba cada vez más con otras ciencias, y al fortalecerse estas relaciones, vivió un importante desarrollo que se tradujo en intentos por racionalizar su planificación. El gran problema de la pedagogía pasaba por “construir un modelo pedagógico de planificación educacional” (p.16). A partir de lo sostenido por este autor, resultaba particularmente importante definir las variables pedagógicas que incidirían en el planeamiento educacional.

Conforme a Cox (1986) un cambio importante que promovió la reforma fue pasar de la transmisión de contenidos a la transmisión de conductas y en este sentido:

La reforma hizo suyos los principios pedagógicos dominantes en el campo educacional de Estados Unidos, tal cual eran expuestos en ese momento por el educador de Chicago, B. Bloom (...) [Ello significó la construcción] de matrices

que correlacionaban contenidos y conductas (...) Las nuevas reglas que organizan la transmisión cultural en el sistema escolar apuntan contra el enciclopedismo del currículum, el verbalismo-didacticismo de la pedagogía y la memorización como forma privilegiada de aprendizaje” (pp. 21-22).

Por otra parte, tal reforma, a través del Decreto 27.925, abandonó el denominativo de “Educación Primaria” y lo reemplazó por el de “Educación General Básica”, buscando con ello, atender a un carácter básico y general de la educación, que poseyera, además, un plan de estudio amplio, integral, humanizador y común para todos los estudiantes y todas las escuelas.

Leyton, en una de las entrevistas realizadas en este estudio²⁷, caracterizó la reforma educacional de 1965 como un sistema de carácter integral y sistémico, con una nueva estructura que consideraba los distintos niveles educacionales:

²⁸como una totalidad (...), porque antes de la reforma lo que había era un sistema absolutamente desintegrado y [además], era un sistema que favorecía la estratificación social del país (...), había una escuela primaria común y corriente, de primera, segunda, tercera y cuarta categoría (...), [con niveles y grados distintos que duraban desde tres a seis años] y había escuelas primarias anexas al liceo.

En el nivel medio, [plantea el autor] estaban las Escuelas Técnicas y el Liceo (...). Las escuelas primarias anexas al liceo y el liceo mismo, constituían un subsistema educacional, notoriamente dirigido a una clase media superior, que era la clase que podía financiar estudios a sus hijos más allá de la escuela primaria, incluso la universidad.

Los egresados de las Escuelas Técnicas y las Escuelas Normales (prosigue Leyton), no podían ingresar a la universidad (...), porque el reglamento lo impedía (...). Para

²⁷ Entrevista realizada a Mario Leyton en 2012.

²⁸ Las textualidades que se observan en todo el texto corresponden a opiniones y posturas de los entrevistados y aparecen con letra cursiva, para distinguirla de los textos escritos por los distintos autores.

ingresar (...) había que tener bachillerato²⁹ y [este] era patrimonio sólo de los alumnos de los liceos. Claramente, había dos subsistemas totalmente compartimentalizados, que reflejaban la profunda división y estructura de la sociedad chilena. Entonces, qué es lo que hizo la reforma (...) le dio unidad vertical y horizontal, y lo hizo desde la parvularia (...), pasando por uniformar las escuelas primarias (...) para todos los niños de Chile.

Después los alumnos (añade el autor), pasaban a una escuela media integrada (...). Con una estructura curricular interna común los dos primeros años de enseñanza media. [Esta] debía dar los mismos cursos de formación general, tanto a los del liceo como a los de la escuela técnica (...), para que pudieran optar en iguales condiciones a la universidad, a través de su licencia de enseñanza media, que los habilitaba a todos por igual para rendir la Prueba de Aptitud Académica (PAA)³⁰.

Como conclusión, el entrevistado señala que la reforma buscó la “*formación integral de la persona humana, que era nuestra base sustantiva de esta ideología sociopolítica (...) formar ciudadanos críticos, solidarios, participativos, responsables con el bien común*”. El proceso de reforma, de acuerdo a Leyton, se propuso la modernización y democratización de la sociedad y estos principios se desarrollaron mediante el currículum.

Por otra parte, las transformaciones curriculares activaron cambios a nivel pedagógico “por cuanto situó en el centro del proceso el aprendizaje activo de los estudiantes, y organizó el trabajo escolar en torno a tres ejes: la formulación de objetivos, la planificación de actividades y la integración de experiencias al currículum, para dar sentido a los contenidos enseñados” (Bellei y Pérez, 2016, p.11).

La reforma curricular, entonces, impulsó una nueva estructura del sistema escolar regular, cuya organización se organizaba sobre la base de una educación básica obligatoria de 8 años y una educación media de 4 años, dividida en dos modalidades: Científico-Humanista y Técnico-Profesional.

²⁹ Examen de ingreso a la Universidad, hasta 1966.

³⁰ A partir de 1967, esta nueva prueba de ingreso a la Universidad (PAA) sustituyó al Bachillerato.

Conforme lo expresa Iván Núñez en una de las entrevistas³¹, dicha estructura: *“aunque parezca una cuestión institucional, organizacional (...) marca el debate curricular. Este hecho de cambiar la formula seis-seis por ocho-cuatro, tiene implicancias en el currículum; sin duda que allí hay un quiebre (...) porque implica concepciones distintas de educación básica y media”*.

El cambio de estructura del sistema educativo en educación básica, a juicio del entrevistado, se relacionaba esencialmente con:

“Hacerse cargo de una demanda que venía manifestándose desde los años 50 y 60 por elevar los niveles educativos (...) o sea universalización, ampliación etc. [pues los seis años de primaria] no satisfacían los requerimientos económicos y prácticos, ni los requerimientos ciudadanos (...). Esto se venía planteando mucho en la discusión (...), en las propuestas gremiales y en la propuesta de los intelectuales de la educación pública”.

Respecto del cambio en la estructura curricular, Núñez plantea que en el nivel de Educación Básica principalmente se produjo una actualización, puesto que los planes vigentes venían desarrollándose desde 1945. A su juicio, los cambios más sustantivos de la reforma se produjeron en Educación Media, en tanto, se reduce el nivel (de seis a cuatro), se diseña un primer año común y, se articula el nivel científico-humanista con el técnico-profesional.

En referencia a lo anterior subyacen principios esenciales que posibilitarán un cambio en las concepciones de la enseñanza media, especialmente en relación con el nivel técnico-profesional y las escuelas técnicas. Conforme a Núñez:

“La reforma, se atreve a hacer cambios en la educación técnico-profesional, que era otro mundo (...) pretendió levantar el estatus de la enseñanza técnica (...), no solo desde el punto de vista de una oferta, sino que (...) de una equiparación o valorización (...), no solo de multiplicar en número los institutos comerciales, o escuelas agrícolas o

³¹ Entrevista realizada a Iván Núñez en 2012.

escuelas industriales - porque supuestamente el fondo económico lo requería, ya que se necesitaba más mano de obra calificada - sino que también desde el punto de vista educativo y curricular (...)”.

“Desde el Estado, (agrega el autor), se pensaba que, en sus establecimientos, se estaba formando también al hombre y al ciudadano, y no solo al productor. Entonces era como elevarle el estatus y tratar de equipararlo al del liceo, y en ese sentido, está en concordancia el pensamiento curricular de la época con tendencias internacionales, que en los 70, se van a expresar en el Informe Ford (...). Esto obedece a (...) acercar e integrar la educación técnica con la educación humanística. Ello lo intentó la reforma y hubo un debate importante sobre cómo hacerlo, porque tras eso había también intereses creados, identidades, dificultades prácticas y costos (...), pero que finalmente se tradujo en la decisión, de que el 1° medio [de ambas modalidades] tendría el mismo currículum”.

Según plantea Núñez, en estas modificaciones curriculares están presente las ideas de: *“inclusión, democratización y modernización, especialmente de las escuelas técnicas, que permite a sus alumnos rendir la PAA e ingresar a la Universidad (...) [También está la concepción de la educación] para la vida práctica (...) versus las (...) concepciones de la educación para formar al ciudadano en abstracto (...) de la tradición humanística (...), que era lo típico del liceo tradicional chileno con visos enciclopédicos. Esa tendencia la venían disputando (...) los liceos experimentales renovados, quienes habían tratado de enriquecer o reinterpretar esa tradición humanista, anticipando un sentido que la reforma recoge (...), el reconocer que ella se apoya en la experiencia y en las propuestas que había introducido al país el movimiento de colegios renovados y experimentales. (...) Estas experiencias apuntaban a des-enciclopedizar y hacer de esa tradición humanística una mucha más moderna y más compatible con las exigencias del desarrollo social (...). Había grupos que defendían el modelo anterior, [donde se expresaba el temor] de que la educación técnico-profesional no fuera a perder su razón práctica, su vocación de preparar para el trabajo (...) y que eso se desdibujara”.*

Para modificar los planes de estudio de enseñanza media se elaboraron varias alternativas, que se pusieron en discusión entre diferentes actores y organizaciones que

debatieron sobre las propuestas curriculares más acordes con su pensamiento y con el desarrollo del país. Conjuntamente se diseñaron programas para formar a docentes y se proyectó la creación de un centro de producción de material didáctico. Todo ello, implicó la conformación de equipos de trabajo que abordaron la tarea encomendada.

Los avances del campo curricular en su dimensión político-técnica fue importante en esta etapa, puesto que se pusieron en juego ideas y propuestas, así como intereses de grupos de profesionales, gremios y de autoridades políticas y económicas que discutieron sobre la problemática curricular, lo que condujo a la modificación de la estructura curricular vigente y a un cambio paradigmático en el modelo curricular y pedagógico, de manera que permitiera enfrentar los procesos educativos de forma racional, científica y acorde al contexto de modernización que se vivía en Chile y en América Latina.

3.3 Desarrollo del Campo Curricular: actores, grupos de trabajo y producciones curriculares

En este apartado destacamos a actores relevantes del campo curricular, especialmente por la intervención que tuvieron en discusiones, propuestas y toma de decisiones respecto de las transformaciones curriculares. Junto con ello, relevamos la presencia de grupos de especialistas en conocimientos de las distintas áreas del currículum escolar, que se constituyeron para aportar al campo curricular, desde una mirada principalmente técnica. Los principales hitos que se analizan en este período son: el equipo de currículum, dirigido por uno de los personajes centrales de ese momento, el profesor Mario Leyton; el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), como un actor institucional, que cumplió una tarea central en el desarrollo del campo, además de otros actores claves, donde se destacan algunas instituciones, como la Oficina de Planificación de la Superintendencia de Educación; organismos internacionales como: UNESCO, OEA, CEPAL, entre otros.

Dichos actores fueron seleccionados por cuanto marcaron el inicio de la discusión disciplinaria del campo curricular en nuestro país. Si bien, como veremos más

adelante, dicho campo emergió como producto de la reforma educativa que se impulsó desde 1965, teniendo una impronta político-técnica, también con ella, se inauguraron las discusiones y debates desde el ámbito de la disciplina del currículum, configurando la emergencia del campo.

A. El equipo de currículum y su principal conductor, el profesor Mario Leyton

Este educador fue uno de los principales impulsores del nuevo currículum iniciado en 1965 y un actor clave del proceso de transformación curricular. Leyton introdujo el concepto de currículum en la educación chilena, término que adoptó de los planteamientos de Ralph Tyler, su profesor en los estudios de postgrado que realizó en la Universidad de Chicago.

A juicio de Leyton, uno de los cambios más sustantivos que se produjeron en la reforma educacional fue la incorporación de una nueva noción curricular, en el sentido de que el currículum *“no se refería solo a la enseñanza de (...) los contenidos (...), como era tradicionalmente en Chile (...), sino que al conjunto de elementos y procesos que inciden sobre el sujeto mismo: los planes, los programas, las actividades, las metodologías, los materiales, incluso el edificio, el ambiente educativo, todo eso visualizado en su conjunto (...). Los contenidos de las disciplinas son sólo un medio para desarrollar los procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices. [Ello], sobre la base de que todos los estudiantes pueden aprender bien si es que están las condiciones. El currículum mira hacia las condiciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes (...), la administración del sistema, la evaluación del proceso, la gestión pedagógica del profesor, la preparación del docente, eso es un conjunto”*³².

Este educador señala que una de las primeras tareas de la reforma fue modernizar y actualizar el currículum de la educación técnico- profesional de acuerdo a las demandas de desarrollo del país. Así, desde su doble rol inicial, de coordinador de la Comisión de Currículum del Ministerio de Educación Pública y director del Departamento de Planeamiento de la Educación, conformó un equipo integrado por

³² Entrevista realizada a Mario Leyton en 2012.

profesionales del propio ministerio y por académicos de algunas universidades. Al respecto, señala: *“En la educación técnico-profesional había como 600 especialidades, era un caos. Me acuerdo, que reorganizamos ese currículum en términos de áreas, de tal forma que se achicara el número de cursos que cada programa tenía (...)”*³³.

Paralelamente, puntualiza, se empezó a trabajar en un programa de ciencias, en el que participaron especialistas y profesores de dicha área. El sentido de aquello lo expresa Leyton de la siguiente manera: *“Don Juan Gómez Millas [ministro de Educación] le daba mucho énfasis (...) al desarrollo científico del país, y a la enseñanza de la ciencia. Entonces había que perfeccionar a los profesores (...). [Para lo cual, el ministro] llamó al profesor de la U. de Chile, don Héctor Croxato, para que se hiciera cargo de la coordinación técnica y académica de ese programa (...). De esta manera, se inició la primera actividad (...) de perfeccionamiento (...) nosotros terminamos esos cursos y se fue agrandando el programa”*. Dichas acciones dieron lugar posteriormente a la creación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, CPEIP.

Para llevar a cabo la envergadura de este proyecto, Leyton señala: *“Nosotros introducimos el concepto de la disciplina del currículum (...) con el libro de planeamiento educacional y modelo pedagógico de Tyler”*. Anteriormente, acota el educador chileno, no se conocía ese concepto, solo se hablaba de planes y programas de estudio.

Asimismo, adoptará el planteamiento de Bloom (1971), quien diseñó una propuesta basada en la jerarquización de objetivos educativos para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Taxonomía de Objetivos). Estos, debían expresar las conductas cognitivas, afectivas y psicomotoras que se esperaban de los alumnos, de tal forma que condujeran a su aprendizaje.

Cabe señalar, que tanto Tyler (1973), Bloom (1971), Mager (1973, 1981), Chadwick (1977) y Gagné (1975, 1983) ejercerán, en la década de los sesenta y setenta,

³³ Entrevista a Mario Leyton, 2018.

una gran influencia en el debate curricular en toda América Latina, ofreciendo un modelo para la construcción y planificación del currículum, en el que se enfatizará la elaboración de objetivos operativos y pondrá el acento tanto en los medios de enseñanza, como en la medición de resultados finales, operados mediante cambios de conducta.

Asimismo, y vinculado a los autores antes mencionados, tendrá peso en las propuestas educativas y curriculares la denominada “Tecnología Educativa”, entendida como “la aplicación sistemática de conocimientos científicos a la solución de problemas de la educación” (Contreras y Ogalde, 1983, p.8) o como “la aplicación de un enfoque organizado y científico con la información concomitante al mejoramiento de la educación en sus variadas manifestaciones y niveles diversos” (Chadwick, 1992, p.15). La tecnología educativa, estaba principalmente orientada al señalamiento y organización de determinadas etapas en el diseño curricular y se sustentaba en: las teorías psicológicas conductistas (estímulo-respuesta), la teoría general de sistemas (entrada, procesamiento, salida y retroalimentación) y la teoría de la comunicación (mensaje-receptor) (Contreras y Ogalde, 1983). Esta corriente fue adquiriendo cada vez más importancia en los años sesenta y setenta, expresándose en un conjunto de manuales sobre enseñanza programada, así como, en modelos curriculares y diseños instruccionales aplicados al aula, que se difundieron en nuestro continente. En Chile, a través del CPEIP, se promovió tal corriente diseñándose programas y materiales educativos para los profesores, los cuales contenían diseños curriculares operacionales para el trabajo en la escuela.

Mario Leyton tradujo e interpretó la obra de Tyler para adaptarla al contexto chileno, experimentando ciertas modificaciones. En efecto, el educador chileno planteó el requerimiento de analizar críticamente la propuesta de Tyler, pero rescatando sus principios fundamentales. Al respecto, en uno de sus escritos señala que existe “cierto consenso respecto a las “variables” pedagógicas que es necesario considerar en el planeamiento educacional (...) que presenta el profesor Tyler (...)” (Leyton, 1969, p.16).

Sin embargo, pareciera que ello no resultaba suficiente, por lo cual señala que, en el modelo de Tyler:

Se consideran los elementos del currículum de manera aislada, como una reacción en cadena. La verdad es que estos mismos elementos se pueden presentar integrados, por cuanto el proceso educativo es un todo dinámico hacia el cual convergen los distintos canales del currículum. Cada elemento se explica en función de los otros elementos constituyendo un sistema. (p.54).

El modelo integrado de planeamiento educacional, a juicio de este autor, debe ser elaborado interdisciplinariamente, pues ello favorece la comprensión de las diferentes interrelaciones entre los elementos del currículum y posibilita tener visiones globales de los problemas, evitando así las problemáticas curriculares que surgen de grupos autónomos y desvinculados de otros elementos del currículum. Asimismo, debe ser flexible ya que permite orientar el proceso de aprendizaje de acuerdo a los valores principales de la comunidad y conforme a las teorías científicas del aprendizaje.

En relación a la influencia que ejerció el educador estadounidense y la concepción racional que maneja, el profesor Leyton en una de las entrevistas señala lo siguiente³⁴:

“Yo había hecho mis estudios en la Universidad de Chicago, sobre planificación curricular (...) Entonces traje a Chile la propuesta de Ralph Tyler (...) y los objetivos de Bloom (...). El enfoque curricular que manejamos fue que (...) el currículum era una disciplina académica, de la cual era muy importante hacer un análisis científico del contexto social y cultural del sujeto de la educación (...) y había que hacer investigaciones en términos de esas áreas para poder definir un currículum racional que respondiera a las necesidades e intereses del país. O sea, un currículum fundamentado, no solo a partir de una lista de contenidos de una disciplina, sino que había que considerar al sujeto en el proceso, el entorno social, el entorno económico (...) y las diferentes variables que se requieren para planificar un currículum”.

³⁴ Entrevista a Mario Leyton, 2018.

Desde una mirada crítica, consideramos que el planteamiento de Leyton, incorpora una serie de elementos valorables. En primer lugar, introduce la noción de currículum en nuestro país y la conceptualiza de manera global más allá de un listado de temas o de un plan y programa de estudio, lo cual reviste un valor en sí mismo. En segundo término, incorpora el requerimiento de integrar las distintas variables al interior del currículum. Por último, plantea la necesidad de realizar investigaciones para conocer las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje, considerando, entre otros, el contexto del estudiante.

La incorporación del concepto de currículum por parte del profesor Leyton permitió a nuestro país tener un mayor acercamiento al debate curricular que, desde hace años, se realizaba en algunos países, especialmente en Estados Unidos. No obstante, es dable señalar que dicha concepción tenía su origen en la perspectiva de la racionalidad técnica que confiere una visión instrumental a los procesos educativos, pedagógicos y curriculares, no considerando suficientemente la óptica reflexiva e investigativa de manera sistemática, la cual resulta imprescindible para el desarrollo de la dimensión disciplinaria del campo curricular.

Con respecto a la planificación integrada de las variables al interior del currículum, que Leyton esgrime como una de las modificaciones que realizó, se observa un énfasis preponderantemente de orden organizativo, en tanto, este autor recupera los mismos componentes de planificación elaborados por Tyler en el diseño de un currículum y los reagrupa conforme a tres ámbitos o áreas. Aunque, añade el requerimiento de que los elementos al interior de estos aspectos estén conectados, lo cual resultaba novedoso para ese momento. Por último, la posibilidad de desarrollar investigaciones sobre el contexto que rodea a los estudiantes y sus condiciones de aprendizaje aparece como un aspecto relevante y motivador. Sin embargo, como veremos más adelante, en la experiencia de elaboración de programas que se desarrolló en el CPEIP, no fue posible desarrollar investigación, por la premura y presión que generalmente se ejerce desde la política pública, en cuanto a los tiempos con los que se cuenta y los recursos que se otorgan para la realización de una tarea específica.

Un aspecto interesante, que incorpora Leyton es el requerimiento de contextualizar el currículo. Al contrario de Tyler, el educador chileno entiende que el currículum no puede abordarse de la misma manera en todas las instituciones educativas, sino que es imprescindible considerar a los alumnos y al contexto donde aquel se sitúa. En este sentido, se puede plantear que Leyton no solo reproduce el modelo de Tyler, sino que también lo recrea.

Debates sobre el Modelo

La inserción del modelo de Tyler no enfrentó muchas críticas ni cuestionamientos en Chile, aunque sí se produjeron algunos debates, principalmente con algunos grupos intelectuales, gremiales y docentes. Uno de estos grupos sostenía posiciones humanistas de la educación, por ende, se oponían al carácter técnico e instrumental que comenzaba a adoptar el currículum, desplazando el sentido formativo del proceso educativo.

Asimismo, existían inquietudes en los gremios magisteriales, quienes, a juicio de Iván Núñez³⁵, *“tenían una preocupación por la dimensión (...) política, ética o filosófica de la educación, en el sentido de que fuera una educación democrática, humanística, (...) progresista. La dirigencia de los gremios, que interpretaban al conjunto del profesorado, tenía esa mirada pedagógica progresista, que recogía los ecos de la escuela nueva”*.

De la misma manera, se produjeron discusiones con algunos grupos que sostenían posturas tradicionales y enciclopedistas, los cuales, consideraban que la simplificación del currículum dejaba de lado los grandes conocimientos legados por la humanidad.

En relación a la postura de los profesores, se puede mencionar que, no siempre fue de una oposición explícita al nuevo modelo curricular, sin embargo, en diferentes ocasiones, el planteamiento de Tyler y Bloom no se aplicó en la práctica escolar, lo que muestra un cierto nivel de resistencia silenciosa por parte de los docentes. Al respecto,

³⁵ Entrevista realizada a Iván Núñez en agosto de 2011.

Rodrigo Fuentes³⁶ asevera que: El modelo curricular de esos autores “*se impuso en los documentos, en los planes y programas, pero no siempre tuvieron éxito en la realidad (...), no fue un asunto que se hiciera carne en los profesores (...) Se presentaba la tabla de conductas y los dominios cognoscitivo, afectivo y psicomotor; los profesores tenían que planificar de acuerdo con esas tablas, pero en la práctica seguían haciendo clases como siempre (...). A nivel académico sí se discutía, por ejemplo, tal objetivo sigue esta línea, ocupa tales verbos (...), todo aquello sí, pero no fue mucho más allá*”.

Las confrontaciones que se dieron en el ámbito curricular de nuestro país coincidían con los planteamientos que también se debatieron en la sociedad estadounidense y que el mismo Tyler planteó en su libro. Es así como, en su obra se reproduce el debate que ocurrió a comienzos del siglo XX en Estados Unidos, entre distintos grupos preocupados por el desarrollo del campo curricular.

Pese a la existencia de ciertos niveles de resistencia y oposición al modelo de Tyler, es posible señalar que, de acuerdo a los documentos revisados y a las experiencias curriculares analizadas, la racionalidad instrumental que subyace al modelo tyleriano, quedó instalada en la memoria y en el quehacer de los profesores. Su lógica de pensamiento significaba entender el currículum principalmente como una planificación de carácter técnico y operativo, cuya elaboración implicaba cumplir con diferentes etapas, desplazándose, por tanto, la consideración de significaciones sociales, políticas y culturales que todo currículum involucra.

A mi juicio, uno de los problemas más preocupantes del modelo de Tyler y que se relaciona con la lógica de construcción de su modelo es el de los conocimientos. Estos, solo están considerados al interior de los objetivos junto con las conductas a observar y son vistos como contenidos o verdades que es preciso enseñar. En este sentido, los conocimientos no se visualizan como saberes que se construyen en un espacio social, histórico y cultural determinado, que se seleccionan y distribuyen considerando dimensiones ideológicas y políticas y tampoco se advierte, que éstos transmiten

³⁶ Entrevista a Rodrigo Fuentes, abril, 2021.

significaciones y visiones de mundo, que involucra a los sujetos que participan en su construcción. Tal como plantea Verónica Edwards (1988):

Los conocimientos que se transmiten en la enseñanza son una proposición de la cultura en y a través del lenguaje y de los comportamientos; ésta se expresa tanto en lo que se dice y se hace como en lo que se calla y niega (...). Los conocimientos escolares adquieren existencia social concreta a través de una serie de mediaciones (...), son un recorte y ordenamiento particular de la realidad, que se lleva a cabo mediante una serie de decisiones institucionales. (p.53)

En definitiva, tales contenidos se estructuran en un determinado espacio donde interactúan sujetos que lo reelaboran y resignifican. En ese proceso no hay una relación mecánica, entre el enseñar y aprender tal como es presentado en la propuesta de Tyler y en los manuales de instrucción, sino que los contenidos se reinterpretan conforme a las historias personales y sociales de profesores y estudiantes. Así, lo señala Remedi (1983):

El trabajo del maestro consistirá entonces en acelerar la apropiación, por parte del sujeto cognoscente, de una realidad o porción de ésta que interese, a fin de que opere sobre ella, transformándola y de hecho transformándose, lo que constituye el objetivo del proceso cognoscitivo. Si el principio de transformación se pierde, actuaremos a nivel de lo retórico. (p. 17)

Cuestionamientos al Modelo de Ralph Tyler

En primera instancia, se podría decir que cuestionar el modelo de Tyler resulta complejo si nos situamos en la época en que el autor escribió su libro (1949), período en que aún no había un desarrollo relevante de los estudios cualitativos, ni una mirada diversa y crítica de la educación. Sin embargo, en contraposición a ello, también se puede argumentar que, en Estados Unidos, a fines del siglo XIX habían surgido miradas progresistas, que cuestionaban las incipientes ideas eficientistas e instrumentalistas de la educación y del currículum. Por otra parte, en Europa las reflexiones y análisis que

cuestionaban el rol que jugaba la educación estaban presentes desde comienzos del siglo XX con la Escuela de Frankfurt.

Asimismo, ya a inicios del siglo XX había surgido el movimiento de la Escuela Nueva o Escuela Activa, que cuestionaba fuertemente el sistema tradicional de enseñanza y proponía una manera distinta de entender la escuela, no como un espacio autoritario, selectivo y punitivo, sino como el lugar donde los actores educativos desarrollan experiencias relevantes para la vida social. En este sentido, se sugería encarar de forma diferente el currículum, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también las relaciones profesor-alumno, enfatizando el protagonismo del estudiante en su propio aprendizaje y descentrando el papel principal que asumía tradicionalmente el profesor, transformándolo en un mediador entre el conocimiento y los estudiantes. Del mismo modo, en esa época se desarrollaban experiencias curriculares novedosas, diseñadas y ejecutadas por profesores y alumnos, en conjunto con los directivos, los cuales conformaban una comunidad académica en virtud de un proyecto institucional³⁷.

De igual manera, en Estados Unidos, destacaba el trabajo de John Dewey (1859-1952) con sus propuestas acerca de la democratización al interior del sistema educativo, del desarrollo de valores democráticos en la formación de los estudiantes, de la educación como forma de vida y de la escuela como experiencia social. Conforme a Dewey (1998), las materias de estudio constituyen el conocimiento científico que se ha develado para su comunicación en las escuelas, pero éste no solo posee un carácter intelectual, sino que, tal conocimiento es de naturaleza social, puesto que se vincula con la reflexión sobre la vida de las personas, sus problemas y experiencias. Además, que:

Toda información y toda materia científica sistematizada han sido elaboradas bajo las condiciones de la vida social y se han transmitido por medios sociales (...). El esquema de un programa escolar debe tener en cuenta la adaptación de

³⁷ Tal es el caso de las experiencias desarrolladas por la escuela María Montessori; la escuela de Barbiana de Lorenzo Milani; la escuela basada en la pedagogía moderna y popular de Célestine Freinet; la escuela libertaria Summerhill, de A. S. Neill; la escuela Moderna, de Ferrer i Guàrdia, entre otras.

los estudios a las necesidades de la comunidad (...) debe realizar una selección con el fin de mejorar la vida que vivimos en común de modo que el futuro sea mejor que el pasado. (Dewey, 1998, p.167).

En Estados Unidos se conocía ampliamente a Dewey, es más, basado en sus postulados, se desarrollaron experiencias educativas innovadoras en diferentes escuelas. En efecto, a partir de 1900, dado el desarrollo de la sociedad norteamericana, los avances de la psicología experimental y de la teoría educativa, los encargados de formular políticas públicas vieron la necesidad de llevar a cabo transformaciones importantes en la organización y en el programa de estudios de la escuela primaria y secundaria. Esta preocupación dio lugar, entre la década de los años veinte y treinta del siglo XX, a la creación de un programa flexible llamado “Método de Actividades”, que se difundió extensamente en las escuelas estadounidenses. Este consistía básicamente en desplazar el estudio de contenidos definidos en horarios segmentados, por grandes bloques de conocimientos interrelacionados, que se planificaban de manera colaborativa entre profesores y alumnos. Asimismo, el aprendizaje memorístico cayó en desuso por considerarse que no contribuía a la comprensión de la materia.

En nuestro país, Dewey y el movimiento de la Escuela Nueva había ejercido gran influencia entre los profesores, principalmente normalistas, desde comienzos del siglo XX; ello tuvo incidencia en educadores como Darío Salas, Amanda Labarca e Irma Salas, entre otros.

Un claro ejemplo de lo anterior es el referido a Irma Salas, quien, durante su estadía en Estados Unidos, se familiarizó con la filosofía y los enfoques educativos de John Dewey. Los contemporáneos de su padre Don Darío Salas, ya compartían las nuevas ideas pedagógicas de Dewey. A partir de los postulados de este autor, en Chile se renovó la educación primaria y “se crearon las escuelas primarias experimentales que ensayaron nuevos enfoques y metodologías inspiradas en la filosofía de Dewey. Para renovar la educación primaria se usó la experimentación, un método de innovación que permite ensayar las novedades de un grupo limitado de establecimientos para luego evaluarlos y adecuarlos a la realidad (...)” (Salas Ema, 2008, p. 30).

En este contexto y sobre estas bases teóricas, es que emerge la reforma educativa y curricular de 1965, en la que el magisterio, las escuelas normales y las escuelas experimentales se habían formado bajo los postulados educativos de Dewey, lo cual parecía contrario al modelo curricular de carácter técnico y racionalista de Ralph Tyler. No obstante, este era sostenido por otros grupos e instituciones, como el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y el mismo equipo educacional del gobierno. Además, el modelo se presentaba como una propuesta innovadora, científica y moderna que calzaba perfectamente con los propósitos de la reforma curricular que se estaba impulsando.

Al respecto, Leyton³⁸ añade *“yo desarrollé una línea metodológica que se llamaba línea científico pedagógica [en la cual], tradujimos las grandes obras pedagógicas del momento en el mundo para ponerlas a disposición de los profesores”*.

Aunque en ese momento, la propuesta presentada por el profesor Leyton no presentó cuestionamientos importantes, sí se puede sostener que hubo tensiones entre los diversos planteamientos y entre quienes adscribían a una u otra visión. No obstante, dicho debate no tuvo gran relevancia y en la reforma curricular se impuso la propuesta técnica del educador norteamericano Ralph Tyler.

A juicio de Osandón (2007), la tecnificación de la educación no es nueva, algunas de sus manifestaciones se observan desde 1939 con las tendencias de experimentación y planificación. “La porción mayoritaria del profesorado adquiriría esta característica técnica, mientras que otro grupo, mucho más reducido, se vinculaba con el conocimiento de vanguardia en lo que respecta a pedagogía a través de su labor en las escuelas y liceos experimentales” (p.105). Tal tendencia técnica se intensificó durante la década de los sesenta y se expresó más claramente en el informe “Bases Generales para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena” (...). Dicho trabajo posee un “marcado acento eficientista” (p. 109), en que los conceptos de desarrollo integral del individuo y

³⁸ Entrevista a Mario Leyton, 2018.

progreso de la sociedad democrática acompañarán la política educacional, lo cual entrelaza lo educativo con aspectos sociales y económicos.

Pese a que el profesor Leyton defiende el método racional de Tyler reconoce que *“el enfoque de Dewey, era más social, más flexible, más integral (...) Tyler fue más tradicional, en el sentido de que el modelo trató de científicar más el proceso”*³⁹.

En el marco de lo anteriormente analizado y considerando las lecturas consultadas, así como, la información obtenida de las entrevistas, se puede concluir que el modelo de Tyler no se aplicó literalmente en nuestro país, puesto que los expertos que elaboraron los programas de asignaturas, eran especialistas en sus disciplinas y rescataron parcialmente la propuesta, dado que contaban con escasos tiempos para realizar las investigaciones propuestas en el modelo adaptado por Leyton.

No obstante, sí se adoptó en forma más completa la taxonomía de Bloom, dado que resultaba más operativa la acción de redactar objetivos observables y medibles en cada uno de los programas que se enseñarían, así como en las planificaciones que se exigían a los profesores.

En este marco, se puede aseverar que el énfasis del modelo, tanto de Tyler como de Bloom, estaba centrado más en los objetivos de aprendizaje, que en la selección de saberes (cultura), entendiendo que este último ejercicio implicaba debates de orden teórico y epistémico. Ello implicó, por ende, invertir la discusión y el discernimiento pedagógico acerca de, qué es lo relevante enseñar, por la pregunta sobre, qué es lo necesario que se aprenda (Johnson, 2023). Tal cambio no fue menor, puesto que marcó gran parte de la formación de los futuros profesores, quienes utilizaban la taxonomía de Bloom como manual para asignar los verbos (objetivos conductuales) apropiados en la elaboración de las planificaciones, sin preguntarse mayormente acerca de sus implicancias curriculares. “En este enfoque, los profesores no son creadores de currículo (...), sino desarrolladores técnicos de decisiones curriculares ya hechas por los

³⁹ Entrevista a Mario Leyton, 2018.

diseñadores de un currículum pretendidamente a prueba de profesores” (Johnson, 2023, p.42)

En consecuencia, los docentes en su quehacer, no siempre se interrogaban acerca de la necesidad de debatir sobre la producción y construcción de saberes, su pertinencia y selección, teniendo a la vista, además, el contexto en que se enmarcaba la escuela. La formación que éstos recibieron iba más orientada a planificar sus clases, centrandose tal tarea en la redacción de objetivos, el desarrollo de actividades y la medición de logros, más que a preguntarse por el sentido de ello y su problematización. Es decir, los profesores, en general, fueron adoptando, más bien, un rol técnico, no cuestionando la necesidad de asumirse como profesionales autónomos, capaces de crear e interpretar la realidad. “Es dable señalar que el *currículum* técnico, está vinculado a la radical transformación de la teoría educativa en ciencia aplicada (...). Con ello, su carácter histórico, ideológico, social y político y, ciertamente, ético, queda reducido a una racionalidad instrumental y supuestamente objetiva, expresión de la transformación de la ciencia en ideología” (Oliva, 2010, p.318).

En relación con el modelo adoptado, Leyton planteó algunas dificultades y resistencias al trabajar con los especialistas que elaboraban programas, aunque valora y enaltece la labor realizada.

“Al principio como que se reían, pero poco a poco, cuando les fui enseñando, cuando vieron la planificación, todo el modelo, y vieron después las taxonomías, los objetivos, dijeron en verdad no podemos seguir enseñando igual. Los objetivos tienen que ser un parámetro, una guía, no se puede planificar un currículum sin tener claras las instrucciones de base científica, de investigación. Tampoco un profesor puede llegar a una sala de clase, sin tener claro cuál era el objetivo que iba a desarrollar (...), que tuviera claro cuál era la situación, los prerrequisitos de entrada que tenía cada uno de sus alumnos al inicio, ¿dónde estaban?, ¿cómo tenían la flexibilidad para adecuar los objetivos de la clase, a los niveles de entrada de sus alumnos?, no solo cognitiva, sino que fundamentalmente afectiva. Porque eso fue otra cosa que yo insistí mucho, el

desarrollo cognitivo depende fundamentalmente de lo afectivo. Y por cierto el aprendizaje se logra a través del desarrollo afectivo”⁴⁰.

Frente a las dificultades presentadas por los especialistas, en relación al enfoque de los programas, Abraham Magendzo en una entrevista⁴¹ plantea un dilema similar. Este educador observó la distancia entre los especialistas -preocupados de seleccionar y diseñar los contenidos de los programas- y los profesores que tenían que implementarlos. *“Eso yo lo conversaba con ellos, para que consideraran lo que estaban desarrollando y elaborando. Que tuvieran, digamos, un sentido pedagógico (...), que no fueran solo contenidos (...) u objetivos uno detrás de otro, sino que pudieran considerar a los estudiantes (...), entonces yo conversaba con ellos sobre pedagogía, sobre currículum y ellos eran gente muy capaz, siempre escuchaban (...) A veces modificaban, otras veces no (...) Era un buen trabajo”.*

Con respecto al desarrollo de investigaciones por parte de los especialistas, Leyton en una entrevista respondió⁴²: *“en la reforma no se logró hacer las investigaciones que el modelo propiamente tal requería. Pero sí se basó mucho en la literatura existente (...). [Se contaba con] algunas investigaciones que había hecho el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en términos de los aprendizajes de los alumnos (...), pero en el fondo, se hizo revisión bibliográfica y una especie de recuento (...). Esas investigaciones requerían mucho tiempo”.*

Por último, si interpretamos la situación educacional chilena de esa época, a la luz de los planteamientos de algunos autores de la filosofía historicista de la ciencia, podemos acotar lo que sigue. El modelo desarrollista instalado en Chile, en la década de los sesenta, tenía como propósito industrializar el país y, por ende, modernizarlo. Asimismo, tal objetivo implicaba producir cambios en la educación y en el currículum para adaptarlo a los desafíos de los nuevos tiempos. Leyendo a Kuhn (1992), es posible señalar que se va instalando una nueva comunidad académica que asume ese discurso

⁴⁰ Entrevista a Mario Leyton, 2018.

⁴¹ Entrevista realizada a Abraham Magendzo, el 28 de enero de 2020.

⁴² Entrevista a Mario Leyton, 2018.

pedagógico, se va creando un ambiente propicio para reconocerlo y entenderlo. La sociedad, estaba dispuesta a escuchar los nuevos planteamientos de modernización, de científicidad y pragmatismo. Se podría decir, en definitiva, que se va creando una idea y una comunidad que tenía lenguajes comunes, una comunidad que aceptaba el nuevo discurso social y pedagógico que se comenzaba a gestar en la educación y que estaba convencida de la necesidad de producir un cambio educativo y curricular. Con ello, se daba sistematicidad al desarrollo de un campo curricular signado por directrices políticas y técnicas que lo hacían viable.

B. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y los equipos de especialistas. Otros actores e instituciones destacadas

Este organismo fue otro actor clave, a nivel institucional, de las propuestas curriculares impulsadas durante este período. El CPEIP, inició sus actividades a principios de 1965 como un programa de perfeccionamiento de los profesores de ciencias y como sede del proyecto experimental de lectura y escritura “Adelante”. El ministro de Educación, solicitó que el equipo elaborara un proyecto de perfeccionamiento a nivel nacional, para todos los profesores, tanto de escuelas públicas, como privadas. El Centro fue inaugurado en 1967 por el presidente de la república Eduardo Frei Montalva y por Mario Leyton, como su primer director, quien ejerció el cargo hasta 1973. En la ceremonia de inauguración participaron distintos personeros de gobierno y la directiva completa del gremio de profesores, encabezada por Humberto Elgueta, quienes colaboraron activamente en el perfeccionamiento docente. Así, lo expresa Mario Leyton, *“Los dirigentes gremiales eran gente muy informada, muy instruida. Conocían, las pedagogías, las propuestas, una serie de autores de Francia, casi mejores que los del ministerio”*⁴³.

En 1967 el Centro se institucionaliza y se define como un Organismo Técnico Docente de nivel superior, dependiente de la Subsecretaría y Administración General del Ministerio de Educación Pública. En la ley de creación (Ley N°16.667, 31 de enero de 1967) se señala que su conformación tiene como finalidad enfrentar la crisis educativa

⁴³ Entrevista a Mario Leyton, 2018.

definida en términos de calidad y equidad y expresada principalmente en falta de cobertura, altas tasas de deserción escolar y repitencia. Su objeto era hacer factible la reforma pedagógica y orientar la formación de profesores en servicio, mediante la capacitación.

Así, a través del CPEIP se creó un espacio en el sistema escolar para cualificar el currículum, con lo cual se intentó pasar de un currículum centrado en materias a uno centrado en procesos que, además de tener un modelo de planificación de los contenidos, contenía actividades y estrategias de evaluación.

En un discurso, en la Universidad de Chile, a propósito del Seminario: 50 años del CPEIP, Leyton sostuvo que, a través de esta institución se introdujo en el país, “el currículum como disciplina académica (...). [Esta] representó un cambio trascendental en la manera de enfocar el proceso de enseñanza aprendizaje, centrada hasta ese momento en la transmisión de contenidos hacia un enfoque racional e integral de planificación en torno al sujeto de la educación que es el educando” (Leyton, 2017, p.3)

Mario Leyton (2010) planteó la importancia de haber dotado al CPEIP de un espacio físico necesario para la reflexión y discusión académica. Este educador hace énfasis en su capacidad integradora, al incorporar en su trabajo a diversas instituciones, organismos y espacios vinculados al ámbito educativo, tales como: las organizaciones gremiales y el conjunto del profesorado nacional; las universidades y sus cuadros académicos, particularmente los que formaban profesores (Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, Facultad de Educación de la Universidad Católica y de la Universidad de Concepción); la Superintendencia de Educación y las Direcciones Generales del Ministerio de Educación, entre otras.

A juicio de Leyton, el CPEIP se constituyó en una organización de alto nivel académico, que fue reconocido internacionalmente. Instituciones, tales como, UNESCO, OEA, Fundación Ford y otros organismos internacionales apoyaron con financiamiento algunos programas en la formación de líderes educacionales para América Latina, especializándose en áreas tales como Planificación Educacional, Currículum, Evaluación,

Administración y Supervisión Educacional. Los profesionales graduados del CPEIP, tanto nacionales como extranjeros, ocuparon cargos directivos y académicos de primer nivel en el sistema educacional y en las universidades de la región. Se difundieron, asimismo, sus propuestas mediante programas de capacitación, nacional e internacional, y la propagación de una revista científica.

De acuerdo a lo expresado por Leyton en una de las entrevistas, el Ministro de Educación, Juan Gómez Millas, se reunió con los rectores de la Universidad de Chile, Universidad Católica y Universidad de Concepción y les solicitó su colaboración para que, en comisión de servicio por medio tiempo, le enviara a sus mejores especialistas en áreas de conocimiento, y así *“se trajo (...) a los mejores científicos, a los mejores humanistas, pedagogos, sociólogos, cientistas sociales, economistas y demógrafos del país a trabajar al CPEIP en la elaboración de programas de estudio”*⁴⁴.

Estos académicos eran expertos destacados en sus áreas de conocimiento y se responsabilizaron de la tarea encomendada. El entrevistado menciona algunos nombres, entre ellos a: Héctor Croxato y Luis Capurro en Ciencias; Darío Moreno, Héctor Muñoz e Inés Villarroel, en Física; Roque Esteban Escarpa y Mario Góngora, en Castellano; César Abahuad, en Matemática; Hernán Cortés, didacta en Enseñanza de las Matemática; Ricardo Krebs, Sergio Sepúlveda y Olga Giagnonni en Ciencias Sociales; Sergio Montero y Alfonso Letelier en Artes, entre otros. Tales especialistas, junto con algunos profesores universitarios y docentes de establecimientos educacionales (que ingresaron por concurso), conformaron equipos de trabajo y se encargaron, por una parte, de elaborar los planes y programas de estudio que emanaban de los lineamientos de la reforma educativa y por otra, de ofrecer cursos de perfeccionamiento a los profesores de todo el país, para abordar los cambios del nuevo currículum. Junto con los especialistas en áreas disciplinarias del currículum escolar, esta institución contrató a curriculistas y pedagogos. A respecto, Abraham Magendzo señaló en un testimonio, que el director del CPEIP *“se comunicó conmigo mientras yo me encontraba cursando mi doctorado en la Universidad de los Ángeles, California, USA (UCLA), en los años 1966-*

⁴⁴ Entrevista a Mario Leyton, 2018.

1969, para ofrecerme que, apenas finalizara mis estudios y volviera a Chile, me integrara al CPEIP en mi calidad de especialista en currículum” (Un aporte testimonial: mi experiencia en el CPEIP, 2018, p.177). Después de haber aceptado, este educador puntualiza que asumió diferentes tareas, entre las cuales, menciona el apoyo que proporcionó a los especialistas en el desarrollo del nuevo currículum. Estos “eran connotados especialistas (...) en sus disciplinas de estudio, pero no en pedagogía y currículum (...). Semanalmente me reunía con ellos y sus equipos para conversar y explicar la estructura y el sentido de la concepción racional del currículum y cómo los contenidos disciplinarios se relacionan con la evaluación y la pedagogía” (p. 179).

Cuando concluyó la tarea de elaboración de programas, algunos de los especialistas y el equipo pedagógico viajaron a distintas ciudades *“donde se juntaban profesores de historia, matemáticas, ciencias, lenguaje, etc. y les explicábamos el currículum”*⁴⁵.

El CPEIP, como se observa, sintetizaba la labor curricular conjuntamente con la actualización y capacitación de profesores.

Por otra parte, nosotros, expresa Leyton, *“flexibilizamos la tarea de desarrollar el currículum, porque se planteó que el desarrollo del programa era parte integral de un proceso de perfeccionamiento de los profesores (...) y que debía hacerse esa conexión; [es decir, que] (...) los grandes catedráticos, estuvieran en contacto con los profesores que venían al perfeccionamiento, entonces era una tarea integrada (...) Hicimos un concurso nacional para integrar a profesores de primaria y secundaria a los equipos donde estaban los grandes especialistas de las universidades, para darle una visión de realismo al proceso. Y, además, ellos elaboraron programas mientras los profesores estaban en los cursos de perfeccionamiento”*⁴⁶.

El entrevistado acota que, al respecto, se realizaron dos acciones: por un lado, contrataron docentes y por otro, llamaron a concurso a profesores jóvenes, para

⁴⁵ Entrevista a Abraham Magendzo, 2020.

⁴⁶ Entrevista a Mario Leyton, 2018.

integrarse a los equipos académicos, entre ellos Leyton menciona a Felipe Allende, Mabel Condemarín, Mario Matus, Sergio Montero, Francisco Palacios y Sylvia Álvarez, entre otros. Dichos equipos elaboraron los programas y también algunos textos de estudio. Asimismo, *“dimos los lineamientos para que las editoriales particulares que elaboraban textos, se guiarán por estos modelos, elaborados en función de la pedagogía desarrollada en el Centro”*, acota Leyton.

Junto al CPEIP, también tuvieron notoriedad en la reforma educativa y curricular otras instituciones destacadas, quienes, desde diferentes instancias, contribuyeron al avance del campo curricular, principalmente desde la dimensión político-técnica. Al respecto, nos referimos a la Oficina de Planificación de la Superintendencia de Educación, la cual sucedió a la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación.

Asimismo, hacemos referencia a algunas Agencias Internacionales, como: UNESCO, OEA y CEPAL, las cuales jugaron un papel preponderante en la orientación y lineamientos de políticas educativas y curriculares en Chile, aportando conocimiento, experiencias y recursos a los proyectos, así como, delineando normativas y propuestas de gestión de las reformas curriculares.

El pensamiento de la CEPAL fue enormemente influyente en el ideario demócrata cristiano, precursor de la reforma educacional. La inversión en recursos humanos, en capacitación y en el desarrollo de habilidades, permitiría incrementar la producción nacional, contribuyendo al progreso social y político que requería el país (Núñez, 1990).

C. Actores destacados y producciones curriculares

En la fundamentación, diseño e implementación de la reforma curricular, cumplieron un rol de gran importancia, además de Mario Leyton, las figuras de Juan Gómez Millas (Ministro de Educación), Ernesto Schiefelbein (Primer Coordinador de la Oficina de Planeamiento Educativo), Osvaldo Garay (Superintendente de Educación), Moisés Moya (encargado de la nueva Prueba de Ingreso a la Universidad), Ernesto Livacic, Mauricio Rosenfeld, Gabriel Castillo y Erica Grassau, entre otros, quienes

promovieron el diseño de programas de estudio de carácter flexible y funcional, otorgando relevancia a la selección y organización de objetivos educacionales. Asimismo, publicaron diversos artículos sobre su especialidad en la Revista de Educación.

La Revista de Educación del Mineduc, fue testigo clave de las transformaciones efectuadas al currículum y de algunos debates que se produjeron en el campo curricular de ese momento. Dicho medio publicó decretos de las modificaciones del sistema educativo y de la reforma curricular; discursos de los ministros de Educación y/o subsecretarios; presentaciones y fundamentos de algunos personeros de gobierno sobre el nuevo currículum de enseñanza básica y media, programas completos de las distintas asignaturas y aportes de diferentes investigadores, académicos y profesores sobre el funcionamiento e implicancias de los cambios educativos y curriculares.

De igual manera, la revista publicó trabajos de algunos de los profesores de las distintas áreas del CPEIP, en relación a la actualización de los contenidos de los nuevos programas, sus conceptos, métodos de trabajo, aspectos didácticos de los cursos, materiales educativos, bibliografías y recomendaciones metodológicas de implementación.

Pese a la importante cantidad de escritos y dado el foco de esta tesis, a continuación, solo hacemos referencia a los trabajos de algunos profesionales, cuyas reflexiones resultaron relevantes para el análisis de los avances del campo curricular en este período. A continuación, se mencionan brevemente algunos de estos trabajos con sus respectivos autores, los cuales se presentan con mayor detalle en el Anexo 1 “Cuadro de las Principales Producciones sobre el Campo Curricular 1967-1990”.

Entre los profesionales que publican sus trabajos en el ámbito curricular destacan el profesor Mario Leyton, quien en uno de sus escritos presenta una selección, adaptación y traducción de la obra de Benjamín Bloom. A su juicio, la relevancia de la obra de Bloom constituye para los profesores un instrumento que busca distinguir los distintos tipos de conducta que los estudiantes están desarrollando durante su proceso

educativo, lo que favorece la realización de una “planificación científica del trabajo escolar, ya que la precisión de los objetivos permite una adecuada selección de las actividades que conducen a su logro” (Leyton, revista de educación N°10, sept.1968, p.18).

Este educador también presenta y caracteriza los distintos programas de estudio que se van elaborando. Respecto de los nuevos programas de primer año de la Enseñanza Media (revista de educación N°5 abril, 1968), analiza el enfoque que se ha pretendido dar a los mismos, menciona su importancia en la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y esclarece la base pedagógica en que dichos programas se sustentan. Igualmente, aborda las problemáticas de calidad e igualdad de oportunidades en que estos se apoyan y define los principios de democratización, flexibilidad y funcionalidad presentes en tales programas. Por su parte, en la presentación de los programas de Enseñanza Media Técnico-profesional (revista de educación N°7, junio 1968) para el primer año, señala que es la primera vez que se elaboran programas para las distintas especialidades (enseñanza industrial, agrícola y comercial), los cuales se han diseñado “de acuerdo a las ideas curriculares más actuales y están estrechamente vinculados a la demanda social del país” (p.66). En relación a la presentación de los programas de Educación General Básica (revista de educación N°12, nov.1968), puntualiza que el énfasis de éstos reside en desarrollar al máximo las habilidades, hábitos y destrezas en los estudiantes y que “los contenidos de materia pasan a jugar un rol instrumental (...), [por cuanto no constituyen] una finalidad de la enseñanza en sí mismo” (p.7). El autor, también, invita a los profesores a considerar la flexibilidad del programa y apela a su creatividad para adaptarlo conforme a la realidad concreta de su grupo-curso.

En los planteamientos de este autor se evidencia el enfoque que adoptan los programas de estudio y la orientación que se otorga al trabajo de los docentes en cuanto a promover el desarrollo de habilidades y actitudes en los estudiantes. El contenido, por su parte, asume un carácter principalmente instrumental, otorgándose escasa posibilidad de cuestionamiento sobre el tipo de conocimiento seleccionado y su reinterpretación.

Asimismo, Leyton traduce e interpreta la obra de Tyler y escribe “Un nuevo modelo pedagógico de Planeamiento Educacional”, texto que constituyó la columna vertebral de la nueva propuesta curricular, su trabajo es reproducido por la revista en seis partes (revista de educación N°9, agosto 1968; y N°11, oct. 1968; N°17, 18, 20 y 21, junio, julio, sept. y oct. 1969). En la primera parte, el autor realiza un estudio crítico de la obra de R. Tyler, incorporando algunas propuestas y su propia versión. En los siguientes apartados, la publicación contiene una traducción del libro, pero adaptada al contexto nacional y latinoamericano. En suma, en los artículos aludidos, Leyton aporta su propio estudio y mirada en torno al modelo del educador estadounidense, pero, también reproduce parte del libro de Tyler en una versión mejorada y suscrita por ambos autores. Al respecto, el CPEIP aclara lo siguiente⁴⁷.

A modo de sistematización de su trabajo al interior del Mineduc y del CPEIP, Leyton (1970) publica el documento “La Experiencia Chilena. La Reforma Educacional: 1965-1970” (CPEIP, Vol.1). De la misma manera, en conjunto con otros colaboradores (Palaviccino, Maurín y Lueje), este educador escribe en 1973 “La Reforma Educacional 1965 y su Legislación” (Mineduc, Vol. 1). Asimismo, la revista Rexe, le publica el año 2002, el trabajo “La reforma educacional chilena de 1964: su importancia e impacto en el desarrollo nacional”. Y, por último, el año 2010, escribe para la revista Docencia N° 40 “Los Inicios del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

En este marco, podemos puntualizar que, en relación con los avances del campo curricular, las producciones de Leyton implicaron una contribución relevante desde la dimensión político-técnica del campo estudiado, en tanto cumplió un papel central en

⁴⁷ “El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas ha hecho una edición mimeografiada del libro del profesor norteamericano R. Tyler “Principios básicos del Currículum y el Aprendizaje” [pero] no se trata de una simple versión. El profesor Mario Leyton elaboró un amplio estudio preliminar con el título “Un nuevo modelo pedagógico del planeamiento educacional” y él mismo con varios colaboradores, adoptó el texto de la obra con la debida autorización del prof. Tyler. Dada la importancia de ambos estudios, la Revista de Educación los publicará en su totalidad (...). Iniciamos esta serie de publicaciones con el estudio preliminar del prof. Mario Leyton”.

el diseño del nuevo currículum, adoptando el modelo curricular de Ralph Tyler y aportando conceptualizaciones y redefiniciones curriculares, pedagógicas e ideológicas en torno a la propuesta tyleriana.

Otro de los autores que destaca por sus publicaciones curriculares y su aporte al avance del campo curricular es el profesor e investigador Abraham Magendzo, quien, al igual que gran parte de los educadores de esa época había sido formado en la línea instrumental de Tyler y Bloom. Entre los trabajos, publicados por la Revista de Educación del Mineduc de esta época, se pueden mencionar dos de ellos: “Objetivos de comportamiento” (revista de educación N°24-25, marzo-abril, 1970) y “Algunas observaciones y alcances en relación a los objetivos”, (revista de educación N°29, agosto, 1970). En esos escritos el autor centra su mirada en la elaboración y especificación de los objetivos educacionales o de comportamiento, señalando su importancia para los profesores y estudiantes. Para ello, se sustenta en diversos teóricos, que, en ese entonces, generaban debates en torno al currículum, la enseñanza y el aprendizaje, como Mager, Gagné y Popham, entre otros. Los aportes de Magendzo son debatidos en conjunto con el equipo del Depto. de Currículum y Evaluación, Escuela de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el cual estaba conformado, entre otros, por Paul Siegel, Iván Meza, Enrique Pascual y él mismo. Dicho equipo se había formado a mediados de la década de los sesenta.

Este educador modificará posteriormente su mirada, apoyado en los estudios de postgrado que realizó en el extranjero. Tal desarrollo en su carrera académica y laboral, le permitió en las décadas siguientes, publicar artículos y libros desde un enfoque crítico del currículum y de la pedagogía. Sus otras publicaciones las presentamos más adelante, en los siguientes períodos examinados en esta investigación y que también se encuentran en el Anexo 1 “Cuadro de las Principales Producciones sobre el Campo Curricular 1967-1990”.

En la revista aludida, también encontramos trabajos curriculares de la profesora Viola Soto (en ese entonces, a cargo del Depto. de Supervisión del Mineduc). Esta educadora escribe en la Revista de Educación, de ese período, dos artículos, en uno de

ellos junto con Manuel Herán: “La modificación del programa escolar y la complejidad del proceso educativo” (reveduc N°29, agosto 1970) y el otro, con Manuel Troncoso: “Fundamentos del programa escolar” (reveduc N°30, sep. 1970).

En ambos artículos, los autores homologan el concepto de Currículum al de Programa Escolar. Y, en función de él plantean que cualquiera sea éste siempre se sustentará en una teoría educacional. Revisan las diferencias entre los planes de estudio anteriores a la reforma curricular y el nuevo currículum implementado a partir de 1968. Argumentan que los primeros se basaban en una teoría educacional que poseía una postura tradicional sobre la educación (acumulación de conocimientos) y la cultura (selección de los mejores productos de la creación humana). Por el contrario, el nuevo currículum, señalan, se sustenta en una teoría educacional que orienta la educación al desarrollo integral de los estudiantes, a la modificación de su comportamiento mediante la experiencia y a la flexibilidad de los planes de estudio.

La profesora Viola Soto hará contribuciones importantes al desarrollo del campo curricular en etapas posteriores, principalmente durante el período de la dictadura militar, donde se destacó por ser una de las fundadoras de la Asociación Chilena de Currículum Educacional. Entre otras de sus publicaciones destacan: “Desarrollo de modelos curriculares”. Tomo I Fundamentación teórica. Tomo II Operatoria (1976) y “Teorías críticas y su impacto en la construcción del currículo” (1995).

En los registros de la Revista de Educación, se encuentran varios escritos de Ernesto Schiefelbein, encargado de Planeamiento del Mineduc, quien aborda temáticas relacionadas con la planificación, evaluación, rendimiento escolar, nivel socioeconómico de estudiantes, oferta y demanda de profesionales, entre otros. Pero también, tangencialmente, realiza contribuciones sobre la temática curricular. Al respecto, se puede señalar que este profesional desarrolló numerosos estudios e investigaciones, principalmente de orden cuantitativo y algunos cualitativos, que contribuyeron con datos e información para el avance y desarrollo de la reforma curricular de 1965. Dentro de sus trabajos destacamos un interesante artículo: “La escuela media integrada se hace presente en nuestra realidad” (reveduc N°24-25, marzo-abril, 1970). Se trata de una

investigación en proceso, consistente en desarrollar una experimentación en tres liceos fiscales de Santiago, donde se aplicarían los principios de una escuela media integrada, comprensiva, completa y polivalente. El estudio incluía aplicar en dichos establecimientos educacionales los principios mencionados, lo que suponía resolver algunos problemas curriculares y administrativos como: agrupar a los alumnos según sus intereses y conocimientos previos; remirar los enfoques y métodos escolares; flexibilizar el diseño arquitectónico de las escuelas, entre otros. A juicio del autor, la exploración sistemática de este concepto de escuelas integradas podría dar lugar a una nueva modalidad de organización escolar.

Por otra parte, Schiefelbein, junto con Leyton cumplieron un rol fundamental en el I Encuentro Nacional de Investigadores en Educación⁴⁸, elaborando los resúmenes de más de 100 ponencias expuestas en dicho evento y publicados en dos ediciones (reveduc N°21, oct.1969 y N°24-25, oct. 1970). Ese primer encuentro, realizado el 3 y 4 de octubre de 1969 y organizado por el CPEIP, en conjunto con la Superintendencia de Educación y la Oficina de Planeamiento, marcó un hito en el desarrollo de la investigación educacional en nuestro país, por cuanto, era la primera vez que se convocaba a investigadores de la educación y académicos de las universidades, centros de estudio y profesores del sistema escolar para que presentaran, debatieran e intercambiaran conocimientos acerca de las distintas temáticas educativas estudiadas.

Los temas de investigación, en este primer encuentro fueron muy diversos, existiendo, sin embargo, escasa presencia sobre la reflexión y problematización curricular. Aunque, sí se encontraron estudios sobre algunas temáticas vinculadas a determinadas asignaturas. Entre los temas presentados se pueden mencionar: programa experimental de lectura y escritura básica, necesidades e intereses del niño marginal en la escuela básica, la educación de adultos, la educación de la mujer en Chile, proyecto de perfeccionamiento para profesores en servicio, la respuesta de la comunidad nacional a la reforma de la enseñanza media, entre otros. Las ponencias presentadas se registraron en el CPEIP bajo el nombre de ENIN (Encuentro Nacional de

⁴⁸ Con este evento se inauguran los Encuentros Nacionales de Investigadores en Educación que organizará el CPEIP por muchos años.

Investigadores en Educación). Dado que estos Encuentros continuaron a lo largo de los años siguientes, en el Anexo 1 de esta tesis se registran algunas investigaciones presentadas en los distintos períodos estudiados, que están relacionadas con el campo curricular.

Respecto de la producción desarrollada por los equipos de expertos que elaboraron los programas y textos de estudio, sin duda, su presencia constituyó un gran aporte al conocimiento y actualización de las distintas asignaturas enmarcadas en la reforma curricular, pero no se sostuvieron en el tiempo como comunidad académica ocupada de la problemática del currículum, ya sea en las universidades, o en las escuelas a las que pertenecían, sino que volvieron a sus lugares de origen a trabajar en la especialidad a la que pertenecían.

Lo que se encontró posteriormente, fueron algunas producciones individuales de académicos, ya sea que se formaron en el extranjero, o que recibieron la impronta de obras foráneas, las cuales comenzaban a cuestionar la propuesta racional y eficientista de Ralph Tyler. Tal es el caso de Abraham Magendzo, quien, alrededor de 1975, mientras trabajaba en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), participó en los seminarios que impartió el Ontario Institute Education (OISE, de Canadá), sobre currículum, desde la perspectiva crítica. En la entrevista realizada a este educador, él mismo plantea: *“Ellos vinieron a enseñarnos teoría curricular crítica, pedagogía crítica...”*.

A modo de cierre de este primer período de estudio, podemos puntualizar que los principales actores e instituciones participantes no entran en la lógica de producción de conocimiento al interior del campo curricular, sino que su labor estuvo más bien centrada en la dimensión político-técnica, marcada esencialmente por los lineamientos y enfoques impulsados desde el Ministerio de Educación, así como, por el trabajo técnico realizado por equipos de especialistas y profesores, en el marco de la reforma curricular. Respecto de estos últimos, se puede afirmar que su conocimiento experto les permitió hacer los recortes necesarios para seleccionar el contenido que se incorporaría en las asignaturas de estudio, en función de los objetivos propuestos. Además de

aportar con sugerencias metodológicas para la enseñanza de dicho contenido, y con el perfeccionamiento de profesores. Si bien, continuaron creando nuevos conocimientos en su área de especialidad, no se localizaron documentos, ensayos, investigaciones o reflexiones de estos sobre el campo curricular como disciplina. Tampoco estos equipos de especialistas constituyeron grupos de estudio sobre currículum en sus instituciones de origen, sino que más bien, la producción de conocimientos en torno al campo curricular, así como, el cuestionamiento a la lógica eficientista del currículum, avanzaría por otros carriles y con otros actores que se despliegan más adelante.

Capítulo IV. El Campo Curricular en el Proyecto Socialista: indicio de algunos niveles de avance en el campo

Nos pareció importante abordar este período, que, aunque fue breve, y no se pudieron ejecutar varias de las políticas y acciones delineadas, constituye una etapa de la historia de nuestro país de gran significación y de suma relevancia para la educación y el currículum por varias razones: primero, porque constituyó un intento por realizar profundas transformaciones en el ámbito educacional y curricular, generando proyectos que se sustentaron en referentes de tipo ideológico, político, social y cultural de gran significación, los cuales, se enmarcaron en la aspiración de construir una sociedad socialista, más justa, igualitaria y libertaria. Un segundo motivo que se consideró para incluir este período histórico, son las conceptualizaciones desarrolladas en torno al ámbito curricular y que se expresaron en la serie de propuestas y documentos generados en esa etapa. Una tercera razón, dice relación con los niveles de conciencia sobre la relevancia de abordar el fenómeno educativo y curricular, así como, la importante participación alcanzada por los sujetos que intervinieron en los distintos niveles del quehacer educativo: local, provincial y nacional, y por último, por la importante cantidad de grupos de trabajo que se conformaron para la construcción de propuestas educativas y curriculares, las cuales se insertaron en el marco de las políticas educativas y tuvieron la particularidad de ser heterogéneos y diversos en su composición y caracterización. En tales equipos intervino una gran diversidad de actores, a saber: autoridades ministeriales, gremios docentes, gremios de trabajadores, estudiantes y organizaciones comunitarias, entre otras, quienes, desde diversas instancias contribuyeron a la emergencia y avance del campo curricular.

4.1 Contexto que subyace al gobierno de la Unidad Popular: ámbitos sociales, económicos, políticos, ideológicos y educacionales

En 1970 ganó las elecciones el Doctor Salvador Allende Gossens. Luego de diversas dificultades al interior del parlamento, éste finalmente ratificó a Allende que había obtenido la mayoría relativa, con un 36,6%, apoyado por una coalición de partidos

de izquierda, denominada Unidad Popular (UP) y socialmente por sectores medios y populares.

El gobierno entrante, había presentado en 1969, un programa de gobierno⁴⁹ de profundos cambios sociales, económicos, políticos y culturales de la sociedad chilena, cuyo propósito era transitar hacia el socialismo por la vía democrática, la que se denominó “La vía chilena al socialismo”. En la redacción final de este programa participaron distintos personajes, que representaban a sus organizaciones políticas⁵⁰.

En el ámbito educativo de dicho programa, se señalaba que, pese a los cambios producidos en este sector, durante los años sesenta y a la gran reforma educacional impulsada por el gobierno de Eduardo Frei Montalva, la educación aún presentaba déficits importantes en relación a la desigualdad social, la inequidad en la distribución de bienes culturales, la falta de democracia en los procesos de decisión, entre otros. Todo ello, en el contexto del “agotamiento del modelo de desarrollo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), implementado en Chile desde fines de los años treinta (...) lo cual no logró el fortalecimiento ni de la producción industrial con un crecimiento económico ni de las condiciones de vida de los sectores populares” (Vidal, 2014, p. 76).

Tal situación produjo, a fines de los años sesenta, grandes movilizaciones y niveles de conflictividad social, lo que, sumado al aumento de representación de los partidos políticos de izquierda y al crecimiento de grupos progresistas al interior de las universidades, de los gremios de trabajadores y de sectores de base de la iglesia católica, coadyuvó a que se fueran radicalizando las posiciones políticas y se buscaran nuevos caminos para producir cambios más estructurales en la sociedad chilena.

⁴⁹ Programa Básico de Gobierno de la Unidad Popular, presentado por los partidos Comunista, Socialista, Radical y Social Demócrata, el Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU) y la Acción Popular Independiente, el 17 de diciembre de 1969, en Santiago de Chile.

⁵⁰ Entre ellos destacan: Iván Núñez (socialista), Jaime Insunza (comunista) y Oscar Guillermo Garretón (MAPU), quienes se encargaron de su elaboración, realizando las consultas y discusiones en sus propias organizaciones.

Cabe señalar, que los cambios a los que se aspiraba en la década de los sesenta y setenta, se sitúan en un contexto mundial y latinoamericano de grandes transformaciones sociales y políticas. Pero también, como consecuencia de su implementación, se instauraron dictaduras militares en varios países, apoyados por civiles que sentían lesionados sus intereses.

La influencia más fuerte de ese período la constituyó la revolución cubana (1959) que irradió el pensamiento y las acciones de jóvenes y de militantes de izquierda en gran parte de los países de la región, incidiendo en la creación de partidos políticos y de movimientos de insurrección. También causaron impacto los movimientos sociales que generaron cambios en las comunidades y en las relaciones familiares; los movimientos de liberación sexual y apertura al feminismo; los movimientos estudiantiles y la lucha contra el poder de la autoridad. Entre ellos, cabe mencionar el movimiento generado en México, en las Escuelas Normales (octubre 1968), cuyo desenlace terminó con la matanza de cientos de jóvenes en la Plaza de las Tres Culturas (Tlatelolco). Otro episodio que sobresalió en ese período fue el levantamiento popular de mayo de 1969, protagonizado por trabajadores y estudiantes de la ciudad de Córdoba, llamado “el Cordobazo”, el cual logró debilitar el gobierno militar de Onganía, cuya administración terminó abruptamente en junio del año siguiente.

Desde Europa, destaca principalmente la protesta estudiantil de mayo de 1968 en París, que demandaba cambios al sistema capitalista y a la sociedad de consumo prevaleciente. A este movimiento se unieron posteriormente obreros, sindicatos y el partido comunista francés, ante lo cual, el gobierno del general De Gaulle llamó a elecciones anticipadas para prevenir la masificación de las protestas. Tal movimiento impactó en diversos países de ese continente, entre ellos, a la República Federal Alemana, España, Italia, Suiza y Checoslovaquia. Las protestas se extendieron a América e incidieron en los movimientos sociales de México, Argentina, Uruguay, Estados Unidos y de manera importante en los jóvenes chilenos y en sus aspiraciones por transformar la cultura vigente.

Núñez (2003), haciendo alusión a este contexto y también, refiriéndose al proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU), que desarrollamos más adelante, califica a ésta como una de las propuestas educativas más audaces del gobierno de la Unidad Popular. Este autor plantea que los años sesenta e inicios de los setenta:

Fueron parte de un proceso inconmensurable de transformaciones, a escala mundial, que ha llegado a representar un cambio de civilización" (...) [Por ende], nada tuvo de extraño que se intentara la "vía chilena al socialismo" y que, en ese contexto, se formulara el proyecto ENU, así como los estudiantes franceses "pidieron lo imposible", en el mismo tiempo que el hombre pisaba la luna y que un pueblo desarraigado del Sudeste Asiático derrotara a la principal potencia militar del mundo. La locura que hoy nos parece la ENU, a fines de los sesenta y comienzos de los setenta era una locura 'normal' ". (p.101)

En relación al diagnóstico presentado en el programa del gobierno de Allende, se declara lo siguiente:

Chile vive una crisis profunda que se manifiesta en el estancamiento económico y social, en la pobreza generalizada y en las postergaciones de todo orden que sufren los obreros, campesinos y demás capas explotadas, así como en las crecientes dificultades que enfrentan empleados, profesionales, empresarios pequeños y medianos y en las mínimas oportunidades de que disponen la mujer y la juventud (Programa de Gobierno, 1969, p.3).

Pero, por otro lado, se aludía que nuestra nación cuenta con grandes riquezas naturales, así como, con la voluntad de trabajo, capacidad técnica y profesional de los chilenos. Pero que, sin embargo, posee un sistema que no corresponde con las necesidades de la sociedad. En efecto, se argumentaba que:

Chile es un país capitalista, dependiente del imperialismo, dominado por sectores de la burguesía estructuralmente ligados al capital extranjero, que no pueden resolver los problemas fundamentales del país, los que se derivan

precisamente de sus privilegios de clase a los que jamás renunciarán voluntariamente. [Y prosigue] Las recetas “reformistas” y “desarrollistas” que impulsó la Alianza para el Progreso e hizo suyas el gobierno de Frei no han logrado alterar nada importante (...) [Nuestro país continúa con] el estancamiento económico, la carestía y la represión violenta contra el pueblo (pp.4-5).

Posterior al diagnóstico desarrollado, se elaboró un conjunto amplio de propuestas que abarcaba todos los ámbitos de la vida social, política, económica y cultural del país, desde cambios referidos a estructuras institucionales, hasta medidas concretas de apoyo y mejoramiento de la población.

La propuesta de transformaciones del gobierno de la Unidad Popular se sustentó en la ideología marxista y también en el humanismo. En este sentido, tuvieron una presencia central los partidos políticos marxistas (PC, PS), socialdemócratas (PR) y otros partidos y movimientos de izquierda de reciente creación (MAPU, IC, MIR); asimismo, participaron grupos cristianos, que se sintieron identificados con el pensamiento social que primaba en las propuestas de la Unidad Popular, abocándose al trabajo en diferentes frentes: profesional, poblacional y campesino. Del mismo modo, intervinieron sectores de la iglesia que se auto convocaron en torno a la corriente denominada teología de la liberación⁵¹.

Por último, tuvieron una participación relevante intelectuales chilenos y latinoamericanos. Algunos de ellos ya estaban en Chile desde los años 50 y 60 con la creación de la CEPAL⁵². Otros, se habían refugiado en nuestro país, con motivo de las dictaduras imperantes en sus países (Brasil⁵³, Argentina⁵⁴) y crearon centros de estudio

⁵¹ Un destacado exponente de la teología de la liberación que va a unirse a la Universidad Católica en 1963 es el teólogo y economista alemán Franz Hinkelammert.

⁵² En 1970 llegan a la CEPAL Raúl Prebisch, de Argentina; Pablo Iglesias, de México y Enrique Iglesias, de Uruguay.

⁵³ Entre 1966 y 1968, llegaron de ese país: Ruy Mauro Marini, Theotonio Dos Santos, Francisco Wefford, Vania Bambirra, Fernando Enrique Cardoso y Celso Furtado.

⁵⁴ Tomás Amadeo Vasconi, sociólogo, destaca entre los teóricos que arribaron de Argentina a fines de los años sesenta.

o formaron parte de instituciones, como CESO⁵⁵ y CEREN⁵⁶, pertenecientes a la Universidad de Chile y la Universidad Católica respectivamente. Asimismo, en 1954 se crea el Instituto de Ciencias Políticas y Administrativas y en 1958 se fundará la Escuela de Sociología, ambos pertenecientes a la Universidad de Chile. Por su parte, el año 1957 se había creado la Escuela de Sociología en la Universidad Católica⁵⁷. Los profesionales que participaron en todas estas instituciones fueron considerados parte de la “intelligentsia latinoamericana” (Lozoya, 2013). Los intelectuales que llegaron de diferentes partes del mundo (Alemania, Bélgica, Francia, Canadá, Brasil, Argentina, Uruguay y Bolivia, entre otros) “encontraron en Chile una institucionalidad académica sólida que los recibiera y un clima de transformaciones políticas que hacía estimulante la estada” (Lozoya, 2013, p.22). Pero junto con su aporte al desarrollo del pensamiento intelectual, la mayoría de ellos militaron en partidos políticos y participaron en la publicación de revistas como Chile Hoy, y Punto Final. A juicio de Lozoya, estos:

No son meros reproductores o articuladores de un proyecto socialista, sino que los intelectuales de izquierda en los años 1970 y 1973 van a ser pensadores de un proyecto inédito, la construcción del socialismo bajo un régimen democrático. Así, se convertirán en intelectuales revolucionarios no por adscribir al gobierno de Salvador Allende, sino por pensar otro horizonte posible. (p.8)

Sergio Guilisasti, entrevistó en 1964⁵⁸ a Salvador Allende, cuando este era senador de la república. A propósito de la ideología que sustentaría su pensamiento y el de su gobierno, planteó que, dentro de su programa tan matizado, el socialismo chileno se define como marxista. Su fundamento filosófico es, por lo tanto, el materialismo dialéctico” (p.55).

⁵⁵ Centro de Estudios Socioeconómicos, de la Universidad de Chile, fundado en 1964 por el sociólogo chileno Eduardo Hamuy. En este centro también participó André Gunder Frank, economista y sociólogo alemán, uno de los creadores de la teoría de la dependencia en los años sesenta.

⁵⁶ Centro de Estudios de la Realidad Nacional, de la Universidad Católica, creado en 1968. Uno de sus integrantes sobresalientes fue Armand Mattelart, sociólogo belga, adscrito a la Teoría Crítica Social.

⁵⁷ Fundada por el belga Roger Vekemans, quien será el máximo exponente de la teoría de la marginalidad latinoamericana.

⁵⁸ La entrevista se encontró en el apartado “El socialismo es humanista” del libro de Frida Modak (coord.). “Salvador Allende. Pensamiento y acción”. pp. 53-61.

Más adelante, Allende señala: “El socialismo está impregnado de un hondo sentido humanista. El socialismo es una ideología, una concepción política y un sistema económico y social elaborado por los hombres, frutos de sus luchas y experiencias, y destinado a conquistar una vida mejor para la humanidad” (p.56).

En opinión de Losoya (2013):

El gobierno de la Unidad Popular es la síntesis en Chile de un largo proceso que tiene diversos ejes. Por un lado, el desarrollo de un pensamiento latinoamericano que supera lo identitario como resistencia y se convierte en proyecto de desarrollo; por otro, la Revolución Cubana que instala la discusión sobre la estrategia y finalmente, la configuración de un intelectual que abandona la contemplación y la crítica desde la superioridad del saber, para convertirse en un actor político. El golpe militar de septiembre de 1973 no sólo se cierne sobre la experiencia concreta, sino sobre el pensamiento, la mentalidad y “la imaginación de una nueva realidad”. (p.2)

4.2 Caracterización, problemáticas y desafíos de la propuesta educativa y curricular

En el ámbito educacional, Allende planteaba en la entrevista a Guilisasti (1964), algunas medidas urgentes de abordar, durante un futuro gobierno popular:

a. democratización de la enseñanza y ampliación de las oportunidades educacionales; b. solución al problema del analfabetismo; c. defensa y fortalecimiento del Estado docente; d. racionalización del sistema educacional y mejoramiento de su eficacia y, e. supresión de las costosas subvenciones a la educación particular, que hacen que, en algunos casos, le sea al Estado más gravosa la educación de un alumno en un establecimiento privado que la de uno que se educa en escuela oficial (Guilisasti, 1964, en Modak, 2008, p.61).

Gran parte de estas medidas fueron incorporadas en el programa de gobierno y formaron parte del debate que se realizó en el Congreso Nacional de Educación de 1971. En los diversos documentos producidos por el gobierno, se menciona la deteriorada

situación que vive el país en términos educativos, expresada en: baja calidad, deserción, pocas oportunidades para los sectores vulnerables, segregación del sistema educacional conforme al nivel socioeconómico, exigua participación de diversos sectores educacionales y sociales en la toma de decisiones sobre el quehacer educativo, entre otros. Frente a tal diagnóstico, se declaraba que la problemática educacional no se puede separar de la problemática social y ella tendrá que abordarse en el marco de las transformaciones generadas.

Asimismo, en el documento “Congreso Nacional de Educación. Segundo Aporte del Mineduc a sus debates. Anexo 1” (Revista de Educación, N° 36-37-38, dic. 1971)⁵⁹, se recalca que los intentos del gobierno de Frei en materia de educación no pasaron de ser:

Una reforma, que no revolucionó la estructura, orientación y contenidos de la educación chilena, ni menos hizo posible los abstractos objetivos sociales, humanistas y democráticos que verbalmente se propuso (...) [Se reconoce que el principal logro de dicha reforma] lo constituyó la expansión de las matrículas, principalmente a nivel de educación básica y para lo cual se promovieron ambiciosos programas de construcciones escolares y de formación acelerada de maestros. Sin embargo, el régimen anterior no dio solución al problema de la deserción escolar, que es principalmente de índole social. (p. 74)

Conforme a ello, una tarea relevante que se emprendió fue la ampliación y cobertura del sistema, el cual tuvo un aumento asombroso y sin precedentes. En efecto, entre 1970 y 1973, la educación parvularia creció en un 53%; la enseñanza básica tuvo un incremento del 13,5%; la educación media aumentó un 32%; la enseñanza técnico-profesional un 63,4% y en la educación superior (Universidades, Escuelas Normales e Institutos Tecnológicos Superiores, creados por el Ministerio de Educación en 1972), el incremento fue de un 101%. Por su parte, la educación de adultos se amplió y diversificó, creándose nuevas escuelas vespertinas (Núñez, 1990).

⁵⁹ Documento elaborado por la Superintendencia de Educación como contribución al Primer Congreso Nacional de Educación, diciembre de 1971.

Junto con el gran incremento en cobertura, se construyeron nuevas escuelas y se realizaron convenios con escuelas públicas para utilizar sus instalaciones en un segundo turno. Se amplió la distribución gratuita de textos escolares, se abrieron nuevas plazas para profesores y se realizaron convenios con las facultades de educación para que estudiantes de los últimos años pudieran ocupar plazas no cubiertas por los profesores.

Otra expresión de la política de democratización del sistema educativo, implicó la apertura de espacios de decisión, buscando descentralizar las funciones técnicas y administrativas. Al respecto, se propuso la creación de Consejos de Educación a nivel local, provincial y regional, a fin de que profesores, estudiantes, padres y apoderados, juntas vecinales, consejos comunales sindicales y campesinos y, en general, la comunidad organizada, pudieran colaborar “con el Gobierno en la solución de los problemas educacionales, mediante la representación de las necesidades culturales y a través de su aporte creativo a una nueva política educacional” (Decreto 224, N°6)⁶⁰.

La discusión de tal decreto, denominado también decreto de democratización se inició en 1971, pero como varios de los planes elaborados, sufrieron los embates propios de un gobierno de izquierda que no tenía mayoría en el parlamento y que enfrentaba continuamente la oposición a sus proyectos por parte de sectores conservadores. Pero, a esta resistencia de diputados y senadores se sumaron, además, una de las federaciones de estudiantes secundarios, FESES⁶¹; profesores, padres y apoderados de la educación privada; la federación de estudiantes de la Universidad Católica, FEUC (dirigida por el movimiento gremialista) y la alta jerarquía de la Iglesia Católica. Después

⁶⁰ Decreto Ley 224: Crea con carácter experimental los Consejos de Educación que indica para asegurar la participación de las organizaciones que señala. Fecha de Promulgación: 06 de marzo de 1973.

⁶¹ La FESES (conducida por la juventud demócrata cristiana) estaba fracturada. En las elecciones de 1971 la Democracia Cristiana había triunfado con un 41,6% de los votos, con Guillermo Yungue como presidente. La izquierda se había presentado dividida y quedó en segundo lugar, alcanzando el 36.7%. Por otro, el Frente de Estudiantes Revolucionarios (FER, miristas) y la Juventud Radical Revolucionaria (JRR), con 8,5%. Además, se presentó la derecha (Partido Nacional (JPN) y Democracia Radical (DR), que obtuvo 7,8%, más algunos independientes aislados, que obtuvieron un 0,5%. **Fuente:** Rojas, Jorge. Estudiantes en la UP (2009).

de algunos años de discusión y posiciones adversas, finalmente fue promulgado el decreto, con carácter experimental, en marzo de 1973.

Simultáneamente al llamado que realizó el presidente de la república por la democratización de la educación al inaugurar el nuevo año lectivo 1971, el ministro del ramo (Mario Astorga) adoptó otras medidas en el mismo sentido, creando el Comité Coordinador de los Servicios del Ministerio, que “involucró la aplicación del principio de dirección colegiada (...) y el funcionamiento de coordinaciones regionales, que contribuyó a facilitar la comunicación entre las autoridades nacionales, los organismos de base del sistema y las respectivas comunidades (Núñez, 1990).

Al inicio del año escolar de 1971, el Ministerio de Educación Pública y el sindicato único de trabajadores de la educación (SUTE) hicieron un llamado a los establecimientos educacionales con el fin de realizar “un análisis crítico de la realidad educacional de Chile”, tanto en su dimensión nacional como local. A juicio de Núñez (1990) “Este análisis fue visualizado como uno de los fundamentos teóricos de la política educacional que había de elaborarse colectivamente” (p. 155). A mediados de ese mismo año, se llamó a la realización de Congresos Provinciales, los cuales recogieron los resultados del análisis producido en cada establecimiento. Ello, sirvió de base para debatir un temario propuesto por el Ministerio y el gremio magisterial en torno a los grandes temas que se discutirían en el Congreso Nacional de Educación.

Respecto del currículum, el gobierno de la Unidad Popular completó la elaboración del programa de 4° año de enseñanza media, que se había diseñado en el gobierno de Frei y aunque no compartió plenamente su orientación, tomó la decisión de concluir y cerrar el proceso curricular pendiente. De manera provisoria mantuvo el currículum elaborado en dicha administración, mientras tanto emprendía la tarea de formular una nueva propuesta curricular conforme a sus propios postulados, los cuales están contenidos, en términos generales, en el documento de la ENU. Dicho proyecto, proponía un cambio estructural del sistema educativo, cuyos ejes principales lo constituían la democratización de la educación, la participación de los actores

educativos, la articulación entre la escuela y la vida de la comunidad y la estrecha relación entre el estudio y el trabajo.

Tales propósitos no alcanzaron a plasmarse en la práctica debido a la convulsión social que vivía el país y a la fuerte oposición que enfrentaba el nuevo proyecto educativo. Todo lo cual obligó al gobierno a su postergación, produciéndose, de esta manera, un duro revés en las aspiraciones de la mayoría de los docentes, sindicatos, estudiantes y directivos de las escuelas públicas que habían discutido y diseñado iniciativas con respecto a la transformación de la educación, del currículum y de la escuela.

Pese a ello, los objetivos planteados en el ámbito educativo, quedaron plasmados en diversas experiencias vividas por una parte importante de las escuelas públicas, de sus docentes, estudiantes y apoderados, quienes tuvieron la posibilidad de participar en la gestión escolar, en talleres de formación, en trabajos voluntarios de la comunidad y en el desarrollo de propuestas curriculares diversas.

De ahí que, consideramos relevante rescatar algunos de los lineamientos formulados en esa época y sus conceptualizaciones curriculares, que fundamentaron en parte las experiencias desarrolladas. Además, es posible advertir que algunas de ellas se retomarán años más tarde, al estar inspiradas en argumentos sostenidos por organismos internacionales, como la Unesco y en experiencias desarrolladas por algunos países que promovían la educación para todos.

4.3 Desarrollo del Campo Curricular: actores, grupos de trabajo y producciones curriculares.

Con el objeto de analizar cómo se fue configurando el campo curricular en este período se analizaron cuatro hitos centrales, los cuales se escogieron por la importancia y trascendencia de sus planteamientos en la contribución del avance y desarrollo del campo que nos convoca. Si bien estos hitos se configuran desde la política educativa y curricular del gobierno, interesa destacar al interior de ellos sus proyectos y debates que

incidirán en la construcción del campo curricular. Estos hitos son: *el Congreso Nacional de Educación (1971)*, *el Proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU, 1973)*, *la Comisión Curricular (1973)* y *los Talleres de Educadores (1971)*. Posterior a su análisis se revisó el tipo de inspiraciones de carácter ideológico-política y educativo-curricular en que se sostuvieron los cuatro hitos.

Asimismo, se seleccionó a algunos actores que contribuyeron con el desarrollo curricular de la época y que fueron entrevistados para este estudio. Al respecto, no podemos dejar de mencionar también a algunos de los que participaron de manera activa en las propuestas curriculares de gobierno, pero que lamentablemente ya fallecieron. Es el caso de Francisco Villa, Lautaro Videla, Waldo Suárez, Mario Astorga y Jorge Tapia, entre otros.

Los hitos seleccionados constituyeron instancias de construcción y deliberación colectiva, que marcaron el debate por varios años, quedando sellados en la discusión de esa época y en la memoria de los sujetos participantes. En estas iniciativas, jugó un papel preponderante el educador e historiador Iván Núñez, quien desempeñó el cargo de Superintendente de Educación y como tal, cumplió un rol central en la elaboración del “Programa de la Unidad Popular”, en la redacción del “Primer y Segundo Aporte del Ministerio de Educación a los debates del Congreso Nacional de Educación” y en el diseño del Proyecto “Escuela Nacional Unificada”, entre otros. Por ende, dejó un sello indeleble tanto en los documentos elaborados como en las discusiones de las propuestas educativas y curriculares que se generaron durante el gobierno.

A. El Congreso Nacional de Educación

Este evento fue convocado por el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, la Central Única de Trabajadores y el Ministerio de Educación Pública, en conjunto con diferentes organizaciones gremiales, vecinales, de estudiantes, de

educación media y superior, entre otros⁶² y se llevó a cabo entre el 13 y el 16 de diciembre de 1971.

Tal hecho, a nuestro parecer, no puede pasar inadvertido, debido a que, quienes convocaron al encuentro eran entes muy diversos, desde las autoridades políticas ministeriales, hasta instituciones educativas de docentes, organizaciones estudiantiles, sindicales y comunitarias, entre otras. Y todas ellas coincidieron en la necesidad de organizar el evento y debatir acerca de la educación en tiempos de cambio.

A nuestro juicio, se puede afirmar que los niveles de coincidencia entre los planteamientos del gremio magisterial y la política educativa del gobierno de la UP no tenía parangón en Chile, excepto, en grado menor, en la Reforma Educacional de 1928, la cual fue diseñada y elaborada por el gremio de profesores (Asociación de Profesores de Chile, AGP) y acordada con el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, para su implementación, no obstante, a poco andar, el gobierno invalidó la reforma y desistió de la participación del gremio magisterial.

Entre las metas planteadas para la discusión en el Congreso, se devela el carácter central que asume la *democratización de la educación*, lo que implicaba ampliar los servicios educativos a los distintos sectores sociales, definir nuevas estructuras de participación de los profesores, trabajadores, padres y apoderados y comunidad escolar en la toma de decisiones y asumir la responsabilidad de co-dirección de las diferentes instancias del sistema educativo. Junto con lo anterior, otro eje de la política educativa y curricular del gobierno, es la *descentralización* a nivel local, provincial y regional. Al respecto se argumenta que el pueblo había sido marginado del proceso educativo, en tanto beneficiario y como participante en la toma de decisiones. “Del mismo modo, el magisterio organizado no había sido considerado como fuerza integrante en la concepción y ejecución de los planes educacionales” (Ministerio de Educación. Convocatoria, reglamento y programa del Congreso Nacional de Educación, 1971, p.2).

⁶² Firman el documento de convocatoria al Congreso: SUTE; CUT; Federaciones de Estudiantes de las Universidades, de la Enseñanza Normal, de Enseñanza Media; Federaciones de la Educación Particular; Centros de Padres y Apoderados; Juntas de Vecinos y Centros de Madres.

Los debates preparatorios se iniciaron a mediados de año con los Congresos Provinciales de Educación, que reunieron a representantes de profesores, estudiantes, padres, trabajadores y organizaciones comunitarias, entre otros; cuyas conclusiones, junto con aquellas derivadas de reuniones sectoriales de alcance nacional confluyeron en el Congreso Nacional. Dentro de estas reuniones, Núñez (1972) menciona: el Seminario Nacional de Formación de Maestros, convocado por la Universidad de Concepción; los Congresos de Asignaturas de Enseñanza Media; los Encuentros de la Educación Particular, entre otros.

Respecto de la convocatoria, Núñez (1990) plantea que en el Congreso Nacional participaron 928 delegados de todo el país, los cuales representaban a docentes y estudiantes de la educación estatal y privada, de universidades y escuelas normales; padres de familia y organismos comunitarios; partidos políticos, y organizaciones culturales, entre otros. También participó “la Unesco y 8 delegaciones extranjeras provenientes de entidades sindicales y magisteriales” (Núñez, 1972, Revista de Educación N° 39, p.47). El encuentro abordó cuatro grandes temáticas⁶³ y para su discusión se formaron cuatro comisiones⁶⁴ y subcomisiones.

El Congreso debatió una gran cantidad de ideas y elaboró diversas propuestas. Dentro de ellas haremos una breve referencia a algunos aspectos que nos parecieron relevantes en el debate de las comisiones, conjuntamente con profundizar en las temáticas que nos parecieron más pertinentes en relación con el foco de esta tesis.

A1. Cuestionamiento a la visión de educación, currículum y pedagogía vigentes.

Al respecto, se esgrime una crítica en dos sentidos: por un lado, se critica el “carácter técnico, neutral y apolítico que se le confirió a la educación en el pasado a través del

⁶³ Tema1: “Las necesidades y problemas culturales y educacionales del pueblo de Chile y las tareas de la construcción del socialismo”. Tema 2: “La planificación y el sistema nacional de educación en el tránsito hacia el socialismo”. Tema 3: “La política y democratización educacional: respuesta inmediata a las exigencias de una nueva educación”. Tema 4: “La escuela Nacional Unificada como institución representativa de la nueva educación chilena.

⁶⁴ Cada comisión estuvo compuesta por cerca de 200 miembros, de ahí la conformación de subcomisiones para hacer más operativo el trabajo.

currículum “ocultando sus verdaderos objetivos” (Congreso Nacional de Educación, Informe de la Tercera Comisión, 1971, p. 114) y, por otra parte, se le acusa de estar basada en una pedagogía moralista y en un modelo descontextualizado, lejano de los problemas que vive la mayoría de la sociedad. Tal pedagogía - se señala - inhibe la capacidad de análisis crítico de las personas y les impide reconocerse en sus condiciones reales de existencia. Asimismo, se plantea un cuestionamiento a la pedagogía vigente, señalando que: “El error de los reformistas ha residido en su método idealista, exclusivamente pedagógico, sus proyectos han ignorado el engranaje interno que hay entre la planificación económica y educativa del país” (Congreso Nacional de Educación, Informe de la Primera Comisión, 1971, p.104). Por ende, se ratifica la necesidad de transformar la educación y el currículum, de manera que estén comprometidos con los planes de vida del país, se encuentren insertos en una comunidad y sus actores sean partícipes de su construcción.

A2. Aportes en los ámbitos pedagógico y curricular. En relación a estos, se llevaron a cabo discusiones sobre: el desarrollo de concepciones y prácticas pedagógicas de acuerdo a la nueva política educativa; la interpretación de los nuevos planteamientos educativos y curriculares fundamentándose en los aportes de las ciencias de la educación y en las contribuciones del magisterio; el fomento a la investigación educativa “configurando ensayos por áreas específicas que conformarán un programa nacional, que contendrá las gamas más representativas del trabajo curricular y extracurricular” (Congreso Nacional de Educación, Segundo Aporte del Ministerio de Educación a sus debates, dic. 1971, p.83); la reformulación de las actividades curriculares y los mecanismos sobre evaluación y promoción con el propósito de eliminar las repeticiones de cursos por años, ocasionando pérdidas a las familias y al Estado; la conducción del proceso pedagógico y curricular entendiéndolos de manera integrada en las áreas cultural y productiva; la reorganización del trabajo escolar para que el alumno permanezca el mayor tiempo posible en los procesos formativos, ofreciéndoles actividades curriculares en el campo de las ciencias, las artes y las tecnologías, entre otras.

A3. Aportes respecto de la vinculación entre proceso curricular y proceso productivo. Uno de los elementos de debate dice relación con lo que se llamó la indiscriminada separación entre el trabajo intelectual y manual, la cual, se ha manifestado en un desprecio por la técnica. A fin de superar tal situación, los participantes proponen vincular el proceso curricular al proceso productivo y de esa manera, terminar con dicha separación. Tal vinculación debe darse tanto a nivel de la planificación global como a nivel de la escuela y del currículum escolar. Junto con la creación de nuevas profesiones técnicas, se alude, también, a la necesidad de atender a la formación científica que favorezca la interpretación y transformación de la sociedad y del medio en que se vive.

A4. Críticas al modelo curricular vigente y propuestas de un currículum para el cambio. Respecto de este punto se retoma el diagnóstico presentado en el “Congreso Nacional de Educación. Segundo Aporte del Ministerio de Educación a sus debates” (diciembre de 1971), cuyas ideas se comparten en dicho evento. En tal documento se plantea que, los programas elaborados antaño fueron diseñados por equipos técnicos, sin un mayor contacto con la experiencia de los profesores, quienes son los que conocen de cerca las necesidades e intereses de sus alumnos. También se alude a que tales programas de estudio han incorporado los valores nacionales, pero éstos no han sido suficientes para conformar un sujeto integral, puesto que han descuidado aspectos centrales sobre el conocimiento de la realidad nacional.

El currículum escolar, se señala, es “uno de los conductos a través de los cuales opera el proceso de extranjerización cultural que afecta a nuestra sociedad” (p.74). En este aspecto, se realiza una fuerte crítica a algunas características que asumió el currículum escolar durante el gobierno de Frei, entre otras: la utilización de algunos conceptos foráneos que se pusieron de moda, como el de “conductas deseables”, o la intención de dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia dominios cognoscitivos, afectivo y motrices, los cuales fueron producto de (...) la taxonomía de Bloom y de los objetivos educacionales de Tyler. [Ello, se acota] dio a la educación (...) un enfoque sicologista, con una teoría del aprendizaje que reduce el conocimiento a una conducta, lo que no pasa de ser una falacia científica” (p.74).

Junto con lo anterior, se plantea que los contenidos pedagógicos no han estado orientados a la formación de una capacidad crítica y creadora. Más bien “el carácter autoritario de la institución escolar tiende a estimular el conformismo y la pasividad” (p.74), actitudes que han reproducido el orden tradicional. Ante lo cual, se propone “crear programas y contenidos educacionales de acuerdo a la realidad de cambios que vive el país (...), [reorientando los planes actuales, puesto que ellos] sirven a la ideología dominante y son un elemento de domesticación del individuo” (Congreso Nacional de Educación, Informe de la Tercera Comisión, 1971, p.112).

A5. Aportes en los procesos de formación y perfeccionamiento de profesores, así como respecto del currículum de las instituciones formadoras. En relación con la formación docente, se recomendó la formación única, pero, entendiendo que tal carácter unitario implicaba transformar la política educativa y el currículum vigente de formación de los profesionales de la educación. Así, se requiere “vincular dinámicamente desde el primer momento al futuro maestro con la realidad social circundante. De esta forma, el proceso integra la teoría y la práctica en todos los momentos de la formación, confiriendo al quehacer un carácter científico” (p. 115). Respecto del perfeccionamiento, se plantearon un conjunto de indicaciones y de demandas para que se otorgue “perfeccionamiento en servicio (...) acentuando los trabajos de investigación y combinando la concentración en sedes con el trabajo en los lugares de desempeño funcionario, todo ello basado en las reales necesidades de desarrollo educacional” (p.115). Con respecto a las instituciones formadoras preocupa que se haya privilegiado la formación profesional descuidando la formación humana (Congreso Nacional de Educación. Conclusiones Generales y Postulaciones de la Tercera Comisión, alternativa B, p.119). Consecuentemente con ello, se declara que el currículum de los institutos formadores de maestros ha de contemplar algunas áreas de estudio, como las siguientes: a) Ciencias específicas de la Educación; b) Ciencias que permitan conocer y orientar al alumno; c) Ciencias que posibiliten conocer el medio ambiente en que éste se desenvuelve y d) Ética profesional (p.119).

A6. El rol del Estado en educación. Este aspecto fue uno de los más polémicos en los debates del Congreso. Allí se visualizaron dos posiciones: a) La alternativa A de la tercera comisión declara que en una sociedad socialista “es el Estado quien orienta, dirige, controla y administra la educación (...) por lo cual, la educación particular, deberá ir integrándose a un sistema nacional hasta su total absorción (...), deberá ajustar su quehacer a la política educacional que se está definiendo, con el propósito de evitar donde se dé, su carácter lucrativo y su expresión clasista” (Congreso Nacional de Educación, Informe de la Primera Comisión, 112). b) La alternativa B de la misma comisión señala que: “El Estado no es la única agencia de Educación, sino que este debe permitir la existencia y colaboración de otros entes educativos (...). [Pone el ejemplo de la educación particular (pagada y subvencionada] “que cumple una función fundamental (...). [Entre los argumentos se plantea que este tipo de educación, que no sobrepasa el 20%] “posee un alto porcentaje de colegios gratuitos y está abierta a toda la comunidad, lo que destruye la imagen falsamente clasista que quiere dársele” (p.117).

En el documento del Congreso no aparece resuelta tal disyuntiva. De acuerdo con Núñez (1990), el Congreso acordó no votar las alternativas disímiles que presentaron las comisiones A y B, tanto en esta, como en otras materias, por tanto, se resolvió “presentarlas al gobierno y a la opinión pública como expresión de pluralidad de concepciones que se manifestaron” (Núñez, 1990, p.156).

La polémica suscitada en este y otros aspectos puede atribuirse a los siguientes factores: la diversidad de instituciones y sujetos participantes, quienes defendían su quehacer y sus propios intereses; al abanico de federaciones de estudiantes universitarios, técnicos y secundarios de diferentes expresiones políticas; las diversas posiciones del sector docente; las asociaciones de padres y apoderados de pensamiento heterogéneo; la variedad de posturas de organizaciones vecinales y comunitarias; la participación del SUTE, de la CUT y de funcionarios ministeriales.

En síntesis, podemos concluir que el Congreso, se constituyó en una instancia de reflexión y debate de diferentes ideas y propuestas educativas y curriculares alentadas por la aspiración de construir una sociedad que resolviera los grandes problemas

educacionales del país. En referencia al debate, destaca el nivel de preparación de los participantes, quienes asumieron la tarea de revisar los diferentes documentos proporcionados⁶⁵, las lecturas de política educativa y curricular que circulaban en el país⁶⁶ y textos teóricos críticos que inspiraban el pensamiento de los congresistas⁶⁷.

No podemos dejar de soslayar el hecho de que en el Congreso se empieza a prefigurar un debate político e ideológico en torno al rol del Estado en educación y al tipo de sociedad que se desea construir, lo cual posteriormente asumirá ribetes más extremos, que provocarán una polarización de las fuerzas políticas y sociales participantes en la sociedad chilena.

Finalmente, desde la mirada del foco de esta tesis, es posible señalar que si bien, el hito analizado se puede situar principalmente en una dimensión político-técnica, que abordó los grandes problemas educativos del país, también constituyó un germen del debate curricular que se iniciaba entre los participantes y un espacio de reflexión acerca de las problemáticas curriculares prevalentes. En este marco, el evento representó una instancia de discusión en torno al currículum vigente, expresándose cuestionamientos al mismo por su énfasis instrumental y por el déficit sobre el sentido de la educación en la formación escolar, proponiéndose que ésta debía ser integral, valórica, científica y vinculada con los contextos sociales y culturales. Así, el campo curricular como espacio de reflexión acerca del currículum recién comienza a emerger, pero de manera espontánea e individual, no se observa aún la conformación de comunidades académicas permanentes dedicadas al estudio del currículum como disciplina.

⁶⁵ Documentos: "Segundo Aporte del Ministerio de Educación a los debates del Congreso Nacional de Educación"; "Convocatoria, Reglamento y Programa del Congreso Nacional de Educación"; "Informe sumario sobre el tema La Escuela Nacional Unificada, en base a los trabajos de los Congresos Provinciales de Educación"; "La Escuela Nacional Unificada como institución representativa de la nueva educación chilena (FEDAP)"; "Informe de la Comisión N°4 Congreso Provincial Santiago"; "Aportes de FIDES; Fundación del Magisterio de la Araucanía; FEDAP; FETEP; Y FEPART al Congreso Nacional de Educación como comité permanente de Educación particular"; entre otros.

⁶⁶ "Documentos de la Reforma Educacional de Eduardo Frei Montalva"; "Mineduc (1969). Una Nueva Educación y una Nueva Cultura para el Pueblo de Chile"; "Programa Básico de Gobierno de la Unidad Popular"; "Política Educacional del Gobierno de la UP"; "Tesis sobre Educación aprobada en el XII Congreso Nacional Feitech Linares", noviembre de 1971, entre otros.

⁶⁷ Entre estos se pueden mencionar "El poema pedagógico" de Makarenko, los libros de Paulo Freire y Eric From, lecturas de Marx, Freud, Althusser, Gramsci, entre otros.

B. La Escuela Nacional Unificada (ENU)

El gobierno de la Unidad Popular diseñó y propuso un proyecto de transformación de la educación y del currículum, el cual quedó plasmado en el Informe de la Escuela Nacional Unificada, ENU (1973).

Los planteamientos suscritos en dicho Informe emergen, por una parte, de lineamientos generales elaborados por el Ministerio de Educación, expresados a través del Segundo Aporte como contribución a los debates del Congreso Nacional de Educación. Y, por otra parte, surgen de la discusión del proyecto ENU que tuvo lugar en el mismo Congreso Nacional de Educación. En el Informe se declara que, junto a esta propuesta, se pondrá a disposición de la comunidad un conjunto de documentos complementarios sobre la fundamentación de la ENU, referidos a los antecedentes históricos de la propuesta; al desarrollo curricular, particularmente de las asignaturas que se reformarán en 1973; y acerca de la nueva organización escolar y la participación de la comunidad, entre otros (informe sobre la ENU, 1973).

En el proyecto presentado se establece que la Escuela Nacional Unificada “se pondrá en marcha en un proceso de cuatro años y tendrá un carácter permanente de ensayo y búsqueda de las mejores respuestas a los cambiantes problemas que la vida social plantea a la educación” (Informe sobre la ENU, 1973, p.5).

De los diferentes postulados que propone la ENU, analizamos dos que están estrechamente vinculados entre sí y que se relacionan con este trabajo de tesis. Ellos son: la creación del Sistema Nacional de Educación y; la Estructura y Organización Curricular de la ENU, conjuntamente con su caracterización:

B1. Creación de un sistema nacional de educación. La creación de dicho sistema busca hacer realidad la idea de atención educacional a todos los individuos mediante la educación permanente. En su arquitectura curricular, se propone que este sistema tenga tres componentes:

a) El Área de Educación Regular, entendido como un todo planificado, continuo y diversificado, que comprende los actuales subsistemas de educación preescolar, básico y medio y cuyo propósito es proporcionar formación general, politécnica y profesional a las nuevas generaciones.

b) El Área de Educación Extra-escolar, se conformará a partir de la coordinación de acciones desarrolladas por diversos organismos que prestan servicio a la educación de adultos (INACAP, Municipios, CUT, organizaciones comunitarias, culturales, religiosas, etc.).

La existencia de estas dos áreas, se agrega, tiene carácter transitorio y ellas se irán diluyendo en la medida que se vaya construyendo el sistema como un todo.

c) El Área de Universidades, es definida como “centros superiores de investigación, creación y docencia en que culminarán los procesos de educación permanente (...). Se podrá acceder a ellas desde la educación regular y desde el campo de trabajo, acreditando los requisitos académicos necesarios para el resguardo de su excelencia” (p.3).

En el documento se plantea que la creación de un Sistema Nacional de Educación constituía una aspiración de largos años por parte de gremios de docentes, intelectuales, profesionales y luchadores sociales, que veían en la educación la oportunidad para mejorar las condiciones de vida del pueblo, pero no creían en el sistema educacional vigente, caracterizado por mantener una estructura segmentada, vertical, en que las decisiones eran tomadas por unos pocos. Además, era elitista, pues se caracterizaba por fomentar principalmente la formación de estudiantes que proseguirían a la universidad, descuidando a quienes después de la educación primaria o secundaria estaban obligados a integrarse al mundo del trabajo, sin los estudios o competencias necesarias para desempeñarse en ese medio.

Conforme a ello, se propuso modificar la actual estructura y generar un Sistema Nacional de Educación Permanente “como planificación interna y como armonización con el planeamiento global del desarrollo” (Núñez, 2003, p.52).

La ENU sería parte de la primera área (área de educación regular) y se dirigiría a ofrecer educación a los niños, niñas y adolescentes, “desde su paso por la sala cuna hasta su egreso hacia el trabajo productivo, hacia los estudios superiores o hacia una combinación o alternancia de ambas” (p.53).

B2. Estructura, organización curricular y su caracterización: El Informe aludido plantea que la ENU atenderá a la educación parvularia y a la educación general y politécnica, puntualizando algunos de sus rasgos esenciales, los cuales se sintetizan a continuación:

Educación Parvularia: En ella se busca garantizar “conducción científica del proceso de desarrollo del niño en la más importante fase de su existencia (...) [Sus actividades] se extenderán más allá de los propios niños para llegar a los padres, a la familia y a la comunidad, mediante programas integrados y permanentes de educación familiar” (Informe sobre la ENU, 1973, p.8).

Educación General y Politécnica: Un elemento transversal de la organización curricular en este ciclo dice relación con el vínculo educación-producción y estudio-trabajo. Así, en un ejemplo de esta manifestación se declara que: “Los educandos conocerán creando y no solo consumirán ciencia, sino que contribuirán a producirla; no solo disfrutarán de los valores del arte y la cultura, sino que aportarán a su desarrollo y enriquecimiento” (p.8).

Más adelante se argumenta que en esta etapa se adquirirán fundamentos científicos, dominio teórico y práctico de la tecnología y el conocimiento, y se buscará resolver los problemas sociales que afectan al país. Y a continuación se señala que:

Esto se logrará por medio de la íntima vinculación entre la escuela y la vida, la enseñanza y la producción, la teoría y la práctica, haciendo de este modo la educación más vital, el conocimiento más científico, el desarrollo más pleno, y asegurando en cada joven la formación del hombre, del ciudadano y del productor (p. 8).

“Para facilitar la adecuación del currículum a las características de las diversas etapas del desarrollo del alumno y permitir una mejor planificación de la Escuela Nacional Unificada, este ciclo se estructura en cuatro tramos” (p.8), los que se exponen a continuación:

- De 1° a 4° año: organización de sus contenidos en forma integrada;
- De 5° a 6° año: combinación de la organización globalizada con los contenidos por áreas y disciplinas;
- De 7° a 8° año: armonización de los contenidos por área con los de las disciplinas y énfasis en el proceso de orientación;
- De 9° a 12° año: establecimiento de tres planes: común, electivo y de especialización, intensificando gradualmente la formación tecnológica.

La estructura y objetivos propuestos presentan innovaciones interesantes de destacar: La primera, se relaciona con la denominación del ciclo de enseñanza “Educación General y Politécnica”, lo cual reflejaba el interés del gobierno por ampliar los estudios y la formación de los niños/as y jóvenes a una diversidad de ciencias y técnicas, más allá de la enseñanza general. Por otra parte, el currículum de este ciclo se estructuraría en cuatro tramos y abarcaría desde el 1° al año 12°, otorgando continuidad al proceso escolar, y estableciendo diferentes énfasis en su interior, conforme a las etapas de desarrollo de los estudiantes, a los requerimientos etarios y a las necesidades de especialización. Tal continuidad no promueve la clásica separación entre la educación básica y la educación media, la cual ha causado continuas divisiones entre docentes y alumnos de ambos niveles, dado el tipo de formación que cada una fomenta y observándose generalmente signos de superioridad del ciclo medio sobre el básico.

En segundo lugar, se destaca la organización del currículum en áreas y disciplinas, asignando una nominación conceptual más global a los contenidos. Así, el concepto de área da cuenta de un dominio que integra especificidades y a la vez, convoca vínculos y relaciones de contenidos, actitudes y valores en su interior. Por su parte, el concepto disciplina remite al conocimiento y a su indagación, lo cual es propio de la preocupación de un campo de estudios, que trasciende el contenido específico como recorte de una asignatura. Estos nuevos conceptos, a mi juicio, no son solo nominales, sino que conllevan una visión epistémica que da cuenta de una forma de construir conocimiento desde una noción de unidad, globalidad e interrelación para comprender la realidad.

Otra observación de los tramos anuales del currículum son los énfasis que se establecen en cada etapa, a saber: el carácter globalizado de los contenidos en los primeros cuatro años, la combinación de áreas y disciplinas en los cuatro años siguientes y la incorporación de la orientación en los últimos dos años (7° y 8°), entendiendo que este momento se constituye en un espacio de reflexión de los alumnos respecto de sus decisiones vocacionales. Por último, en relación al 9° y 12° año, se ofrecen tres planes (común, electivo y de especialización), en que se otorgaría a los estudiantes la posibilidad de escoger un área, de acuerdo a sus intereses vocacionales e intensificar la formación tecnológica.

La propuesta de la ENU era un proyecto preliminar y en proceso de discusión, que contaba con lineamientos generales, fundamentos, caracterización, objetivos generales y específicos, estructuración orgánica, acciones y requisitos para su puesta en marcha, proceso de constitución a partir de cuatro etapas (de 1973 a 1976) y medidas de apoyo para su ejecución.

Asimismo, contaba con un plan de estudios provisorio, el cual se definía como un instrumento de dirección formativa, donde se integraban las áreas cultural, productiva y democrática en un proceso de unidad, continuidad y diversidad.

La estructuración orgánica que proponía la ENU, se plasmaría en Complejos Educativos, los cuales contendrían la totalidad de los ciclos de enseñanza (Pre-

escolar, Básica y Media) y deberían situarse en territorios que vincularan la educación a la producción y a las actividades de la comunidad. Así se establecía que: “En 1973 deberán ensayarse los Complejos en comunidades representativas de la diversidad geoeconómica-social del país” (Informe sobre la ENU, 1973, p.10).

Respecto del itinerario de esta propuesta educativa, se puede acotar que el Informe ENU fue presentado por el entonces ministro de Educación Pública (Jorge Tapia) en febrero de 1973 y lo puso a consideración del Consejo Nacional de Educación, para que, a través de él, se difundiera y discutiera en los diferentes organismos de la comunidad. Pero, antes de que este organismo lo pusiera en discusión, el informe se divulgó, provocando resistencia en los sectores de oposición y fuertes disputas entre organismos sociales, políticos, estudiantiles, gremiales y diferentes instituciones vinculadas a la educación. En definitiva, se colocó el proyecto ENU en el centro de la polémica, utilizándose, en variadas ocasiones, como pretexto para radicalizar el ambiente convulsionado que ya se vivía, producto de las diferentes medidas que el gobierno estaba desarrollando en el plano económico y social, y también, se usó, al menos a nivel estudiantil, (secundarios y universitarios), para medir fuerzas y aspirar al control de las federaciones respectivas (Rojas, 2009).

La ENU mostró un camino tortuoso entre los meses de enero y mayo de 1973, etapa en la que los sectores conservadores y el periódico El Mercurio, como su principal medio de comunicación, cumplieron un rol clave en su tenaz oposición al proyecto. En esos meses se publicaron editoriales y columnas de opinión de manera permanente, por parte de la FIDE, la FEUC, los partidos políticos de oposición, los obispos católicos, los gremios empresariales, entre otros, que daban cuenta de los obstáculos que se presentaban para la aprobación e implementación de la ENU y de las dificultades que el gobierno enfrentó para producir las transformaciones propuestas en su programa.

Los meses siguientes a la presentación del Informe, el clima social y político era muy tenso, producto de las políticas implementadas por el gobierno en diversos planos de la vida nacional, lo que se expresó en marchas, manifestaciones violentas, tomas de

colegios, paros de transportistas, etc., por lo que, finalmente, el gobierno tomó la decisión de retirar el proyecto y postergar la reforma educativa.

Núñez (2003), puntualiza que el documento de la ENU nunca fue discutido seriamente por la oposición en relación a sus contenidos, fundamentación y propuestas, sino que ésta, “centró sus ataques en los aspectos ideológico-políticos del Informe (...), [argumentando] que se trataba de instrumentalizar la educación a favor de un modelo político (...), [calificando] su orientación de marxista y extranjerizante (...) [y sosteniendo] que era un intento de adoctrinar o envenenar las mentes de la niñez y la juventud e incluso de destruir la familia” (p.58).

Asimismo, este autor plantea tres hipótesis sobre dicha propuesta. La primera, es que “tuvo su origen en una tradición intelectual y política generada, al menos, desde comienzos del siglo XX y que respondió a requerimientos del desarrollo histórico de la educación (...). No fue, en consecuencia, una construcción coyuntural ni menos el resultado de una voluntad conspirativa originada fuera del país (p.7). La segunda hipótesis, es que “la ENU fue una de las expresiones culturales nacionales (...) que en los años 60 y 70 se desarrollaron en escala internacional, como el florecimiento de las utopías o atreverse a pensar lo imposible (...) (p.7). Por último, “aun cuando la ENU no fue puesta en práctica por el gobierno que la propuso (...), buena parte de los componentes específicos del proyecto se han hecho efectivos a través de las tres décadas siguientes. Por esto, quizás podría decirse que, a pesar de todo, ‘la ENU vive’. (p.7)

El reconocimiento de las propuestas transformadoras de la ENU, de manera tácita, efectivamente ocurrió años más tarde, cuando distintos gobiernos, especialmente de la década de los noventa, impulsaron reformas educativas y curriculares incorporando algunos de sus planteamientos. Algunas de ellas se refieren a: los conceptos de educación permanente; la combinación entre formación general y la vida práctica; la inclusión de la asignatura de educación tecnológica desde los primeros años de la educación; la vinculación entre liceos técnico-profesionales y el mundo de la empresa; entre otros (Núñez, 2003).

En relación con la configuración del campo curricular, podemos puntualizar que el proyecto ENU, es sostenido por las organizaciones magisteriales, gremiales y partidos políticos, pero principalmente es diseñada desde el Estado. Es un proyecto que avanza en reflexiones y propuestas destacables del campo, entre las cuales sobresalen: modalidades de libre elección de actividades curriculares; consideración del eje curricular estudio-trabajo, prácticas productivas y trabajos voluntarios en la comunidad; formación tecnológica adquirida no solo en los laboratorios y talleres de los establecimientos, sino también en las industrias y servicios de la comunidad, como parte integral de la docencia; cursos especiales de actualización y orientación laboral para obtener una calificación por parte de aquellos estudiantes que no continúen sus estudios regulares. Tales propuestas buscaban modificar el sentido del currículum escolar y aportar a su discusión.

C. La Comisión Curricular⁶⁸

En diciembre de 1972, dos meses previos a la presentación del Informe de la ENU (febrero, 1973), la Superintendencia de Educación convocó a una Comisión de profesionales con el propósito de elaborar las bases conceptuales para el diseño del currículum de la Escuela Nacional Unificada, pues esta presentaba lineamientos curriculares muy generales, que requerían mayor profundización, a la vez que concreción. Según relata, Rodrigo Fuentes en una entrevista:⁶⁹ *“La Comisión surgió a partir de una petición que hizo el Ministerio de Educación a la Superintendencia de Educación de aquella época, para que ciertas instituciones tanto académicas como sindicales pudieran hacer una propuesta de unas bases para un currículum de la Escuela Nacional Unificada. Yo, en aquella época trabajaba en la Universidad Técnica del Estado y me llamó el rector Enrique Kirberg, para consultarme si podía participar en esa comisión y yo le dije que con mucho gusto (...). Allí me encontré con mi exalumno y excolega Francisco Villa, que estaba trabajando en la superintendencia; a Héctor Muñoz,*

⁶⁸ La Comisión estuvo conformada por: Rodrigo Fuentes (Universidad Técnica del Estado); Oscar Medina (Superintendencia de Educación); Héctor Muñoz (CPEIP); Arturo Muñoz (Dirección de Educación Profesional del Mineduc) y Francisco Villa (Superintendencia de Educación).

⁶⁹ Entrevista realizada a Rodrigo Fuentes, el 1 de abril de 2021.

que iba por el Centro de Perfeccionamiento; y (...) por la parte de los trabajadores de la educación estaba Arturo Muñoz”.

Y prosigue: *“Todos los integrantes estábamos en comisión de servicio, a tiempo completo. Trabajamos muy afiatadamente (...), nos designaron un lugar de trabajo (...), el piso 21 o 20, de la UNCTAD; ahí teníamos nuestra oficina, allí estaban todos nuestros documentos, hasta el día que desapareció todo, y no pudimos volver nunca más al lugar”.*

Ante la consulta que se formuló al entrevistado respecto de si los integrantes de la comisión eran curriculistas, o eran especialistas en sus asignaturas, Fuentes expresa lo siguiente: *“Mire (...) Héctor Muñoz, trabajaba en el Centro de Perfeccionamiento elaborando programas en su área de matemática y física y se mostraba bastante interesado en cuestiones curriculares. Yo personalmente era docente, tenía a mi cargo la asignatura de didáctica general (...) en la Universidad Técnica del Estado (...).*

De acuerdo con la información proporcionada por Núñez y Fuentes, esta comisión era ad hoc, por ende, no formaba parte del staff regular del Departamento de Currículum (alojado en la Superintendencia de Educación). Sin embargo, según recuerda Iván Núñez, dos de los miembros de esta comisión trabajaban en dicho departamento: Oscar Medina⁷⁰ y Francisco Villa⁷¹. Respecto de las tareas que realizaba el Departamento de Currículum, Fuentes señala: *“Nosotros no tuvimos mucha conexión con ellos como departamento (...) pero (...) creo que tenían una labor de coordinación en los temas de perfeccionamiento o de supervisión...”.*

La Comisión trabajó durante todo el primer semestre de 1973. El 10 de septiembre de ese año, entregó al Superintendente su producción de trabajo, consistente en un conjunto de escritos denominado “La Enseñanza General con carácter Politécnico (Segunda Parte)”, a objeto de que se difundiera y debatiera con el conjunto de la comunidad educativa. Este escrito caracterizaba y proporcionaba nuevos

⁷⁰ No se le pudo localizar, ni obtener su currículum.

⁷¹ Francisco Villa Lizana, profesor primario, egresado de la Escuela Normal de Chillán. Falleció en el año 2019. Información proporcionada por Rodrigo Fuentes.

referentes curriculares y argumentos teóricos y prácticos al proyecto ENU. Asimismo, en él se pueden encontrar importantes definiciones y planteamientos acerca de los cambios curriculares que el gobierno aspiraba desarrollar y, aunque no llegaron a debatirse ampliamente, nos parece importante rescatar algunas de las conceptualizaciones a las que arribaron.

Tal documento, años más tarde, se digitalizó y pasó a llamarse: Mineduc, ENU, Serie de Documentos acerca del Currículum de la Escuela, 1973⁷². Con respecto a sus planteamientos, en este escrito se concibe el currículum, “como un medio que contribuye al desarrollo armónico del educando y a su adecuada integración al grupo social” (p.9). Por otra parte, se plantea que éste se construye sobre la base de la experiencia de los educandos, de su vida tanto dentro como fuera de la escuela y, por ende, los distintos lineamientos del currículum, han de construirse partiendo de este supuesto principal.

Respecto de los fundamentos curriculares, se puntualiza que, ellos deberán “corresponder a los de una escuela inserta en una sociedad en proceso de cambios acelerados (...) [y que, deberán vincularse] con los mejores valores, productos y tradiciones culturales nacionales y universales y con las aspiraciones y expectativas del pueblo que han logrado concretarse en un nuevo proyecto de vida (p.5).

Del mismo modo, se destacan algunos aspectos esenciales que permiten garantizar la transformación del currículum, como: la tradición pedagógica, la lucha de los trabajadores de la educación, la movilización permanente de los estudiantes y el aporte de los padres. Y ello, adquiere concreción fundamental en la escuela, como

⁷²El documento fue entregado al Superintendente de Educación un día antes del golpe de Estado y como consecuencia de este, los miembros de la Comisión no pudieron presentarse a trabajar el 11 de septiembre. 28 años más tarde, en una conversación informal, a propósito de sus experiencias de trabajo en la Comisión Curricular, Francisco Villa le comentó a Rodrigo Fuentes, que había guardado el documento. Entonces, procedieron a digitalizarlo y modificar su nombre: “La Escuela Nacional Unificada, ENU. Serie de Documentos acerca del Currículum de la Escuela”, (1973). Este escrito salió a la luz en una ceremonia el año 2001, donde Rodrigo Fuentes, como docente de la Universidad de Santiago, se lo entregó a un grupo de estudiantes de pedagogía, que estaba realizando su tesis sobre la ENU. Asimismo, tuvo la amabilidad de facilitármelo para este trabajo.

agencia educativa, que conserva y transmite la herencia cultural, pero que, a su vez, transforma la cultura, mediante la incorporación creadora de las nuevas generaciones a la realidad social.

En los documentos referidos, se señala que las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales iniciadas han creado las condiciones para elaborar un nuevo currículum y de esta manera, dar respuesta a las necesidades de los educandos, en cuanto al desarrollo de su personalidad y a una preparación adecuada para su desempeño futuro. “Especial atención debe darse en la elaboración del currículum a la existencia en nuestro país de diversas minorías culturales autóctonas, tales como el pueblo mapuche, el pueblo pascuense, los pueblos del norte andino y las comunidades del norte indígena” (p.10).

También, se acota que:

La organización interna del currículum, tanto formal como informal, debe reflejar las mejores formas de vida a que la sociedad en su conjunto aspira. Esto es, el trabajo escolar debe realizarse en los marcos de un verdadero respeto a la personalidad humana, debe ser colectivo, solidario y democrático (...). Pero, además, el gran fundamento social y antropológico del currículum de la nueva escuela sin duda se encuentra en la incorporación del trabajo socialmente útil a la enseñanza. El trabajo es la forma fundamental de la práctica social. (pp.10-11)

Resulta interesante observar que, en los planteamientos examinados, se coloca un énfasis particular en los estudiantes, en sus aspiraciones e intereses y en su desarrollo integral, lo que nos remite a la postura humanista y social que emergía como resultado del contexto de cambios que el país vivía en ese entonces. Pero, además, tácitamente aparece la noción de diversidad e inclusión en la educación, lo que tiene repercusiones significativas en el currículum escolar.

Al respecto, se plantea la importancia del reconocimiento de las diferencias entre niños de diferentes sectores sociales, que crecen en mundos diferentes y que, sin embargo:

la escuela actual les impone a todos iguales metas, iguales exigencias, lo que confiere en los hechos un carácter claramente discriminatorio (...). Una adecuada concepción del currículum escolar debe partir de la base de que no es posible exigir al niño que se adecue a las normas que la escuela establece, iguales para todos (...). La aplicación a cabalidad de este principio implica introducir modificaciones drásticas a las normas de evaluación, calificación y promoción, así como en algunos aspectos importantes de la metodología de la enseñanza” (p.13).

Por su parte, la configuración del currículum se desprende del propósito esencial que define la escuela, cual es: “la formación armónica de los educandos con el fin de transformarlos en constructores activos de una nueva sociedad” (p.16). Conforme a ello, el currículum ha de organizarse, tanto en sus contenidos, como en su metodología, para aportar al logro de tal propósito, el cual se despliega en un conjunto de objetivos específicos, entre ellos: “a) formar armónicamente al educando en los valores de un humanismo real; b) crear una conciencia nacional, libre y soberana; c) promover el cultivo de los valores autóctonos e incorporar los elementos de la cultura universal que permitan enriquecer el patrimonio nacional; d) desarrollar en el educando habilidades, conceptos, hábitos, opiniones, actitudes y valores de trabajo colectivo, convivencia democrática y compromiso social; e) preparar al educando para su futuro ingreso al mundo del trabajo y para la continuación de sus estudios superiores; f) desarrollar los intereses cognoscitivos del educando, así como los conceptos, habilidades y hábitos que le permitan hacer uso de los diferentes medios y oportunidades de aprendizaje que ofrece la comunidad” (p.16).

Junto con lo anterior, los documentos definen campos de conocimiento en el currículum escolar, precisa las necesarias vinculaciones que se establecen entre ellos y propone formas integradas de trabajo en la escuela. El análisis de tales campos devela una noción basada en la globalidad del conocimiento y en una lógica de redes internas de construcción de dichos conocimientos, que van más allá de la segmentación y recorte

de las asignaturas. Según recuerda Héctor Muñoz, en una entrevista⁷³, *“una de las ideas básicas era romper con la estructura rígida que tenía el sistema educacional en ese momento, era otra forma de organizar el currículum (...). Otras ideas que estaban muy presente en el documento era la incorporación al trabajo en la escuela y también la unificación de todo el sistema, que estaba muy segmentado, como compartimentos estancos, lo profesional por acá, lo humanista por allá”*.

El documento, asimismo, sostiene que, “el carácter politécnico de la enseñanza general deberá expresarse en un currículum que, respondiendo al carácter esencialmente humanista de la escuela chilena, contemple adecuadamente los campos de formación indispensables para el desarrollo de un hombre multifacético” (p.46).

Seguidamente, se mencionan y describen tales campos, referidos a la formación: idiomática, social, científica, tecnológica, artística y corporal, además de considerar la filosofía como aporte a “una visión y concepción unificada del hombre y del mundo (...), la cual se va logrando paulatinamente a medida que se avanza en los procesos de formación social, científica, tecnológica y artística” (p.46-47).

El análisis de dichos campos contiene fundamentaciones epistemológicas y teóricas acerca del conocimiento que se produce en cada uno de ellos, junto con la revisión crítica de las disciplinas al interior del currículum y de las consideraciones para su interrelación y transformación. En todo ello subyace un proceso de estudio e investigación que se realizó en cada uno de estos campos y áreas de formación. Al respecto, se podría afirmar, que la Comisión Curricular desarrolló un trabajo investigativo, de tipo transdisciplinario, semejante al modo 2 planteado por Gibbons et.al. (1997), en que se observa “un flujo constante, de un lado a otro, entre lo fundamental y lo aplicado, entre lo teórico y lo práctico” (p. 33) y donde las fronteras disciplinarias no parecen ser tan importante, puesto que la atención se centra más bien en temas relevantes, con carácter problematizador y de aplicación. Ello, supone “el alejamiento de una búsqueda de principios fundamentales, para avanzar hacia modos

⁷³ Entrevista a Héctor Muñoz, realizada el 04 de marzo de 2021.

de investigación orientados hacia resultados contextualizados (p.33). Del mismo modo, y coincidiendo con Gibbons et.al. (1997), en la Comisión Curricular cobró mayor interés el trabajo colaborativo, que el individual.

Las conceptualizaciones educativas y curriculares destacables que la Comisión definió se relacionan con: el sujeto educando y su interrelación con los otros; los vínculos sociales que se producen mediante el lenguaje como expresión cultural; las habilidades y disposiciones para vivir de manera conectada con su comunidad y con el mundo; la participación y la convivencia democrática, como valores esenciales para la constitución social y la individualidad del educando en la escuela; la formación de un pensamiento crítico y la construcción del conocimiento para la comprensión de la realidad; el arte como aporte para que el educando alcance una visión de la realidad desde el ángulo subjetivo; la ciencia y su amplia gama de disciplinas, como elementos esenciales de la cultura; la estrecha relación entre la formación estética y moral y el desarrollo físico; el papel del conocimiento filosófico en la comprensión del ser humano y del mundo y en la formación de una actitud crítica que permite al sujeto asumir un papel activo y consciente en la práctica social; la relación teoría-práctica como eje esencial en la enseñanza de todas las áreas del conocimiento; entre otros elementos.

Los documentos elaborados se basaron principalmente en la experiencia y en la formación de sus integrantes (todos ellos docentes de distintas áreas de conocimiento, algunos con estudios normalistas, otros, profesores de educación media y algunos con postgrados en educación). También se inspiraron en algunos textos que se discutían en esa época. A juicio de Héctor Muñoz (2021), *“la cantidad de información en ese tiempo no era mucha (...), pero encontramos algunas ideas interesantes y decidimos incorporar algunas de ellas (...), nos basamos principalmente en experiencias educativas y curriculares de la RDA y de la URSS”*.

La construcción del documento buscaba fundamentar y también proporcionar elementos más específicos a la propuesta curricular de la ENU. Conforme relata Muñoz (2021), *“en marzo del 73, cuando se hizo público el informe de la Escuela Nacional Unificada (...) provocó una reacción tan violenta (...) que una de las fórmulas que se*

encontró fue estudiar más a fondo para tener ideas más concretas, porque ese documento [refiriéndose al Informe ENU] era muy general en sus planteamientos, entonces había que bajar a tierra eso, concretar”.

Pero, junto con las especificaciones requeridas, también se consideraba esencial entregar más fundamentos y bases de carácter teórico y epistemológico, que sustentaran y apoyaran el nuevo diseño curricular. Y esta labor la desarrolló esta Comisión, en tanto grupo de estudio e investigación, con carácter propositivo.

La situación política estaba tan convulsionada en el país que los documentos que se estaban elaborando no alcanzaron a ser debatidos, lo cual, a mi juicio, no minimiza su significación como fundamento para la propuesta curricular del período y la experiencia de la comisión como parte de la construcción del campo curricular. Según Muñoz, estos *“se pueden considerar como una serie de documentos curriculares de continuación del Informe de la ENU, que se elaboró en un determinado contexto”.*

A nuestro juicio, la Comisión Curricular, constituyó un espacio de reflexión, debate e investigación sobre las problemáticas curriculares que contribuyeron a generar nuevos desarrollos en el campo curricular. Si bien, el origen de la Comisión se enmarcó en una dimensión político-técnica, su tarea trascendió estos márgenes, configurando un nivel producción que posibilitó discutir sobre: los saberes requeridos para la formación de los estudiantes en el espacio escolar y el diseño de una arquitectura curricular compuesta por campos de conocimiento que agrupaban a las disciplinas de manera interrelacionadas. De esta manera, amplió los márgenes de las asignaturas vigentes, cuestionando la actual estructura de saberes escolares, para situarse en una discusión teórica y epistémica más amplia, que implicó elaborar propuestas de nuevos conocimientos, en virtud del sujeto que se deseaba formar y de una sociedad en transformación.

D. Los Talleres de Educadores

En la línea del pensamiento crítico y convencidos de la necesidad que los docentes asumieran un rol protagónico en el proceso de transformación de la

educación, de la pedagogía y del currículum se crearon los Talleres de Educadores, los que, junto a otras modalidades, como: cursos, jornadas, seminarios y participación en proyectos específicos de la comunidad, estaban contemplados dentro de la política de perfeccionamiento generada por el gobierno. Esta tenía entre sus propósitos: contribuir al cambio del rol de la educación y la transformación de sus estructuras de acuerdo con la planificación nacional; la democratización de su funcionamiento; la participación real y consciente de los profesores a fin de que abordaran problemáticas generales de la educación y problemas que se desprendían de las especialidades; la actualización de conocimientos, entre otros (Ministerio de Educación, Bases para una Política de Perfeccionamiento y el Programa estudiado para el presente año, 1972)⁷⁴.

Conforme a la política de perfeccionamiento, los Talleres de Educadores estaban constituidos por profesores, paradocentes, directivos y personal administrativo y auxiliar, de uno o varios establecimientos. También podían ser convocados representantes de los centros de padres y alumnos y otras organizaciones que se estimara conveniente. Su tarea era estudiar todos los problemas derivados de la puesta en marcha de la Escuela Nacional Unificada, tales como, su currículum y la integración de la comunidad al quehacer educacional. Conforme se plantea en el documento referido anteriormente:

Los Talleres de Educadores constituyen una agrupación de trabajadores de la educación en torno a un proyecto específico tendiente a la solución de un problema local, regional o nacional. Estas agrupaciones podrán revestir diversas formas, según sean los problemas planteados. Es así como, podrán darse talleres de problemas generales de la educación, interdisciplinarios, de orientadores y de profesores jefes, de asignaturas, etc. (...). Podrá producirse por niveles de enseñanza, por áreas o por establecimientos. De cualquier manera, estos talleres deberán circunscribir su acción a los planes de acción decididos por el Consejo Local. (p. 97)

⁷⁴ Este documento fue publicado en la Revista de Educación, N° 43/46, de septiembre-diciembre de 1972, pp.96-98.

Junto con estos talleres centrales, también se contemplaron Talleres de Educadores por ciclo educativo. Todos ellos tenían por objetivo estudiar las innovaciones curriculares correspondientes a cada ciclo renovado, así como la planificación y evaluación de experiencias vinculadas a la incorporación del trabajo productivo y a la vida de la comunidad.

Como forma de organización de los talleres, se proponía que un establecimiento educacional sirviera de sede permanente que permitiera acoger a los establecimientos del sector, lo que favorecería la integración y comunicación entre los profesores participantes. Asimismo, se propuso como criterio óptimo constituir talleres interdisciplinarios en que participaran trabajadores de la educación tanto de básica como de media.

Por último, como parte de la normativa establecida por la política respectiva, se consideraba el perfeccionamiento como parte inherente al trabajo docente y, por ende, se convocaba a la totalidad de los trabajadores de la educación a incorporarse a este proceso. Asimismo, se señalaba que, en los días destinados al perfeccionamiento de profesores (un día completo al mes), los alumnos debían realizar actividades educativas vinculadas con sus organizaciones estudiantiles. Otra indicación planteaba que el Ministerio de Educación debía prestar su apoyo para que estas actividades fueran realizadas y evaluadas “como una experiencia educativa consecuente con la Escuela Nacional Unificada (...) [y por ende], “habrá un programa de comunicación nacional para llevar a cabo en forma conjunta toda la labor de talleres de educadores...” (p. 98).

El educador Rodrigo Vera, asumió la tarea de coordinar la política de perfeccionamiento permanente en el CPEIP, la cual se expresó principalmente en los Talleres de Educadores. Este profesional, comenta la política de perfeccionamiento y señala que: “el perfeccionamiento es un proceso de formación, cuya duración no la determina la adquisición de un título y grado, sino que es permanente e imposible de determinar en márgenes temporales (Vera, 1972, p.99). Con respecto al taller de educadores, este autor planteó que tenía por objeto “realizar el perfeccionamiento

como modo complementario de formación en que se unan teoría y práctica docente, y donde el trabajador de la educación ejecute una labor de investigación, experimentación, estudio, creación e innovación permanente” (p.104).

A juicio de este profesional, los talleres de educadores constituyeron una propuesta de creación colectiva, que surgió en una dinámica participativa que tenía como propósito definir una política de perfeccionamiento permanente. Es así como, junto con otros actores, como: los coordinadores generales y algunos funcionarios del CPEIP; su propio equipo (alrededor de 15 docentes de distintas asignaturas); y principalmente, los profesores de las escuelas que participaban en los talleres, se desarrolló esta propuesta.

El coordinador expresa lo siguiente en la entrevista realizada⁷⁵: *Tratamos “de construir una propuesta de perfeccionamiento permanente que surgiera de los sentires, necesidades y participación de los profesores (...). favoreciendo la creación de un documento que fuera presentado y conversado, y cuando ya en un momento determinado estuviera consolidada la propuesta, llevarla adelante (...). La propuesta de talleres de educadores tiene autores, pero es una propuesta de creación colectiva, fruto del perfeccionamiento empleado”.*

Rodrigo Vera, formó parte del equipo directivo del Centro, el cual estaba conformado por otros tres coordinadores generales, por el secretario general y por el director (Mario Leyton, quien se mantuvo trabajando en la dirección del Centro). Vera, fue el encargado de impulsar la línea de perfeccionamiento permanente o perfeccionamiento en servicio de profesores. Los otros tres coordinadores estaban a cargo del perfeccionamiento de docentes de Educación básica, Educación Técnico-Profesional y Educación de Adultos.

Desde ese lugar, señala el entrevistado, *“hubo una larga y profunda discusión sobre currículum, teniendo como interlocutor muy importante a Mario Leyton, que lo*

⁷⁵ Entrevista a Rodrigo Vera, los días 10 y 31 de marzo de 2021.

veíamos como seguidor de Tyler y Bloom. Como contraposición a esa postura, nosotros creamos los Talleres de Educadores. [Estos] eran grupos de profesores y profesoras que se reunían a revisar críticamente su práctica, con el propósito de transformarla (...) [y en esa reflexión] incluían un análisis crítico de la concepción de Tyler y Bloom y de la reforma de Frei.

Nosotros postulábamos en los talleres de educadores, lo que hoy día podríamos llamar, Currículum Emergente, es decir, que lo que debiera conformar el currículum son aquellas situaciones en la cual el estudiante se encontraba viviendo en ese momento. Un currículum que se conforma a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (...) que son diversas, no solo por edad, por cultura, etc., sino porque la sociedad vive momentos diversos, y como estábamos en un período de profundos cambios sociales, económicos y culturales, lo que nosotros queríamos era, de alguna manera, nutrirnos del debate de esos cambios (...). Y eso lo volcamos en esta dinámica de talleres de educadores que se extendió por todo el país. De hecho, hubo un decreto ley⁷⁶ que lo legitimó, dando espacio dentro del horario escolar a todos los profesores de Chile, quienes interrumpían sus labores y se reunían (...) a examinar lo que estaban haciendo, [a fin de] poder definir si el currículum era pertinente o no para los estudiantes con los que estaban trabajando. Además (...), nos comunicábamos a lo largo de Chile por radio, invitándolos a esto que llamábamos, adecuación del currículum a las necesidades de los estudiantes, pero de cada grupo de estudiante, de cada unidad escolar”.

En 1971 se comenzó el trabajo en distintas zonas del país, cuyos debates se llevaron posteriormente a encuentros nacionales (norte, centro y sur). En cada encuentro surgían documentos, que se sometían a discusión para “definir una reforma participativa que pudiera asegurar un perfeccionamiento que transformara las prácticas pedagógicas asumidas por los propios actores de este proceso de cambio”. Alrededor de julio de 1971 ya estaban los grupos organizados y se implementó la propuesta en agosto. Esta implicó avanzar en el análisis de algunas asignaturas, lo que se continuó en 1972 y 1973. En los talleres, los profesores revisaban los contenidos de los programas a la luz

⁷⁶ Decreto 538, que autoriza la suspensión de clases para actividades como los Talleres de Educadores.

de los intereses de los estudiantes. *“Entonces, [señala Vera], por una parte, teníamos el currículum, los planes y programas, pero, por otra parte, teníamos estudiantes, cuyo interés por este currículum había que descubrir (...).*

Dentro de la política de perfeccionamiento permanente que se construyó, resulta interesante observar la concepción que se tenía de currículum, no como un documento rígido y estático que debía ser aplicado por los docentes, sino que, por el contrario, se visualizaba como un referente en torno al cual se podían recrear y reinterpretar los contenidos de los programas y en esa tarea, los talleres de educadores cumplieron un papel destacable en cuanto a la discusión y comprensión de los aspectos más pertinente a desarrollar, en función de los estudiantes, de la comunidad y del contexto cultural.

Conjuntamente con la tarea curricular, también en los talleres se discutían otros temas inherentes a la problemática de la escuela y la comunidad. Así lo señala Bárbara Schmidt, quien formaba parte del equipo central de los Talleres de Educadores en el CPEIP. Ella sostiene en la entrevista⁷⁷, que los talleres eran autogestionados por los profesores, quienes decidían los temas a abordar en cada sesión, identificaban los problemas, buscaban soluciones, planificaban los caminos a seguir y evaluaban la experiencia. Tales problemas variaban según las problemáticas escolares. Así lo expresa: *“podían ser problemas entre la dirección y los profesores, problemas del quehacer docente, problemas de aprendizaje o motivación de los alumnos (...). Eran miles de problemas distintos, porque cada uno tenía su problemática diferente (...). Cuando yo logré ir a una de estas reuniones, salí impactada por el entusiasmo que había por participar, porque en el fondo, el profesor sentía que estaba mejorando la educación (...), había un compromiso (...). Se trataba de que la gente descubriera la problemática (...) y eligiera los temas (...). Pasaron a ser muy importantes el profesor, el auxiliar y toda la comunidad, ellos fueron los protagonistas”.*

⁷⁷ Entrevista a la profesora Bárbara Schmidt el 29 de abril de 2021.

La profesora de Castellano, Julieta Barría en una entrevista⁷⁸, señala que participó en 4 talleres y que ello obedeció probablemente a que la invitación que se efectuaba a los establecimientos particulares subvencionados quedaba en manos de la dirección de la escuela, por ende, éstos indicaban cuándo sus profesores podían asistir. Pese a ello, la profesora relató que: *“fue una experiencia sumamente positiva y novedosa, porque no lo habíamos vivido antes, en cuanto a juntarse con otras escuelas. Además, lo interesante, que nosotros como liceo técnico, que siempre es el hermano menor, digamos, participábamos de igual a igual con los liceos científico-humanísticas, sin mirar para abajo, que era muy normal en esa época. Entonces, esa parte era muy interesante, y lo que recuerdo (...) de esos encuentros es que reflexionábamos sobre la práctica docente (...) y discutíamos en torno a las asignaturas”*.

La profesora Barría señala que los talleres se realizaban en el Liceo José Valentín Letelier y a ese lugar llegaban profesores de educación básica y media que trabajaban en los establecimientos educacionales del sector de Recoleta e Independencia, así como, de otros colegios cercanos que se encontraban en el límite con Providencia (donde ella trabajaba). En tales sesiones, señala la docente *“conversábamos sobre la diferencia de las escuelas y cómo uno acomodaba los contenidos y los objetivos que uno quería lograr, a partir de la escuela correspondiente y de sus estudiantes (...), discutíamos sobre los distintos conocimientos y cómo enseñarlos”*.

La docente agrega que, cuando se juntaban los profesores de Castellano, intercambiaban literatura (novelas y cuentos) y discernían sobre aquellos saberes más pertinentes y motivadores para sus estudiantes. Al respecto, expresa: *“Para mí era muy claro, yo trabajaba en un liceo técnico y las chiquillas tenían origen popular, por tanto, era importante que supieran expresarse (...) y escribir sin faltas de ortografía, para que pudieran conseguir una pega (...). Yo quería entusiasmar a las alumnas con la lectura, porque les abría el mundo. También (...) íbamos al teatro y al cine. Trabajé mucho en función de que las niñas salieran preparadas (...), conseguí que cada semana leyeran un libro (...). Egresaron las chicas de 4° medio super bien, leyendo mucha literatura”*.

⁷⁸ Entrevista a la profesora Julieta Barría, el 20 de mayo de 2021.

Rodrigo Vera planteó en la entrevista, que se alcanzó a realizar una importante cantidad de talleres y en forma simultánea, *“con gran entusiasmo y valoración de la iniciativa por parte de los profesores”*. La masividad de los encuentros se logró en el mes de junio de 1973 y *“un día miércoles de fines de agosto, por la convulsión que había en el país, se suspendió el Encuentro Nacional de Perfeccionamiento”*. La ejecución de los talleres de educadores *“fue una de las cosas más atacadas; se dijo que era un mecanismo marxista de manipulación de profesores para aprobar un perfeccionamiento (...), hubo artículos del Mercurio en contra”*.

Los talleres, prosigue Vera, estaban constituidos por *“pequeños grupos autorregulados de profesores, cuya dinámica nutríamos de distintas formas, entre las cuales, nosotros mandábamos materiales de las mejores generaciones de conocimientos para que los profesores pudieran actualizarse en términos de contenidos (...). Trabajábamos en una alianza con el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, [cuyos académicos] colaboraban con la recopilación de textos, que nosotros hacíamos llegar a los talleres de educadores. Estos académicos, eran personas del mejor nivel que, en ese tiempo había disponibles. Me acuerdo mucho, por ejemplo, de Pedro Cunill en Geografía, Roque Esteban Escarpa, de literatura, entre otros”*.

Tales académicos, habían colaborado con el CPEIP en la elaboración de los programas de estudio durante el gobierno anterior (Frei Montalva), por tanto, ya habían retornado a sus instituciones de origen. No obstante, se mantuvo contacto con ellos y se los contrataba para la realización de tareas específicas, como: la elaboración de materiales para la actualización de contenidos; referencias bibliográficas para textos de consulta; guías de trabajo, entre otros.

Por otra parte, a los profesores de los talleres se les ofrecía un método de indagación con sus alumnos. *“Se trataba de que los contenidos fueran un aliciente para que el estudiante investigara, y manifestara sus propios intereses de aprendizaje”*. A su vez, desde el Centro se les enviaba documentos de apoyo al proceso reflexivo de los profesores sobre sus prácticas. Conforme plantea Vera: *“Nosotros veíamos una brecha*

enorme entre los planes y programas que existían y las necesidades educativas de los estudiantes. [A partir de tal cuestionamiento, se generó] “una iniciativa, llamémoslo así, de un currículum emergente, o sea, un currículum que estaba en permanente revisión, poniendo en el centro al estudiante (...). Nuestra gran crítica a los programas vigentes (...) era que, o bien invisibilizaban al estudiante, o bien, lo homogeneizaban”. Por su parte, a juicio de Vera, el equipo de los talleres, pretendía abordar una visión más moderna del currículum y del aprendizaje, ligada al cognoscitivismo o constructivismo. En esas búsquedas se estableció contacto con el Ontario for Studies in Education (OISE), de Canadá, a fin de que aportaran a la construcción de “un currículum más ágil, más dinámico, menos estereotipado, menos estandarizado”.

Según relata el entrevistado, “los talleres de educadores constituían una política de perfeccionamiento alternativa a la que se realizaba en el Centro. Lo nuestro, era para todos (...) pensábamos que el sistema que existía era insuficiente, que había que generar dinámicas de autoperfeccionamiento mucho más ágiles, ligadas a las necesidades de los estudiantes. Mario Leyton, siguió con su línea, pero también abrió espacio a que pudiéramos hacer cosas complementarias, que, en algún momento, él llegó a valorar también (...). Nosotros teníamos una relación muy buena con él y eso nos permitió conseguir todos los apoyos con los que se pudiera contar. A él le gustaba mucho (...) lo que llamábamos la experimentación pedagógica. Esto que los profesores se convocaban a experimentar pedagógicamente, a él le atraía”.

La línea del CPEIP se orientaba, por una parte, a la experimentación y actualización de los contenidos de estudio y por otra, a perfeccionar a los docentes para la aplicación de los programas. A juicio de Vera, “la dinámica que nosotros generamos (...), era una línea de mayor representación y participación, interpelábamos a la innovación, y esto [ocurría] en un contexto nacional de mucha creación, de búsqueda de una sociedad que estuviera más acorde con las necesidades del niño, del sentir de los profesores”.

El equipo con el que trabajaba Vera, estaba en contacto con los profesores de los talleres. La labor de ese equipo consistía en acordar la fecha de realización de esta

actividad con los directores, revisar los espacios donde se llevaría a cabo, dialogar con los docentes, observar el desarrollo de los talleres, cuando era posible asistir, y hacer seguimiento. Luego, los profesores enviaban, a través de las unidades provinciales, un informe de evaluación de la actividad realizada. Así, lo puntualiza Rodrigo Vera, *“nosotros llevábamos el seguimiento a nivel nacional de lo que pasaba en estos talleres. El gran desafío político era superar la polarización política. No importaba la adscripción partidaria de los profesores, había necesidad de unir filas en función a las necesidades de los alumnos y eso se logró muchísimo porque había entusiasmo y plena asistencia. Mantenían sus distintas posturas, pero en el taller se hablaba de pedagogía y currículum, eso era nuestro gran avance, porque la sociedad se iba polarizando cada vez más”*.

Bárbara Schmidt, en la entrevista planteó: *“el perfeccionamiento que realizábamos era masivo, porque iba dirigido a 120.000 trabajadores de la educación y era descentralizado, porque se producía en los lugares de trabajo, a lo largo de todo el país (...). Pretendíamos hacer un perfeccionamiento que fuera inherente al trabajo docente, en el fondo, aunar el perfeccionamiento y el trabajo docente, de manera grupal (...). El desafío era enorme”*.

Conforme a Schmidt, el equipo central del que formaba parte, preparaba guías de trabajo, lecturas y el material necesario para la realización de los talleres. Las guías, según la entrevistada, eran instructivos sobre el trabajo grupal, que: *“indicaba cómo trabajar, cómo analizar los problemas, como plantear las soluciones (...), pero los profesores decidían los temas, lo que se iba a discutir (...). Nosotros preparábamos material mimeografiado, armábamos las resmas, las sellábamos y las mandábamos por bus a distintas partes de Chile (...), significaba entregar material y hacer perfeccionamiento a 120.000 personas en un solo día (...) y eso no podía fallar, porque los grupos, antes de la reunión, tenían que contar con esos documentos”*. Esta situación ocurrió cada mes, durante más de un año y medio en que funcionaron los talleres. *“El CPEIP, afortunadamente, nos facilitaba un pool de secretarias que sacaban los estenciles y los mimeografiaban. Todo eso era un tremendo trabajo, que implicaba un gran compromiso y estar a tiempo completo en esta tarea”*.

En relación al trabajo en terreno, la entrevistada señala que no viajaban todo el tiempo, aunque sí se movilizaban para organizar el taller cada mes. Los viajes implicaban determinado presupuesto que escaseaba y, además, el trabajo de preparación y envío de material era tan arduo, que no siempre contaban con el tiempo suficiente para trasladarse. *“Yo estaba a cargo del sector de Los Andes, San Felipe, entonces viajábamos antes y nos encontrábamos con la provincial, con los directores de las escuelas, tratábamos de ver el máximo de posibilidades y allanar el terreno para que esto pudiera suceder. Pero en el momento del taller excepcionalmente viajábamos, puesto que no dependía solo de nosotros. Entonces, las escuelas recibían el material para hacer estas reuniones de grupo (...). Así funcionó en la parte administrativa (...), allí nosotros podíamos ver si fallaba alguna parte, reportar algo, etc. (...). Desgraciadamente el material que construimos se perdió [con la llegada de la dictadura] (...), era novedoso, muy didáctico, con dibujos, gráficos, imágenes, fácil de trabajar”.*

Respecto de la conformación de los talleres, la profesora Schmidt puntualiza que el trabajo implicó romper con la segmentación que existía: *“En ese tiempo había estamentos muy separados, no se trabajaba en conjunto, incluso en una misma escuela (...) los profesores de básica tenían un sistema y los de media otro, pertenecían a divisiones distintas dentro del Mineduc, con formas de organización distintas (...). Todo era diferente, partiendo por la formación, los profesores de básica se formaban en las Escuelas Normales, los profesores de Media en la Universidad (...). Éramos personas que nunca habíamos trabajado juntas, esto era un cambio absoluto”.*

Así, lo primero que se estableció en los talleres fue el trabajo conjunto entre los profesores de educación básica, media, técnico-profesional y de adultos, a fin de que se conocieran y emprendieran una misma tarea. Pero, además, a este trabajo se agregaron los paradocentes y los administrativos, como parte de la comunidad escolar, que estaban involucrados en las diversas temáticas de la escuela o liceo.

A juicio de la profesora Schmidt, había que romper con la visión que existía sobre la educación, sobre el perfeccionamiento docente y sus formas de funcionamiento. Era necesario convencer a muchas personas del CPEIP y demostrar la importancia de esta

propuesta para avanzar en la puesta en marcha de la ENU y contribuir con su desarrollo. La entrevistada apunta al respecto: *“Rodrigo Vera era como un quijote (...), tenía que empezar a ganar voluntades, a construir [la propuesta] desde el punto de vista teórico, después convencer a todas esas personas para que aceptaran, puesto que se iban a necesitar profesores preparados para esta nueva educación”. Cuando yo llegué [al Centro] seguían los cursos de perfeccionamiento circunscritos a un tema, eran clases común y corriente, con ciertas temáticas, según la especialidad del profesor. Lo que se proponía [en los talleres] era otra cosa, algo completamente novedoso. Yo creo que el año 71 Rodrigo dedicó gran parte del tiempo a convencer a la gente del CPEIP que aceptaran esto y nadie creyó que esto se llevaría a cabo. Porque era casi imposible, no tenía dinero, no tenía personal, no tenía material ...”.*

En síntesis, de acuerdo a Vera y Schmidt, todo lo que se proponían era novedoso: el carácter permanente, masivo, descentralizado y democrático del perfeccionamiento. El trabajo conjunto de los profesores de distintos niveles y la posibilidad de que abordaran temáticas propias de su quehacer pedagógico y curricular. Todo ello se logró, porque las condiciones fueron favorables, es decir, se generó en un contexto de gran entusiasmo, en que la comunidad escolar estaba abierta a la experimentación de nuevas opciones pedagógicas y curriculares, a desarrollar vivencias diferentes, en suma, tenía una actitud positiva y se encontraba motivada para producir transformaciones educativas. Por otra parte, también contribuyó a ello el grupo de docentes a los que convocó el CPEIP, quienes se comprometieron y estuvieron dispuestos en todo momento a apoyar la tarea de conducción de los talleres. Según Schmidt, *“Rodrigo fue líder de un grupo importante, conversábamos con él, era abierto, podíamos hacer críticas, dar nuestras opiniones, se discutía mucho y se llegaba a acuerdos. Estábamos todos involucrados. ¡Es una de las experiencias más hermosas que he visto!”*

Conforme a Vera, la propuesta de los talleres de educadores tuvo distintos tipos de inspiraciones. Se nutrió principalmente del pensamiento de Paulo Freire y de otros autores como: Erich Fromm, Jean Piaget y Jerome Bruner. Asimismo, agregó *“habíamos empezado a tomar contacto con Henry Giroux, teníamos sus primeros escritos, pero (...) esto se consolidó o se retomó tiempo después, en los años ochenta, desde el PIIE”.*

También ejerció influencia, especialmente en Rodrigo Vera, la perspectiva de Pichón Riviére (y su propuesta de grupos operativos), así como algunos teóricos de “Actos de Habla” (John Austin, John Searle, Noam Chomsky y Ludwig Wittgenstein, Peter Strawson). Del mismo modo, este educador se inspiró en la escuela empirista inglesa, cuyo pensamiento filosófico se centraba en la experiencia de las personas, en sus inquietudes y emociones. Junto a estas corrientes, reconoce también la influencia de la línea fenomenológica. *“Para mi [dice] tiene mucho sentido la conversación, el diálogo, la palabra, de tal manera que le dábamos mucha importancia a la creación de una propuesta pedagógica que tuviera narrativa, conceptos, que tuviera sentido (...) conversábamos mucho sobre las corrientes en boga del currículum [técnico], pero no las veíamos muy dialogante con la práctica de los educadores”.*

E. Actores destacados y producciones curriculares

Uno de los actores principales de este período fue Iván Núñez, quien, desde su cargo de Superintendente de Educación, le correspondió conducir y orientar las propuestas educativas y curriculares del gobierno, así como, formar parte de la edición de diferentes documentos producidos en ese período, entre ellos: el *“Segundo Aporte del Ministerio de Educación a los debates del Congreso Nacional Educación”*⁷⁹; y el *“Informe de la Escuela Nacional Unificada, ENU”*. Del mismo modo, publicó, entre otros, el artículo: *“Significado y proyecciones del Congreso Nacional de Educación* (Revista de Educación N°39, mayo de 1972), en el que analiza el impacto de la masiva participación de docentes, estudiantes, sindicatos y autoridades y las relevantes temáticas abordadas, dentro de las cuales, se abordó el tema curricular.

Destacan, asimismo, los profesionales que participaron en la Comisión Curricular: Oscar Medina, Héctor Muñoz, Rodrigo Fuentes, Arturo Muñoz y Francisco Villa. Ellos elaboraron una serie de documentos que dio de sustento al proyecto ENU, denominado *“La Escuela Nacional Unificada. ENU. Serie de Documentos acerca del Currículum en la Escuela”*.

⁷⁹ Documento base elaborado por el Ministerio de Educación Pública para los debates del Congreso Nacional de Educación.

También tuvo una participación relevante el profesor Rodrigo Vera, quien condujo el proyecto de perfeccionamiento permanente de profesores, en el CPEIP. Asimismo, escribió el artículo *“Acerca de las Bases para una Política de Perfeccionamiento”* (Revista de Educación N°43/46, sept.-dic. 1972), donde plantea los fundamentos de dicha política y las acciones que se desarrollan mediante los Talleres de Educadores.

Inspiraciones ideológico-política y educativo-curricular de los cuatro hitos analizados.

Una fuente de inspiración importante de los cambios curriculares del gobierno popular y especialmente su propuesta sobre la unificación del sistema educativo, debatido en el Congreso Nacional y plasmado en la ENU, fue la experiencia histórica de la reforma educativa del 28, cuyo anhelo fue largamente debatido por el gremio magisterial, en razón de la segmentación que caracterizaba los distintos niveles educativos. De acuerdo con Iván Núñez⁸⁰, *“había una especie de tradición magisterial, incluso en el mundo sindical, en torno a la idea de que el sistema educativo debería ser uno solo y no parcelado (...). Los reformistas del 28 se habían basado en la idea de continuidad del desarrollo general y psicológico del educando; planteaban que el educando no se divide en tramos, que es un continuo en su desarrollo y que eso no admitía parcelaciones. Entonces, el currículum y la práctica pedagógica tenían que asumir esa unidad (...), eso estaba bastante argumentado por pedagogos de los años 30 (...). [Pero aclara] cuando hablaban de unidad del sistema educativo no significaba desconocer las individualidades y la diversificación”*.

Además de la fuente de inspiración anteriormente mencionada, se puede aseverar que, una diversidad de experiencias y corrientes de pensamiento iluminaron los hitos analizados. Todos ellos apuntaban a reconocer la dignidad humana de estudiantes y profesores; sus experiencias culturales en función de los contextos donde habitaban; la conexión entre estudio y trabajo, como vivencia colectiva y solidaria y; la

⁸⁰ Entrevista a Iván Núñez el 4 de marzo de 2021.

participación como un principio fundamental en los procesos de cambio y de toma de decisiones de los actores sociales y educativos, entre otros.

En tales planteamientos subyacen ideas inspiradas fundamentalmente en el humanismo marxista, también denominado humanismo real, en oposición al humanismo idealista de Hegel. Así lo expresa Rodrigo Fuentes⁸¹, a propósito del trabajo de la Comisión Curricular *“fundamentalmente, nos basamos en las corrientes de la época socialista, que provenía de los socialismos reales y en teóricos del marxismo, [entre ellos] estaba Gramsci, por nombrar algunos. Aunque también nos inspiramos en las corrientes liberadoras de educación de Paulo Freire”*.

Aclarando la noción de humanismo-marxista, Walter Calvo-Gómez (2019), plantea que, contrario a Hegel - para quien todo ocurre en la idea, en la abstracción, en la razón- el humanismo de Marx buscaba la dignificación de la persona y la comprensión del ser humano concreto, entendiéndolo como “Un ser transformador y portador de un sistema de relaciones sociales y bienes materiales. Este concepto de ser humano en Marx parte de su concepción dialéctica de la realidad y, este compartir con la realidad, es lo que facilita la relación social o humana con esa realidad” (...) (p.234). Desde esta postura, se trataba entonces de crear “un ser humano nuevo con capacidad de construir un mundo «igualitario», de justicia social, en el cual el individuo fuera el actor social de su propio destino” (p.234).

Tales proposiciones las podemos encontrar en los distintos documentos contruidos en el gobierno de Allende, especialmente en el legado de la ENU que aspiraba a construir en la escuela un hombre nuevo, constructor de su realidad y de la sociedad donde vive, responsable de sí mismo y de los demás, solidario con su entorno y con el colectivo donde participa. La idea de asumir el concepto de humanismo real, afirma Rodrigo Fuentes⁸², surge *“de una posición política, social, de no ver el humanismo como una cuestión meramente académica y elitista, sino como un humanismo real, que*

⁸¹ Entrevista a Rodrigo Fuentes, realizada el 1 de abril de 2019.

⁸² Entrevista a Rodrigo Fuentes, el 1 de abril de 2021.

se plasma en la práctica, en el sentido de que todas las capas sociales estén impregnadas de ese sentido humanista”.

En relación con las deliberaciones que se sostenían en esa época, Vera en la entrevista comenta: *“para nosotros el marxismo era una metodología de comprensión de la realidad, era entender el cauce del progreso social, en ese sentido éramos cercanos a la interpretación de Georg Lukács sobre la Historia y Conciencia de Clases. También leíamos a Marcuse y, además, rescatábamos los escritos económico-filosóficos de Marx en materia de alienación. La historia se construía superando toda alienación, vivíamos una sociedad que nos alienaba, en términos de que no podíamos estar en conexión con la naturaleza, con el trabajo. Entraba también Althusser y estaban los conceptos elementales de materialismo histórico, de Marta Harnecker”.* Conforme relata Vera, en los colectivos y comunidades donde participaban los distintos profesionales comprometidos con el gobierno había mucho debate.

Otra fuente de inspiración y de experiencia, nos conduce a reconocer algunos de los principios desarrollados, en los años veinte del siglo pasado, por el pedagogo soviético Anton Makarenko, quién a través de la creación y dirección de centros o colectividades para niños y jóvenes abandonados, desarrolla una práctica pedagógica, *“que se asienta en tres principios: la colectividad, el trabajo socialmente productivo y la autoridad carismática del educador”* (Trilla, 2000, p.95). Esta práctica la ejerce, este autor, en varios centros que dirige con gran éxito y que reflejará en su principal obra *“Poema Pedagógico”*. Rodrigo Fuentes ratifica que la experiencia de este pedagogo fue valorada en esa época por los educadores: *“Yo tuve que conocer y profundizar en la propuesta de Makarenko durante mis estudios”.*

Asimismo, a partir de las ideas plasmadas en los documentos educativos y curriculares construidos, se visualizan ciertos rasgos de la pedagogía de John Dewey (1859-1952), quien promovía una educación basada en la experiencia de los estudiantes y en sus acciones educativas. Este educador norteamericano, asimismo, aspiraba a la unificación del pensamiento y la acción, así como la teoría y la práctica. También sostenía que los alumnos debían ser el centro y preocupación principal del proceso

educativo, cuyos intereses y necesidades habrían de constituirse en ejes primordiales del desarrollo curricular en la escuela. Dewey (1998) argumentaba que el conocimiento es de naturaleza social, puesto que se vincula con la reflexión sobre la vida de las personas, sus problemas y experiencias. Además, puntualizaba que:

Toda información y toda materia científica sistematizada ha sido elaborada bajo las condiciones de la vida social y se han transmitido por medios sociales (...) El esquema de un programa escolar debe tener en cuenta la adaptación de los estudios a las necesidades de la comunidad (...) debe realizar una selección con el fin de mejorar la vida que vivimos en común de modo que el futuro sea mejor que el pasado (p.167).

Rodrigo Fuentes, en la entrevista realizada, sostiene que Dewey, tuvo un impacto en todo el sistema pedagógico de aquella época, desde las Escuelas Normales hasta el Instituto Pedagógico. *“Tanto Francisco Villa, como Héctor Muñoz y yo, estábamos formados en la escuela activa, en el pragmatismo de Dewey, por un lado, y, por otro lado, también recibimos influencia de las corrientes alemanas de la época (...). En el Instituto Pedagógico, los textos de Dewey ya se conocían hace tiempo, y tratábamos de practicarlo y es por eso que en las posiciones pedagógicas de los sindicatos de educadores (...), estábamos todos impregnados de la pedagogía activa”.*

Del mismo modo, en los planteamientos de la propuesta curricular del gobierno, también se observan algunas ideas provenientes de la educación popular y del pensamiento de Paulo Freire, quien vivió en Chile entre 1964 y 1969. Este educador brasileño sostenía que la educación debía tener como basamento central la preocupación por el educando y la relación dialógica que él entabla con el educador. Asimismo, dicha interacción conducía al conocimiento de la realidad mediante la reflexión-acción y su transformación. Los Talleres de Educadores, buscaron poner en práctica algunos de los ejes principales del pensamiento de Freire, especialmente en lo que dice relación con colocar en el centro de la tarea educativa al estudiante y el análisis de la práctica pedagógica de los educadores.

En una entrevista realizada a José Eustaquio Romao⁸³ (colaborador de Freire), plantea que para Paulo Freire *“el currículum es un proceso de construcción de los contenidos a ser desarrollados en la escuela, no son los contenidos los componentes curriculares, son los procesos de construcción de los contenidos y ¿cuáles son los principios para esta construcción?, las culturas que dialogan en el salón de clases”*. De ahí la significación que Freire le otorgaba a la investigación. Esta constituye la primera etapa del proceso educativo, en que los educadores, en palabras de Romao *“investigan la cultura que está en la calle, la cultura de los estudiantes con los que va a trabajar. En segundo lugar, animan a los educandos a hablar de su cultura, convirtiéndose en un animador cultural, que ratifica los resultados de la primera investigación realizada. Por último, sistematizan el proceso vivido y el que ocurrió en la discusión”*.

En el planteamiento de Freire, expresado por Romao, es posible encontrar coincidencias con las vivencias que tuvieron lugar en los Talleres de Educadores, donde se trataba que los profesores grupalmente indagaran acerca del currículum y su cultura escolar, sobre los aprendizajes y aspiraciones de los estudiantes e identificaran problemas, buscaran caminos de solución y sistematizaran la experiencia.

Según plantea Rodrigo Vera: *“En ese tiempo, tomó mucha fuerza lo que se llamó la educación bancaria, que popularizó Paulo Freire. La manera de superar la educación bancaria era pensar que el proceso educativo era un proceso de construcción de sentidos, un proceso de construcción de conocimientos y que el sujeto alumno era un ser en construcción, porque aprendía a conocer, a pensar, a dotar de sentido lo que aprendía. Y eso era de una pedagogía más humanista, mucho más convencida de que el sujeto a formar era un sujeto solidario. En ese sentido e inspirados en Freire, decíamos que lo que nosotros aportábamos era una visión política de la educación y del currículum, entendíamos por política la idea de proyecto social, proyecto de futuro; política para nosotros era sinónimo de utopía”*.

⁸³ Entrevista a José Romao, realizada el 5 de diciembre de 2014.

Por último, en la misma línea de inspiración, es posible aseverar que distintos actores educativos de la época tuvieron la oportunidad de conocer el trabajo realizado por una Comisión Internacional creada por Unesco, para diseñar una política educativa innovadora. Concordamos con Núñez (2003), respecto de las coincidencias entre las transformaciones educativas propuestas por el gobierno de la Unidad Popular y las recomendaciones que a nivel internacional se impulsaron en ese tiempo, en el denominado Informe Faure (1973)⁸⁴. De acuerdo a Núñez (2003), los autores de la propuesta curricular del gobierno, tuvieron a la vista ese Informe, que había sido publicado por la UNESCO en inglés y francés en 1972 y posteriormente en español el año 1973, bajo el nombre “Aprender a ser”⁸⁵.

El Informe Faure (1973) propone un conjunto de cambios a la educación, que sirvieron de apoyo y argumento para quienes participaron en el diseño de las propuestas educativas del gobierno. Algunos de los planteamientos del Informe se resumen en los siguientes aspectos: a) Superar la concepción de una educación limitada en el tiempo (edad escolar) y encerrada en el espacio (establecimientos escolares); b) Transformar los sistemas educativos ‘cerrados’ en sistemas abiertos, eliminando las distinciones rígidas entre enseñanza primaria, secundaria y postsecundaria; c) Desarrollar la educación de niños en edad preescolar, buscando asociar la familia y la comunidad a ella; d) Conciliar educación general y educación técnica, junto con vincular estrechamente educación y trabajo; e) Multiplicar los tipos de enseñanza de educación superior, transformando las universidades en instituciones de vocación múltiple abierta a jóvenes y adultos, destinadas tanto a la formación continua, a la especialización y a la investigación científica; f) Personalizar la educación, preparar para el autodidactismo, crear nuevos métodos pedagógicos y democratizar la acción educativa; g) Democratizar la gestión de la educación (Faure, et.al,1973).

⁸⁴ La Unesco presentó una síntesis de la propuesta en la revista El Correo, noviembre de 1972 (Año XXV).

⁸⁵ Al inicio del libro, Faure y otros (1973) plantean: “Esta obra es un esfuerzo colectivo de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, establecida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)” (p.7). En tal comisión participan autoridades de organismos internacionales y representantes de diferentes países, como: Francia, Chile, Siria, República Popular del Congo, la Unión Soviética y Estados Unidos.

Como se observa varios de los elementos aquí expuestos, son recogidos tanto por la ENU, como por las demás propuestas producidas en este período, lo que da cuenta del pensamiento actualizado y fundamentado que poseían los autores y grupos que elaboraron el proyecto curricular del gobierno.

En síntesis, una primera constatación en relación con la elaboración de las propuestas curriculares de este período es la participación de diferentes actores en ellas. Al respecto, se puede sostener que, a diferencia del sexenio anterior, hubo una gran participación de gremios docentes y de organizaciones de la sociedad civil en la construcción de la política y el quehacer curricular. Ello habla de la noción que se tenía sobre el ciudadano como un sujeto activo protagonista de su historia y responsable de su entorno, comprometido con el trabajo colectivo de las organizaciones sociales, culturales y educativas. Tal concepción se observa claramente en la revisión de los hitos analizados en este período, en los cuales, el interés por participar, elaborar propuestas y proponer cambios en el sector, desde una perspectiva más global y crítica es distinta a la administración pasada. Tal como plantean Reyes, Osandón y Cabaluz (2020):

Tradicionalmente la educación pública fue concebida a partir de una relación entre Estado y ciudadanos, sin embargo, el gobierno de la Unidad Popular incorporó un nuevo elemento en la ecuación: la sociedad y sus organizaciones, convirtiéndose en el primer gobierno en la historia de Chile que intentaba resolver de manera colectiva la crisis histórica de la educación pública. Esta iniciativa se comprende en el marco de los proyectos de educación alternativa y de pedagogías innovadoras provenientes de los movimientos sociales y pedagógicos desarrollados desde principios de siglo hasta 1970, momento en que la UP, en tanto que proyecto social, político y cultural, decide hacerlas suyas, como parte también de su ideario educativo-pedagógico. (p. 66)

Otro aspecto a relevar dice relación con las controversias que se produjeron al interior de la comunidad educativa en este período. Tanto en los documentos revisados, como en las miradas de los actores entrevistados, se observó que, en el plano de la discusión sobre los problemas pedagógicos y curriculares hubo conversaciones, diálogo

y acuerdos, alcanzándose importantes niveles de anuencia en la comunidad. Sin embargo, en lo que respecta a temas vinculados con el rol del Estado en la educación, así como, sobre el tipo de sociedad que se aspiraba desarrollar, se observaron mayores niveles de disidencias y posiciones ideológicas divergentes. Tal situación produjo una escisión en la comunidad de profesores, conformándose pequeños grupos, que se manifestaron en contra de la política educativa del gobierno. Dichos grupos, aunque minoritarios, se apoyaron en la dinámica de disputas instaladas a nivel de la sociedad, provocando, por ende, una crisis al interior de la comunidad educativa.

En consecuencia, lo que se impuso fue una visión que pretendía mantener el poder y el estatus quo vigente, poniendo cortapisas a las transformaciones educativas y curriculares propuestas por el grupo gobernante. Tal discusión resultaba relativamente ajena al debate pedagógico y curricular de los profesores, pues se instalaba en el ámbito fundamentalmente social e ideológico, obscureciendo las propuestas construidas por los docentes en el Congreso Nacional. Cabe aclarar, que con esta reflexión no se pretende indicar que lo educativo, pedagógico y curricular tengan un carácter neutral o ajeno al ámbito político e ideológico, sino que, por el contrario dado que ellos están conectados, los dilemas del campo curricular como la indagación y selección de la cultura; la construcción y organización del conocimiento; la arquitectura y diseño de los saberes; la conformación de grupos especializados de currículum, entre otros, se vieron afectados de manera sustancial por el contexto económico, social y político del país, en que se imponía un discurso proveniente de grupos conservadores que eclipsaron el debate de los docentes. En el caso que estamos analizando ya sabemos que el poder de los grupos dominantes, terminó imponiendo su visión y sus posiciones, instalando un nuevo paradigma educativo y curricular, pero no a partir de amplias discusiones, indagaciones y estudios, sino que, mediante la imposición, la coacción y la violencia contra quienes pensaban diferente.

Al analizar la trayectoria recorrida por las propuestas educativas y curriculares en este período (1970-1973), se puede afirmar que, no fue posible crear las condiciones necesarias, ni se tuvo el poder suficiente para la implementación de un proyecto que implicaba transformar radicalmente el sistema educativo, el currículum y la organización

de las escuelas. Si bien, dichas transformaciones eran un anhelo esperado, pareciera que no se visualizó suficientemente el profundo impacto social y político, de carácter democratizador, que tendrían las propuestas gubernamentales en la sociedad, lo cual atentaba contra los intereses de los grupos de poder prevalecientes (Feyerabend, 1986).

Pero, por otro lado, quizás tampoco fue posible dentro del gobierno desarrollar suficientes estrategias de diálogo con la oposición, a objeto de argumentar y sostener la implementación de las propuestas y llegar a algunos acuerdos. En este sentido, no se pudo constatar, mediante los documentos, la mantención de vínculos y conversaciones de carácter pedagógico y curricular con sectores de oposición, a fin de que posibilitaran argumentar y desarrollar las acciones que favorecían al conjunto de la comunidad educativa.

Pese a lo anterior, es posible aludir a algunas intervenciones que expresan la voluntad de diálogo de algunos sectores. Una de estas hace referencia a los planteamientos del entonces rector de la Universidad Católica, Fernando Castillo Velasco, quien, representado por Ernesto Livacic en el Consejo Nacional de Educación, propuso que la Superintendencia de Educación realizara una consulta a la sociedad chilena en torno a los distintos tópicos de la ENU. Según las alocuciones de Castillo Velasco no era entendible que el gobierno postergara la ENU, sin que ésta se hubiera conocido y discutido ampliamente. Ante lo cual el organismo público se hizo cargo de construir el instrumento requerido, encargando a Livacic que reuniera a un grupo de académicos, para diseñar la consulta. Tal instrumento alcanzó a formularse y fotocopiar profusamente, quedando los materiales listos para ser distribuidos el 11 de septiembre; ya era muy tarde, ese día se concretó el golpe de Estado.

Con dicha acción, se frustraron los intentos de los sectores de izquierda, conducidos por Allende, por hacer de Chile una sociedad más democrática, justa e igualitaria. El derrocamiento de su gobierno a través de un golpe de Estado, encabezado por las fuerzas armadas y de orden, tuvo consecuencias fatales para el presidente y para miles de ciudadanos que desaparecieron, perdieron la vida o partieron al exilio. Con ello, se puso fin a un proyecto de transformación social global para la sociedad chilena.

A modo de cierre, y refiriéndonos específicamente a la construcción del campo curricular en este período, se puede puntualizar que, en esta etapa, el campo se desarrolló principalmente en su dimensión político-técnica, en tanto, las principales propuestas curriculares se derivaron de las políticas estatales, mediante el trabajo de funcionarios del gobierno, especialistas, educadores y académicos, que buscaban producir cambios en el sistema educativo y en el currículum. No obstante, también se comienzan a visualizar rasgos de una noción de campo curricular como espacio disciplinario, reflexivo e investigativo al interior de los grupos dedicados al trabajo curricular. En efecto, junto con la reflexión y los estudios realizados en las distintas instancias, se produjo una cantidad importante de documentos de trabajo que apoyaron y profundizaron las iniciativas y proyectos presentados, de modo que permitieron argumentar las propuestas curriculares generadas y producir nuevos conocimientos.

Uno de los aportes significativos proviene de la Comisión Curricular, quien abordó la noción de conocimiento como construcción cultural y la necesidad de reconocer la génesis socio histórica que lo determina, reproduce y recrea (Goodson, 1998). Asimismo, se avanzó en una discusión teórica-práctica que implicó elaborar propuestas, en virtud del sujeto que se deseaba formar y de una sociedad en transformación. En este sentido, se propuso el diseño de un currículum basado en campos de conocimiento que congregaran las disciplinas de manera interrelacionadas. Estas se situaban en un espacio que rompía los márgenes de las asignaturas vigentes, cuestionando la actual estructura de saberes escolares fragmentados. Discusión similar se produjo en los Talleres de Educadores, quienes a partir de un trabajo investigativo y colectivo desarrollaron el concepto de currículum emergente, el cual se generaría en una comunidad académica compuesta por docentes, estudiantes, trabajadores escolares y apoderados.

En los otros hitos analizados, se advirtieron también atisbos de análisis vinculados al cuestionamiento de la racionalidad técnica del currículum vigente. Efectivamente, en tales hitos se presentaron algunas reflexiones epistemológicas sobre la construcción de la realidad por parte de los sujetos y se vislumbró un acercamiento a

abandonar el modelo curricular vigente, proponiendo nuevas aproximaciones a un currículum emergente. Específicamente, en los Talleres de educadores se realizó una crítica a los modelos de Tyler y Bloom, señalando que la propuesta tradicional guiada por estos autores tendía a invisibilizar al estudiante, o bien, a homogeneizarlo.

De igual modo, en el Congreso Nacional de Educación, se señalaba que esos modelos, tenían como propósito dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia ciertos dominios, basados en taxonomías que rigidizaban los procesos pedagógicos. También en el Congreso, se realizó un cuestionamiento a los contenidos curriculares de los programas vigentes, señalando que éstos no promovían la formación de una capacidad crítica, investigativa y creadora, sino que más bien, estimulaban el “conformismo y la pasividad en estudiantes y profesores” (p.74). Estas problematizaciones se dieron en el espacio profesional de construcción de propuestas, más no se llegó a conformar una comunidad académica sostenida dedicada al estudio del currículum como disciplina, dado que no era su rol ni su intención.

Las aproximaciones críticas a la racionalidad instrumental en que se basó el modelo curricular construido a mediados de los años sesenta, se debatieron, pero no se llegaron a profundizar. De la misma manera, en los cuatro hitos abordados se desarrollaron algunas actividades caracterizadas por el quehacer crítico e investigativo del currículum, lo cual marcó un intento por acercarse a la constitución de un campo en su dimensión disciplinaria y de producción de conocimiento.

En definitiva, la conformación de una comunidad académica que debatiera e investigara, de manera sostenida, sobre las problemáticas enunciadas por los autores precedentes, no logró configurarse como tal. Las interrogantes y críticas que surgieron al modelo curricular vigente hacen suponer que hubo preocupación por desplegar nuevos conceptos y propuestas, pero que no lograron implementarse, aunque continuaron desarrollándose veladamente después de la caída del gobierno de Salvador Allende. Revisión que analizamos en el siguiente período a partir de la creación de nuevos grupos y organizaciones preocupados por el desarrollo del campo curricular.

Capítulo V. El Campo Curricular durante la Dictadura Cívico-Militar: Proyectos Curriculares Oficiales y Propuestas Alternativas (1973-1990)

Introducción

A objeto de iniciar el despliegue de este capítulo abordamos el análisis de este período a partir de dos grandes ámbitos: la *Acción Estatal*, marcada por el proyecto educativo-curricular del régimen cívico-militar y el *Campo Académico*, construido por actores, principalmente de la educación superior y de organismos no gubernamentales, que emergen como respuesta a la política oficial. Tal distinción obedece al avance e importancia que fue asumiendo este segundo ámbito en la construcción del campo curricular marcado por aspectos reflexivos e investigativos, en contraste con el actuar político-gubernamental, signado por determinantes ideológicas y económicas.

En el primer ámbito (Acción Estatal) revisamos primeramente el contexto en que se producen las modificaciones impulsadas por el régimen y su incidencia en los aspectos educativos y curriculares. Posteriormente, se desarrolla una caracterización y problematización de los principales cambios curriculares observados durante esa etapa. Finalmente, se analizan dos hitos que marcaron el desarrollo del campo curricular, los que se configuraron en estrategias relevantes que signaron el currículum de esa época. En el primer hito, examinamos una de las transformaciones más radicales del régimen - la descentralización educativa - que produjo importantes consecuencias en el sistema nacional de educación e incidió en el desarrollo curricular. En el segundo hito, revisamos las principales transformaciones curriculares impulsadas por el régimen, las cuales se expresaron en los llamados "Programas Transitorios", de 1974 y en los nuevos planes y programas de estudio para la educación básica (decreto 4.002, 1980) y la educación media humanístico-científica (decreto 300, 1981).

Para dicho análisis acudimos esencialmente a algunos documentos y directivas elaboradas por la Junta de Gobierno, en tanto, constituyeron los referentes centrales

sobre los cuales se diseñaron los decretos y reglamentaciones educativo-curriculares⁸⁶. Sumado a ello, se acudió también a otros documentos y escritos que abordaron las transformaciones, desde una mirada crítica.

En el segundo ámbito (Campo Académico), se aborda un hito de gran relevancia para la construcción del campo curricular: la creación de la Asociación Chilena de Currículum Educacional (ACHCED), que emerge en 1982, como instancia de reflexión y debate, paralela a las políticas curriculares de la dictadura. Su inclusión nos pareció clave para dar cuenta de la discusión que se produjo en esos momentos en torno al surgimiento de nuevos temas y a la inflexión generada en el campo curricular a raíz de la participación de nuevos sujetos y sus concepciones curriculares.

El análisis de estos ámbitos permitió comprender las lógicas y significados de la construcción del campo curricular en esta etapa, signada por la imposición gubernamental de un modelo neoliberal, de corte autoritario, que traspasó a toda la sociedad chilena y en particular a la comunidad educativa. Pero también mostramos las alternativas que se fueron creando por parte de un grupo de profesionales provenientes de universidades, centros académicos, establecimientos educativos y organizaciones no gubernamentales (ONG), que buscaron ampliar sus horizontes en el marco de los debates internacionales que emergían a partir de una visión crítica de la realidad. En este sentido, nos interesó comprender las tensiones producidas entre un modelo curricular impuesto y las resistencias de profesionales de la educación que, de manera, individual y/o colectiva cuestionaron dicho modelo.

5.1 Acción Estatal

5.1.1 Contexto en que se enmarcan las transformaciones de la dictadura cívico-militar: ámbitos económicos, políticos, ideológicos y educacionales

⁸⁶ Estos son: “Directiva del Gobierno para la Educación”, N°87 (1973); “Declaración de Principios del Gobierno de Chile” (1974); “Políticas Educativas del Gobierno de Chile” (1974); “Objetivo Nacional de Chile” (1975) y “Directiva Presidencial sobre Educación Nacional” (1979).

El derrocamiento del gobierno democrático de Salvador Allende dio lugar a un extenso y oscuro período de nuestra historia como país. Fueron 17 años de profundas transformaciones en los ámbitos económico, político, social, cultural, educativo-curricular y pedagógico que la dictadura cívico-militar impuso en la sociedad chilena, algunas de las cuales, permanecieron durante los posteriores gobiernos democráticos.

Los cambios experimentados durante esta etapa implicaron, entre otros, reducción del gasto público, escasa inversión en políticas sociales, y modificación del rol del Estado, ruptura con la tradición liberal y democrática que caracterizó históricamente la educación, y creación de una nueva institucionalidad educativa, acorde con el modelo del régimen (Valdivia, 1979). A ello se sumó la recreación de un universo simbólico, que enaltecía el individualismo, la competencia y el alto consumo como valores de vida en la sociedad (Cabaluz, 2015).

El régimen que se instala en septiembre de 1973 bajo la conducción de las Fuerzas Armadas y de Orden, orientó su accionar hacia el establecimiento de un nuevo orden social buscando eliminar todo vestigio del ordenamiento anterior, partiendo por una depuración ideológica en su interior y frenando cualquier intento por configurar una alternativa al modelo oficial.

Dicho modelo se expresó en las medidas desarrolladas por el gobierno dictatorial en diferentes sectores de la vida nacional (PIIE, 1984)⁸⁷.

Así, en los *ámbitos económico y social*, “se abandona el objetivo de la industrialización sustitutiva de importaciones y se opta por una lógica de acumulación que se inscribe en la dinámica del capitalismo internacional. Este nuevo modelo hace del mercado la instancia predominante y prácticamente exclusiva” (PIIE, 1984, p. 47). Ello, se expresa en el traspaso de la dirección y gestión económica a sectores

⁸⁷ PIIE (1984). *Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar*. Libro elaborado colectivamente por 14 investigadores del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE. Participaron, por orden alfabético: Guillermo Briones, Eduardo Castro, Adriana Delpiano, Rafael Echeverría, Verónica Edwards, Marcela Gajardo, Consuelo Gazmuri, Luis Eduardo González, Ricardo Hevia, Carmen Luz Latorre, Gabriela López, Abraham Magendzo, Salomón Magendzo e Iván Núñez.

empresariales, técnicos e intelectuales (que compartían el ideario autoritario del gobierno), de modo que garantizara la concentración de capitales mediante la privatización de actividades que anteriormente eran desarrolladas por el Estado (Brunner, 1980).

“Mientras en el modelo anterior el Estado asumía un papel destacado como agente económico conductor y como agente corrector de las desigualdades generadas por una distribución fundada en el mercado, en el actual modelo se entrega la conducción económica al capital privado” (PIIE, 1984, p. 47).

La política económica que caracteriza este período está fuertemente influenciada por los denominados “Chicago Boys”⁸⁸, cuya creencia estaba basada en la necesidad de jibarizar el Estado y sostener el mercantilismo como medio de control de la economía. Este grupo se propuso la creación de un programa de renovación económica que posibilitara salir del estancamiento en que se encontraba la economía. Sus ideas se basaban en la unión indisoluble entre mercado libre y libertad, pregonadas por uno de sus principales ideólogos, Milton Friedman. El discurso de Friedman y de los egresados de la Escuela de Chicago tuvieron eco en la junta militar, la cual convocó a algunos de sus integrantes para que se hicieran cargo de la política económica del país. Uno de ellos fue Sergio de Castro, quien fungió como ministro de Economía entre 1974 y 1982.

Este grupo de economistas junto a los “gremialistas”⁸⁹ se insertaron en distintas instituciones del Estado, desempeñando un papel importante principalmente en ODEPLAN⁹⁰. A juicio de Huneus (1997), ambos grupos (gremialistas y Chicago boys) no

⁸⁸ Egresados de la Facultad de Economía de la U. Católica y de la U. de Chile, enviados en un Programa de Intercambio Estudiantil a la Escuela de Economía de la U. de Chicago (1956-1961). Al retornar a Chile, varios de sus integrantes incidieron en la política económica, social y educativa del país.

⁸⁹ Movimiento gremial de la Universidad Católica, creado en 1965. Sus dirigentes estudiantiles tuvieron una trayectoria política en esa universidad, encabezando la Federación de Estudiantes (FEUC) en varios períodos, y dirigiendo centros de alumnos (Derecho, Economía, Agronomía, entre otros). Posteriormente fundaron un partido político (UDI) y sus principales líderes se integraron al gobierno cívico-militar.

⁹⁰ Oficina de Planificación, de carácter estatal, que cumplió variadas funciones: reclutamiento del personal profesional destinado a ocupar cargos de gobierno, capacitación para un desempeño eficiente de las tareas burocráticas y formación política para un compromiso a favor del régimen autoritario.

estaban disociados, por el contrario, estaban integrados a un proyecto político, de ahí la coherencia que existía entre el modelo económico neoliberal y la implementación de sus políticas sociales.

Las políticas ejecutadas por los nuevos economistas, se tradujo en algunas medidas como: apertura del comercio exterior, liberalización de precios, privatización de empresas de propiedad estatal y desregulación del sector financiero. Como consecuencia de ello, tanto las funciones, como el tamaño de Estado fueron drásticamente reducidas (Valdés, 2020). Sumado a aquello, se creó un sistema privado de administración de las pensiones y se precarizaron los servicios públicos. En definitiva, se dio total libertad a los mercados, sin preocuparse de la situación de pobreza en que estaba inmersa la mayoría de la población. “La introducción del modelo neoliberal causó una fuerte caída del salario real, un aumento dramático del desempleo y un deterioro, por casi una década, de los servicios sociales, particularmente la salud y la educación” (p.17).

En este marco, el principio de subsidiariedad constituyó el eje central de la política económica del régimen. Ello suponía el derecho a la libre iniciativa en el campo económico, lo que se expresaba en que los particulares podían emprender acciones productivas, reconociendo su derecho de propiedad sobre los bienes de consumo y los medios de producción. De esta manera, se reconoce que el principal rol del Estado consiste en asegurar la efectiva competencia, pero también la posibilidad de controlar a los particulares, para evitar abusos o monopolio. Del mismo modo, se establece que, en las sociedades modernas, el Estado cumple un papel importante en la planificación de las actividades económicas (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, marzo, 1974).

Desde *el punto de vista político*, una de las primeras medidas impuestas por el nuevo régimen, a diez días de producido el golpe de Estado, fue la disolución del Parlamento (Decreto Ley N°27, 21 de septiembre de 1973), con lo cual la Junta de Gobierno se atribuyó, no solo las tareas propias del ejecutivo, sino que también, las correspondientes al poder legislativo, dictando numerosas leyes y decretos para el

funcionamiento del Estado y de las instituciones. El Estado autoritario que emerge sustituye su rol tradicional caracterizado por una política organizada y representativa, y lo reemplaza por un tipo de intervención que es preponderantemente represivo-tecnocrática (Brunner, 1981).

Las acciones mencionadas se explican por la doctrina que subyace al régimen. Conforme a Cox (1986), la alianza de militares y civiles que gobernó Chile desde el año 1973, se orientó de acuerdo con:

dos universos doctrinarios: por un lado, los juicios y valoraciones que emanan de lo que se ha dado en llamar Doctrina de Seguridad Nacional, que concibe a la sociedad en peligro permanente de desintegración por la acción subversiva de un enemigo interno, en este caso el marxismo, y a las FF.AA. como garantías de la unidad nacional amenazada y responsable de un Estado que para enfrentar esa amenaza requiere ser autoritario. Por otro lado, las ideas de un liberalismo económico a ultranza cuyo centro es la libertad del individuo, el anti-estatismo y la celebración del mercado como mecanismo de regulación de la sociedad. (p.39)

Al respecto, Rivarola (2009) contextualiza la situación que se vivía en los años setenta:

En el dualismo de la Guerra Fría, surge un intento de uniformizar los gobiernos de la región, bajo el panamericanismo de la OEA y el manto ideológico de la Doctrina de Seguridad Nacional. Era éste un eje doctrinario de política nacional y exterior que sirvió de argumento para derrocar los gobiernos desarrollistas y más tarde alinear a los estados latinoamericanos en la “lucha contra el comunismo”. Significaba la pertenencia a la civilización occidental enmarcada en los intereses geopolíticos y económicos estadounidenses (...)” (p.190).

Por su parte, a partir de conceptos confusos y contradictorios, Pinochet declara en 1977 que, su gobierno pretende “dar forma a una nueva democracia que sea

autoritaria, protegida, integradora, tecnificada y de auténtica participación social” (Gobierno de Chile. Discurso del General Pinochet en Chacarillas, el 9 de julio de 1977).

La pretensión ideológica y política señalada se refuerza en el documento denominado “Objetivo Nacional de Chile”, publicado por la Junta Militar en diciembre de 1975. Entre otros aspectos, plantea que destinará sus esfuerzos para:

Construir un régimen político-institucional basado en la concepción cristiana del hombre y de la sociedad, en el principio de la subsidiariedad del Estado que le es propia, y en una definición nacionalista que proyecte a Chile con fidelidad a su legítima tradición nacional. Ello exigirá conjugar siempre armoniosamente la autoridad y la libertad y favorecer la selección de los mejores hombres para las tareas de gobierno. (p.7)

Al respecto, De la Cruz (2006), señala que la principal función del nuevo gobierno militar era crear una “nueva sociedad” y “reconstruir la nación”. Además, que: “frecuentemente se aludía al seguimiento de una “nueva moralidad”, basada en el reconocimiento de la familia como pilar fundamental de la sociedad. La seguridad y el orden, tanto en la vida social como en la política, eran también lemas constantemente recordados” (De la Cruz, 2006, p.7).

Los conceptos de autoridad y libertad a los que se aduce en el documento “Objetivo Nacional de Chile” estarán presentes en las políticas económicas, políticas, sociales y educativas del régimen. El primer concepto, implica fundamentalmente el control ideológico sobre las instituciones y los ciudadanos; el segundo, supone libertad económica para aquellos grupos y sujetos que colaboren con sus iniciativas en las políticas de gobierno.

En este mismo marco, el documento elaborado por el gobierno, a través de la Superintendencia de Educación Pública, denominado “Políticas Educativas del Gobierno de Chile” (1974), plantea que el Estado promueve el bien común, mismo que debe ser alcanzado por los integrantes de la sociedad. Pero, junto con ello, también se

minimiza el rol estatal al señalar que “solo compete al Estado desarrollar directamente aquellas acciones que por su envergadura o naturaleza es imposible que sean llevadas a cabo por las personas individuales o los grupos intermedios de la sociedad y, que de no ejecutarse impedirán, precisamente, el desarrollo integral de las personas” (p.2).

En el *ámbito educativo y curricular*, los cambios producidos implicaron, “el desmantelamiento de las políticas y del proyecto educativo democratizador propuesto por el gobierno de la Unidad Popular (...) que se proponía terminar con la desigualdad social reproducida en el sistema escolar (...) y que reflejaba el fuerte compromiso del Estado por una educación pública y de calidad” (Moreno y Gamboa, 2014, p.53). Por otra parte, las transformaciones experimentadas significaron desconocer lo avanzado durante décadas, especialmente en lo que dice relación con la construcción del Estado Docente y las luchas emprendidas por los trabajadores y sus organizaciones gremiales en post de mayor dignidad, justicia, democracia y participación en educación.

Respecto del orden escolar establecido por la dictadura, Cox (1986), plantea que, “prevalece un discurso moral en el que se combinan elementos de la cultura militar, la mentalidad católica tradicional y un ascetismo secular centrado en la acumulación individual” (p.59).

Con el objeto de llevar a cabo la labor emprendida, el régimen elabora el documento “Declaración de Principios del Gobierno de Chile” (marzo, 1974). En él se puntualiza que: “Las Fuerzas Armadas y de Orden no fijan plazo a su gestión de Gobierno, porque la tarea de reconstruir moral, institucional y materialmente al país, requiere de una acción profunda y prolongada. En definitiva, resulta imperioso cambiar la mentalidad de los chilenos” (p. 8).

En concordancia con dicho propósito, el gobierno se extendió durante diecisiete años y en este período los cambios ocurridos no fueron leves ni superficiales, sino por el contrario, se trató de transformaciones culturales que calaron hondo en la mentalidad de los ciudadanos, en su pensamiento y formas de actuar, en sus conductas sociales, en sus hábitos y quehacer cotidiano, dejando, además, heridas profundas en los individuos

y en las organizaciones como producto de la represión, muerte y tortura que ejercieron organismos y agentes del Estado contra miles de chilenos.

En lo referente a la concepción filosófica e ideológica que subyace a los cambios educativos, advertimos que ésta se plasma en diversos escritos, entre ellos, el documento “Políticas Educativas del Gobierno de Chile” (1974). En este texto, se declara que: “Chile se inserta en el humanismo occidental de raíces cristianas para el cual el hombre es un ser trascendente cuya naturaleza espiritual le otorga primacía absoluta sobre todo lo creado, incluso respecto del Estado, porque los derechos de la persona humana son inherentes a su naturaleza, que emana del propio Creador” (p.1).

Tal planteamiento, que enaltece a la persona y que, a la vez, minimiza el actuar del Estado en educación, es complementado por Eduardo Cabezón (1978), entonces Superintendente de Educación Pública. En el documento “Fundamentos Filosóficos de la Política Educativa Chilena” este autor puntualiza:

La Declaración de Principios del Gobierno de Chile, anota como título primero de su Concepción del Hombre y de la Sociedad, que: “el hombre tiene derechos naturales anteriores y superiores al Estado”. Este Estado, que ahora calificamos de subsidiario es descrito de la siguiente manera en el segundo punto de los Principios Rectores de la Política Educativa de Chile: “El Estado existe para promover las condiciones necesarias al desarrollo integral de la persona humana y no para suplantarla en su acción (...). En el plano de la educación, lo anterior implica, por parte del Estado impulsar la iniciativa de las organizaciones privadas para que intervengan directa y progresivamente en la gestión educativa, bajo la orientación y con el apoyo de los órganos técnicos del Ministerio de Educación”. (Cabezón, 1978, p.28)

El planteamiento del Superintendente muestra el carácter que se asignará al Estado en el plano educativo y las modificaciones que irá experimentando durante los años de gobierno. Este cambio se expresa en la denominación e instalación de un Estado subsidiario, que otorga especial relevancia a la participación de los privados en el ámbito

educativo y como contrapartida, debilita el poder estatal, que había cumplido históricamente un rol fundamental en el surgimiento y construcción de la república. Como lo describe Ruiz, (2012) una noción que caracterizaba al Estado era “la preeminencia constante del interés general por sobre el interés privado, o del bien público sobre el privado (...) [Por ende] una tarea central de la república es, pues, la de formar al ciudadano y esa tarea es (...) de la educación” (p.3).

Por su parte, en el documento “Políticas Educativas del Gobierno de Chile” (1974), se puntualiza: “El gobierno de Chile proclama que su objetivo máspreciado es la unidad nacional y que rechaza toda concepción que suponga y fomente un antagonismo irreductible entre las clases sociales (...)” (p.2).

En este escrito, “se hace presente la clausura del principio del pluralismo ideológico, al proclamarse que el Estado adscribe a una determinada tradición ideológica, de marcado contenido nacionalista” (Echeverría y Hevia, 1980, p.10).

Como se observa, el régimen adhiere a dicha ideología, aduciendo un fuerte rechazo a la “infiltración” en el sistema educacional de creencias ajenas a él. Cabe aclarar que el concepto de nacionalismo es usado de manera predominante por la Junta de gobierno, asignándose un valor altamente positivo a lo nacional y sus símbolos patrios, en contraposición con convicciones diversas, especialmente cuando estas provienen de posiciones educativas de carácter progresistas y críticas de la realidad.

Tal planteamiento también se encuentra en el mensaje que emitió la Junta militar a seis meses del golpe de estado (11 de marzo de 1974), en el cual expresa que el “sistema educacional no aceptará la enseñanza unilateral y con fines proselitistas de doctrinas foráneas que atenten contra el espíritu esencialmente libre y democrático de la institucionalidad chilena” (Revista Pedagogía N°181, p.6, 1974).

Al respecto, resulta extraño abogar por conceptos como democracia e institucionalidad cuando fue ese mismo régimen quien los rompió con el levantamiento armado. La racionalidad que subyace a esos argumentos da cuenta de un doble discurso,

puesto que, por un lado, se ataca la supuesta enseñanza unilateral que proviene de ideas externas al país, pero, por otro lado, se impone desde el propio régimen, una ideología única basada en una educación humanista, cristiana, nacionalista y apolítica.

Con motivo de la edición de la Revista de Educación, en mayo de 1974, Pinochet envió un mensaje a los educadores del país, en el que comienza definiendo su concepción acerca de la tarea de educar, la cual, según expresa, va más allá de la transmisión de conocimientos para enfocarse en el desarrollo integral de la persona, que involucra “la formación de principios morales que fundamentan la convivencia de la nacionalidad con el respeto a la libertad interior de la conciencia de cada joven y niño que se educa” (Revista de Educación, N°47, mayo de 1974, Mineduc, p. 1).

Tal planteamiento aparece contradictorio al contrastarlo con las medidas autoritarias y coercitivas que ejerció la Junta Militar con los alumnos y docentes de los establecimientos educacionales, en que constantemente se inhibió la libertad de pensamiento y de acción, como veremos más adelante.

En su mensaje, Pinochet posteriormente agrega, que en los últimos años se había intentado:

Alejar a nuestra Patria de los valores esenciales de su tradición cristiana, pretendiendo implantarnos el dominio de una ideología foránea anti-chilena, como es el marxismo-leninismo. A ello obedeció el deseo de uniformar las conciencias hacia derroteros ajenos a nuestro ser nacional, lo cual quedó de manifiesto en el proyecto de la llamada “Escuela Nacional Unificada”, propiciado por el régimen depuesto (...). (Revista de Educación, N°47, mayo de 1974, Mineduc, p. 1)

Tal juicio, constituye una manera de justificar las acciones emprendidas a raíz del golpe de Estado, puesto que, desde un análisis social, cultural y educativo de carácter crítico no es posible pensar en la existencia de un solo tipo de ideología y pensamiento, despojados de una visión política que guíe a las sociedades y a sus ciudadanos. Es más,

se puede agregar que, en general, las dictaduras militares en Latinoamérica se han sustentado en una doctrina oficial, de corte nacionalista, apoyada en símbolos patrios como la exaltación de héroes y hazañas bélicas, a objeto de reprimir diversas formas de pensar generadas por los individuos y sus organizaciones en la construcción social.

Ese planteamiento, lo ratifica Gajardo (1982), al señalar que, en el plano educativo, el régimen militar pretendió “introducir un cambio ideológico en la enseñanza, enfatizando un tipo de educación nacionalista, despolitizada y anti-marxista” (p.2)

Conforme a lo anterior, se plantean una serie de medidas “destinadas a sanear el sistema de educación” (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, 1974, p.4). Para ello, se establecieron algunas Líneas de Acción: “La primera, tuvo por objeto eliminar la orientación marxista que se había dado a una parte importante de la enseñanza” (p.4). La segunda, hace referencia a la descentralización administrativa, con lo cual se transfirieron funciones desde el nivel central a las Secretarías Regionales Ministeriales y Municipios. Conjuntamente con ello, se pretendió la integración de organismos con el propósito de conseguir los objetivos educativos y crear a futuro el denominado Sistema Nacional de Educación, tarea que finalmente no se logró.

Con respecto a la primera línea de acción enunciada anteriormente, el gobierno buscó garantizar que el sistema educativo dejase de ser foco de conflictos, por lo que se proponía “depurarlo y ocuparlo militarmente. Es la línea de la “seguridad nacional” que responde a la lógica de guerra, cuyos sostenedores principales serían autoridades militares y ciertos grupos de especialistas en inteligencia y seguridad” (PIIE, 1984, p.59).

Ello tuvo consecuencias tanto para las organizaciones e instituciones educacionales constituidas durante los períodos democráticos precedentes, como para sus funcionarios y dirigentes. Junto con ocupar e intervenir diversos establecimientos educacionales, principalmente de educación superior, y el allanamiento de otros, se procedió a cambiar a todas las autoridades vigentes, entre ellos a Directores de Escuelas

y Rectores de las Universidades, en cuyos cargos se nombraron a militares en servicio activo o en retiro y a educadores o administradores de confianza del gobierno.

De igual modo, fueron despedidos miles de profesores y funcionarios⁹¹. También, se modificaron radicalmente las experiencias participativas y hábitos mantenidos al interior del sistema educativo, sustituyéndose por prácticas de carácter militar, que condujeron a la concentración del poder, jerarquización y verticalidad del mando. Cabe aclarar que algunas de las experiencias participativas que operaban hasta ese momento en los establecimientos educacionales estaban sustentadas en el “Decreto de Democratización de la Enseñanza” (N°224, 12 de abril de 1973), creado en el gobierno de la Unidad Popular, el cual fue prontamente disuelto.

De manera análoga, por Decreto Ley N° 403, del 6 de abril de 1974, se disolvió el Consejo Nacional de Educación⁹² y se desvinculó a sus miembros. Tanto las funciones, como atribuciones que la ley les otorgaba fueron transferidas al Superintendente de Educación. También se eliminaron los *Consejos* del CPEIP, de la JUNAEB y de la JUNJI. Las facultades de dichos Consejos fueron centralizadas en el jefe de servicio correspondiente.

Tal concentración de poderes tenía como propósito supervisar y comprobar el acatamiento de las disposiciones dictadas por la Junta Militar y, en definitiva, mantener el control del sistema educativo y de sus principales actores. Todo ello, bajo el propósito de lograr la reconstrucción del país, la cual se centraba en algunos ejes como: el nacionalismo y los símbolos patrios; el individuo y la familia; el orden y obediencia.

Dichos ejes tendrán una expresión importante en el currículum escolar, mediante los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio que se modificaron, con lo cual se buscaba incidir en la mentalidad y formas de pensamiento de niños, niñas y jóvenes, así como también, en las prácticas y acciones desarrolladas al

⁹¹ Un ejemplo de ello, es que solamente en el CPEIP, entre 1973 y 1986 se desvinculó a 171 personas entre personal de planta, a contrata y honorarios.

⁹² Este órgano colegiado recién se restituyó en 1990, con la promulgación de la LOCE, bajo la nominación de Consejo Superior de Educación.

interior de los establecimientos educacionales. En definitiva, la comprensión del fenómeno curricular por parte de la dictadura apuntó al control ideológico-cultural de las instituciones y de sus actores.

5.1.2 Caracterización y problemática de los cambios educativos y curriculares

Para dar inicio a este apartado, resulta importante señalar que el gobierno se opuso a utilizar el término “reforma” para dar cuenta de los cambios efectuados en la educación y el currículum. Más bien, adoptó el concepto de “renovación continua”, señalando la necesidad de adecuar permanentemente la educación a la realidad nacional y a los anhelos de los individuos. Así, se señala que: “El Gobierno rechaza enérgicamente la idea de anunciar otra “reforma más”, concebida como cambio único destinado a solucionar los problemas educacionales por un período de varias décadas, pero teniendo por efecto constituir una nueva fuente de rigidez” (Políticas Educativas del Gobierno de Chile, 1974, p.5).

De ahí que, en gran parte de los documentos gubernamentales, léase decretos, principios, directrices, circulares, entre otros, se utilizan generalmente los términos: cambios, transformaciones, modificaciones o renovación continua.

Conforme a diversos autores (Gysling, 2003; Cabaluz, 2015), en el proyecto educativo y curricular del régimen cívico-militar se pueden reconocer distintos momentos o etapas. De acuerdo a lo examinado, nos referiremos centralmente a dos grandes etapas, la primera transcurre entre 1973 y 1978 y se identifica principalmente con elementos coercitivos y represivos del régimen; la segunda etapa de 1979 a 1990, se caracteriza por grandes definiciones y transformaciones educativas y curriculares sostenidas en el incipiente modelo neoliberal y que se consolidan con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, Ley 18.962), en 1990.

Etapas de 1973-1978: en este momento se tomaron las primeras medidas que coaccionaron a las instituciones y organizaciones educativas vigentes. A juicio de Marcela Gajardo (1982), junto a la imposición ideológica de orden coercitivo se

estableció un sistema paralelo de control militar sobre los establecimientos educacionales. En efecto:

Al mes de agosto de 1974 se había instalado un doble “sistema de dirección del proceso educativo. Por una parte, regía el Ministerio de Educación, que a través de los directores de establecimientos educacionales se encargaba del control de los aspectos pedagógicos y técnico-administrativos y, por otra parte, el Comando de Institutos Militares que, a través de sus delegados militares, se encargaba de la vigilancia de los aspectos ideológicos, disciplinarios y de aquellos relativos a la denominada seguridad nacional. (p.4).

Dicha vigilancia, de acuerdo a la autora, se apoyaba en materiales que circulaban en los colegios e involucraba recibir denuncias sobre los docentes, administrativos y auxiliares, por diversas razones, como: realizar comentarios políticos, hacer una “interpretación parcial” de conceptos o de los valores patrióticos, no cumplir con la realización de clases o los programas de estudio, entre otros.

Otras medidas aplicadas por la Junta Militar fueron las siguientes:

En las Universidades se designó a oficiales de las Fuerzas Armadas para que asumieran como Rectores-delegados, quienes sometieron a esas instituciones bajo su control. Asimismo, se expulsó a una gran cantidad de docentes universitarios, se revisaron y reestructuraron los programas de estudio y se eliminó de las bibliotecas una cantidad importante de textos considerados “peligrosos” ideológicamente.

También, se prohibió el funcionamiento de las Federaciones de Estudiantes de la Enseñanza Media y de las Universidades, a excepción de las Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile, que continuó funcionando. Se determinó, asimismo, que las directivas de los Centros de Alumnos de los colegios serían designadas por las autoridades educacionales y no elegidas por los propios estudiantes. En ese mismo tono, se adoptaron medidas restrictivas en relación a los Centros de Padres y Apoderados.

Otra disposición ejecutada, hace referencia a la supresión de la personalidad jurídica de diversas organizaciones gremiales, entre ellas, la del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE)⁹³. El pretexto utilizado para realizar dicha acción hace referencia a que “cumplían actividades de carácter gremial y político, que no están permitidos en sus Estatutos, lo que es causal suficiente para proceder a la cancelación de sus personalidades jurídicas” (Decreto Ley N°1.284, 11 de diciembre de 1975, art.1).

Los bienes del SUTE fueron traspasados posteriormente al organismo que lo sustituyó, denominado Colegio de Profesores (Decreto Ley N°678, del 16 de octubre de 1974). Algunas de las razones a que se alude para su creación, es que el surgimiento de este organismo es una antigua y sentida aspiración del magisterio nacional, con el fin de dignificar la labor de los profesores, y que dicha organización viene a ser el espacio mediante el cual el profesorado hará valer sus derechos, a su vez, que esta entidad habrá de marcar nuevos rumbos en el progreso educacional chileno.

Con la implantación de esta nueva organización:

La Dictadura Cívico-Militar buscaba alejar al profesorado de la lógica de organización de orientación sindicalista que históricamente había construido, puesto que la figura de los Colegios era justamente aquella forma de organización que los grupos profesionales más prestigiosos habían seguido. Por otra parte, con la fundación del Colegio de Profesores la dictadura Cívico-Militar buscaba controlar la organización del profesorado puesto que puso en su dirección a docentes afines al régimen. (Zurita, 2020, p.11)

Del mismo modo, se decretó la reorganización y el posterior cierre de las Escuelas Normales, las cuales funcionaban en nuestro país desde finales del Siglo XIX. Bajo el pretexto de mejorar la eficiencia de dichas instituciones y terminar con su politización, se aduce que éstas: “habrían caído en un funcionamiento irregular debido a su baja calidad y complejidad, pero fundamentalmente, debido a que se habrían

⁹³ Tal acción implicó la suspensión de las cuotas de sus afiliados, el congelamiento de sus fondos y la designación de una comisión para hacerse cargo de sus bienes.

politizado en demasía, haciéndose parte activa de las disputas político-educacionales del Gobierno de la Unidad Popular” (Zurita, 2020, p.9).

En un inicio se declaró la reorganización de la Enseñanza Normal, lo cual se justificó aludiendo a “la situación de anarquía en que se desenvuelve la Enseñanza Normal, tanto en sus aspectos técnicos, administrativos y pedagógicos (...) [Luego se agrega] “que es el propósito de la Junta de Gobierno restablecer los principios de orden, disciplina y moralidad en los establecimientos educacionales, máxime en aquellos que tienen por misión preparar el profesorado de las escuelas de enseñanza básica” (Decreto Ley 179, 10 de diciembre, 1973, Inciso a).

Pese a la normativa anterior, al año siguiente se cerraron las Escuelas Normales públicas, en tanto, se permitió el funcionamiento regular de las Escuelas Anexas a las Normales, pero ahora bajo la dependencia de las respectivas Direcciones Provinciales de Educación (artículo 1). Asimismo, se otorgó permiso a las Escuelas Normales Particulares para su continuidad, mencionándose que éstas “podrán continuar en el desempeño de sus actividades docentes” (artículo 2).

Tal disposición expresó claramente el rechazo de la dictadura hacia las Escuelas Normales públicas, por su manifiesto posicionamiento político en torno a la problemática del país y la supuesta configuración en un foco de oposición frente al poder constituido. Tales instituciones que habían jugado un papel protagónico en la historia del sistema educacional chileno, participando activamente en las propuestas educativas y curriculares del país, se cierran definitivamente en 1974 y la formación de profesores se traspasa a las universidades.

Desde el ámbito curricular, a dos meses del golpe de Estado, la Junta Militar emitió el Decreto Ley de Educación 1.892 (21 de noviembre de 1973), en cuyos considerandos acusó que:

El Gobierno (...) de la Unidad Popular desató una campaña sostenida en contra de los valores sustantivos de nuestra nacionalidad e intentó penetrar la

conciencia de la niñez y de la juventud chilena con el ideario marxista-leninista ajeno a la idiosincrasia de nuestro pueblo (...) Qué, en razón a lo anterior, se impone una doble y urgente tarea: revisar todos los elementos específicos del currículum manipulados discrecionalmente por el gobierno marxista y evaluar el proceso de la Reforma Educacional en curso desde 1965. (p.1)

En función de lo planteado, se decretó la creación de una Comisión⁹⁴, que, bajo la dirección de la Superintendencia de Educación Pública, se propusiera, entre otros aspectos: 1) disponer de estudios para evaluar las acciones realizadas por el sistema educativo; 2) formar subcomisiones y equipos de trabajo para la recolección y ordenamiento de la información; y; 3) proponer soluciones a corto y mediano plazo “que permitan un desarrollo armónico, integral y racionalizado del proceso educativo nacional” (art.1).

A su vez, para las tareas asignadas a dicha Comisión se consignaron *dos etapas*: en la primera, revisar los programas y textos de estudio, a fin de sugerir cambios y adecuaciones técnico-pedagógicas para su implementación en el año escolar 1974; y, en la segunda, evaluar la implementación curricular de la Educación Básica y Media.

Cabe aclarar que, entre septiembre y diciembre de 1973 y parte de 1974, la educación básica y media mantuvo los planes y programas de estudio elaborados durante la administración de Eduardo Frei Montalba, en 1965, pero debido a que la Junta militar también tenía reparos a los mismos, le otorgó gran relevancia a la Comisión mencionada, a fin de que corrigiera dichos programas.

El Decreto Ley 1.892 establece que dicha Comisión la presidiría el Superintendente de Educación y estaría integrada por diversos representantes del

⁹⁴ A esta Comisión mencionada en el Decreto de Educación 1.892 de noviembre de 1973, no se le asignó ningún nombre, pero si tareas, vinculadas con la realización de estudios, evaluación y sugerencia de modificación de los planes y programas de estudio de educación básica y media. Posteriormente en un nuevo documento (Directiva del Gobierno para la Educación, N°87, diciembre de 1973) dicha Comisión pasó a denominarse Comisión 2.

sistema educativo⁹⁵. Asimismo, se otorgó un plazo de 60 días para ejecutar la primera etapa y 10 meses para la segunda. Firma el decreto correspondiente el contraalmirante Hugo Castro Jiménez⁹⁶, ministro de Educación Pública.

Al mes siguiente, el 19 de diciembre de 1973, aparece publicada en El Mercurio, la Directiva del Gobierno para la Educación, N°87, firmada por el mismo ministro mencionado. En el documento, se despliegan las funciones y responsabilidades que asumirán otras 16 Comisiones, las cuales permitirán ahondar en el trabajo encomendado, cuyas proyecciones estaban centradas en aspectos institucionales, administrativos y pedagógicos. La función principal que se asigna a las comisiones consiste en elaborar un Diagnóstico del Sistema Nacional de Educación. La “Comisión” nominada un mes antes, a partir del Decreto 1.892, pasó a conformar la Comisión 2 y tuvo a su cargo varias subcomisiones.

En adelante, revisamos los propósitos y alcances de las primeras cuatro comisiones, por su importancia para este trabajo.

Comisión 1. Abordar el estudio del “Sistema General de Educación” - instaurado en la Constitución Política vigente – a fin de definirlo, estructurarlo y orientarlo para mejorar las condiciones de vida de la población y “propender al bien común” (p. 30).

Comisión 2 (nominada en el Decreto 1.892, como “la Comisión”). Estudiar y evaluar la reforma de 1965 sobre la Educación Básica y Media. Se aclara la necesidad de evacuar un informe del estado de la primera, antes de llevar a cabo modificaciones en la educación secundaria. Pese a esta resolución, se puntualiza que:

Hay, sin embargo, un hecho que se hace presente con enorme importancia y urgencia y es aquel de que la cantidad de estudiantes que finalizan la educación media excede en mucho a la capacidad de las universidades, y que para los que

⁹⁵ de la Superintendencia; del CPEIP; de la FIDE; de la Dirección de Educación Primaria y Normales; de la Dirección de Educación Secundaria y de la Dirección de Educación Profesional.

⁹⁶ Hugo Castro Jiménez, fue ministro de Educación Pública entre el 27 de septiembre de 1973 y el 16 de mayo de 1975.

no llegan a la Universidad a continuar estudios superiores, el mundo del trabajo debe ofrecerles un lugar y la educación media debe prepararlos para ella. Sabido es que en este último punto el liceo no es solución y deben buscarse pronto mecanismos para que lo sea (...). [Se asevera que resulta] “dudosa la eficacia actual de la Educación Media en lo que respecta al ingreso a la Universidad y nula en su preparación para el trabajo. Aunque es susceptible de mejorar” (p.30).

En esta declaración se observa una postura de desconfianza hacia el liceo como instancia formativa de los jóvenes, lo que involucra una crítica al proceso de formación de grandes dirigentes sociales y políticos, así como a las autoridades que gobernaron históricamente nuestro país, que se formaron en esos establecimientos.

Con respecto a la educación básica, la Directiva N°87 puntualiza que, a partir de numerosos estudios, se observa la preocupación por “la cantidad de alumnos básicos que no están capacitados para seguir normalmente sus estudios (...). Ellos deben clasificarse, para los efectos pedagógicos como “deficientes o retrasados” y exige una Educación Básica Especial” (p.30). Se propone, por tanto, revisar la metodología y los contenidos de los programas, tanto de la educación básica común, como de la básica especial, fomentar la expansión de ambas modalidades y capacitar a profesores especializados.

Comisión 3 (Mixta, a cargo de la Dirección Profesional y Técnica del Mineduc e Inacap). Estudiar la integración del INACAP al Ministerio de Educación, a fin de fortalecer este tipo de formación. En el ámbito de la educación técnica, “la política será de una expansión cuantitativa y cualitativa que entregue mano de obra calificada para el desarrollo del país” (p. 30). La tarea asignada a esta comisión refleja la valoración que en esos momentos existía hacia INACAP por el rol social y técnico que cumplía. No obstante, la política que se emprende en la década de los ochenta se modificará sustancialmente y afectará a este organismo de capacitación, el cual, en lugar de formar parte del Mineduc, se privatizará.

Comisión 4 (Mixta, entre la Dirección Profesional y Técnica del Mineduc y el Consejo de Rectores). Reglamentar el ingreso a la Universidad desde la educación profesional. Del mismo modo, se plantea que las Universidades deben “acelerar sus estudios tendientes a racionalizar sus actividades tanto académicas, de investigación y de extensión, así como los ámbitos geográficos en que desarrollan su labor.

En el documento, *Políticas Educativas del Gobierno de Chile (1974)*, se da cuenta de la importancia que se asigna a la formación de comisiones de estudio y grupos de trabajo, a las que se integraron “más de 400 especialistas⁹⁷, [los cuales] se reunieron para analizar los datos disponibles y determinar los problemas de cada nivel y cada modalidad del sistema educativo. Contribuyó a esta labor el personal docente del país en su conjunto, mediante una Consulta Nacional realizada durante dos días en el mes de junio” (p.4).

El producto de este trabajo derivó en el documento “*Diagnóstico de la Educación Chilena*”⁹⁸, en el cual se sintetizaron los informes de las comisiones y de los diferentes grupos de trabajo. Los temas abordados fueron: a) aspectos académicos del currículum; b) aspectos extraprogramáticos de la educación; c) profesorado; d) servicios al educando; e) formación de profesionales medios; f) educación de adultos; g) educación especial; h) educación de párvulos; y i) planificación.

Conforme al estudio realizado por el PIIE (1984), como resultado de la disimilitud de los grupos que se conformaron:

La calidad de los diagnósticos fue diversa. La publicación que se tuvo a la vista no permite esclarecer si los resultados expuestos son fruto de investigación, de reflexión colectiva o de opiniones individuales. Por otra parte, una proporción

⁹⁷ Se desconocen los nombres de estos especialistas y de las personas que coordinaron cada comisión.

⁹⁸ Este documento no se encontró en ninguna fuente oficial consultada (Biblioteca Nacional, Biblioteca del Congreso, Archivo Nacional, Biblioteca del Mineduc, etc.), de ahí que, para dar cuenta de los resultados, se recurrió principalmente al estudio realizado por el PIIE (1984). Cabe señalar, que en una de las fuentes consultadas se nos informó que no todos los documentos producidos por el gobierno castrense fueron entregados a las bibliotecas correspondientes para su archivo.

importante del texto dedicado a los temas, es fruto de otro proceso paralelo: el de 'consulta al profesorado'". (p.66)

Dicha consulta, llevada a cabo en junio de 1974, se realizó mediante una convocatoria al personal docente con el propósito de que se manifestaran acerca del estado en que se encontraba la educación. La participación de los profesores se llevó a cabo en las escuelas, liceos y colegios particulares. "Allí bajo la orientación de los directores de establecimientos, previamente instruidos por "monitores" a nivel departamental, se realizó una jornada de análisis los días 17 y 18 de junio" (p. 67). Los temas abordados son casi idénticos a los estudiados en las comisiones anteriormente mencionadas.

Los resultados de la discusión fueron sintetizados por los directores de los establecimientos y, a su vez, las Coordinaciones Regionales enviaron los informes a la Superintendencia de Educación, quien los integró y envió a las comisiones y grupos de trabajo creados previamente.

El producto de la consulta no salió a la luz íntegramente, solo se conocieron los párrafos insertados en los informes de las comisiones. Conforme a lo planteado en el estudio del PIIE (1984), "el diagnóstico ha constituido un referente continuamente aludido en los documentos de política educacional aprobados por el gobierno y su función, más que de apoyo técnico (...) ha sido la legitimación de las orientaciones impartidas por el régimen para readecuar el sistema educativo" (p.67).

Abraham Magendzo (1988), en su investigación sobre las normativas del gobierno cívico-militar planteaba, que la subcomisión encargada de analizar los aspectos académicos del currículum de la Enseñanza Básica y Media, llegó a las siguientes conclusiones y recomendaciones, que se sintetizan a continuación:

- a) Los planes de estudio no responden a un grado adecuado de racionalidad y, pese a tener una carga horaria semanal excesiva, resulta insuficiente para el tratamiento de los respectivos programas.

- b) Se consigna la necesidad de formular los objetivos a niveles más operacionales: conductas más concretas y alcanzables, contenidos adecuados a ellas, actividades específicas y factibles.
- c) Lo anterior derivaría, en una disminución drástica de los contenidos de los programas, compatibilización entre los objetivos y el grado de madurez de los estudiantes, proposiciones metodológicas más orientadoras.
- d) Pese a que, en los programas de estudio vigentes, se plantean líneas metodológicas para una enseñanza activa, esta suele impartirse en términos tradicionales, predominando el método expositivo. Lo anterior está determinado, en parte, por la enorme cantidad de contenidos en los programas, excesivo número de alumnos y de carga docente, insuficiente dotación de laboratorios, materiales, bibliotecas, entre otros.

Pese a las deficiencias detectadas en los planes y programas de estudio, antes consignadas, Magendzo (1988) puntualiza que, “muchas de las sugerencias fueron escasamente incorporadas a las modificaciones curriculares propuestas en Decretos posteriores. Más aún, algunas, como por ejemplo el número de alumnos por curso, los contenidos de materias, etc. se incrementaron con el correr del tiempo” (p.12).

A modo de síntesis, se puede afirmar que la construcción del campo curricular en esta primera etapa del régimen (1974-1978) está signada por una lógica represiva, que, en el plano ideológico-cultural, se tradujo en la necesidad de controlar los contenidos de la escuela, mediante su selección, filtrando aquellos conocimientos que eran considerados no aptos para la formación de los estudiantes, en virtud de la visión de la junta cívico-militar. Ello, nos habla de un claro autoritarismo y de un posicionamiento conservador, tanto de parte de los gobernantes, como de aquellos profesionales que ejecutaban algunas de las decisiones curriculares. Pero, además los continuos cambios y superposición de decretos, muestran la escasa claridad que existía para concretar las intenciones del gobierno en el ámbito del currículum y de su desarrollo.

Al respecto, Eduardo Castro en una entrevista⁹⁹ advierte que, desde el ámbito curricular, en los primeros años del régimen *“hubo una política de depuración ideológica que significó revisión de estructuras, idoneidad técnica y profesional del personal docente, todo eso formó parte de la intención por pugar los textos de estudio, los contenidos (...) (...). No había tiempo para diseñar un nuevo currículum, es por eso que el año 74 se siguió con los planes y programas que venían de la época de Frei Montalva, con los ajustes que se consideraron imprescindibles”*.

Etapa de 1979-1990: una parte de las directrices enunciadas anteriormente, tienen una expresión más nítida en este segundo momento. En efecto, en esta etapa, denominada “modernizadora” se imponen transformaciones que modificarán sustancialmente el sentido de la educación, del currículum y sus prioridades, la forma de financiamiento, los vínculos entre sus actores y sus espacios de actuación en la institución escolar, todo ello normado por decretos y reglamentos impuestos por el régimen.

Desde el enunciado de las “modernizaciones”, la tendencia técnico-economicista se impone plenamente, se implementa la destrucción del viejo sistema educativo y se echan las bases de la privatización y la segmentación radical de las estructuras educativas, para hacerlas eficazmente consonantes con las estructuras socioeconómicas y con la estrategia vigente de acumulación capitalista. Ello implica la línea de control militar, el desmantelamiento de la administración tradicional y el abandono, no sin resistencias y dificultades, de la estrategia de desarrollo lineal de la educación. (Núñez, 1982, p. 5-6)

Tal planteamiento lo reafirma Camila Pérez-Navarro (2018), quien señala que el sector educativo “fue escenario de cambios estructurales, los cuales transformaron radicalmente el antiguo sistema nacional de educación, dirigido y tutelado históricamente por el Estado” (p.180). Asimismo, bajo la lógica de la eficiencia y con el propósito de otorgar dinamismo al sector se incorporaron un conjunto de medidas de

⁹⁹ Entrevista realizada a Eduardo Castro el 13 de agosto de 2012

corte neoliberal, que “modificaron sustancialmente el funcionamiento y orientación del sistema escolar y universitario” (p.180).

Una de las principales medidas adoptadas fue el anuncio, en junio de 1980, del traspaso de las escuelas públicas del Ministerio de Educación a los municipios. “A la vez que se promueve un papel más destacado de la iniciativa privada en las tareas educativas (...). Cabe recordar que en ese momento el Estado asumía cerca del 80% del total de la cobertura del sistema escolar” (PIIE, 1984, p. 52).

Tal política, se regulariza y norma mediante el Decreto 114 Exento, publicado el 11 julio de 1983. Dicha medida implicó cambios importantes en las condiciones laborales de los docentes al perder su estatus de funcionario público y pasar a regirse por el código del trabajo. También significó “la inaplicabilidad de la Carrera Docente, uno de los pilares de la política magisterial sostenida hasta 1979 (...) Los salarios de los profesores ya no serán fijados por ley (...). Pero, dada la escasa o nula estabilidad en el empleo, la fijación de las remuneraciones ha quedado en los hechos al arbitrio de los empleadores”. (PIIE, 1984, p.101)

La política de municipalización modificó el rol del Ministerio de Educación pública, quien se desprendió de la administración de los establecimientos educacionales, pero preservó los aspectos técnico-pedagógicos y normativos, el diseño de los planes y programas de estudio, lo relativo a evaluación y promoción, entre otros. Además, se anunció la creación de un Sistema Nacional de Supervisión, que se hiciera cargo de la vigilancia, fiscalización y control del funcionamiento del sistema educacional. En definitiva, el Estado tenía control sobre los aspectos centrales del sistema: el currículum, la enseñanza, la evaluación y el seguimiento de los procesos educativos.

Otra de las medidas centrales adoptadas por la administración, en esta etapa, se expresó en el cambio del sistema de financiamiento de la educación escolar, transitando de un modelo de subsidio a la oferta a un modelo de subsidio a la demanda (Oliva, 2010). Así, el Estado implantó un subsidio educacional por alumno, cuyos recursos, tal como observa Cox (2003), no se orientaron a las familias, “como postulaba Friedman, sino a

los sostenedores (propietarios o administradores), municipales y privados subvencionados” (p.7) De la misma manera, Cox señala:

El subsidio se paga a cada sostenedor de acuerdo al promedio mensual de asistencia de alumnos (...) La nueva forma de financiamiento fue acompañada de incentivos para que nuevos sostenedores privados abrieran escuelas, de modo de ampliar las opciones de las familias y establecer la competencia entre escuelas por matrícula (...) [Tal política implicó que] el número de escuelas privadas sostenidas con financiamiento público aumentó en un 50%: de poco menos de 2.000 en 1980 a casi 3.000 en 1990. En términos de matrícula (...) se amplió la oferta privada en la educación subvencionada de manera radical: de un 19.6% de la matrícula en 1982 al 32.4% de la misma en 1990. (Cox, 2003, p.7)

Conjuntamente con lo anterior, se produjo una transferencia de la administración de establecimientos públicos de nivel medio a corporaciones empresariales. “El Estado traspasó en comodato (por 99 años) cerca de 70 escuelas públicas de enseñanza media técnico profesional a 21 gremios e instituciones empresariales, los cuales además recibirían la subvención del Estado” (Redondo, 2005, 2009, en Cabaluz, 2015).

Consecuentemente con las medidas adoptadas en la década precedente, el régimen presentó en el año 1981 una política de cambios radicales en el sistema universitario. En lo sustantivo, esta reforma se basaba en el supuesto de que, promoviendo la competencia de las universidades en el mercado, éstas mejorarían su calidad educativa y atraerían a mejores postulantes. De manera análoga, se implementó un nuevo modelo para financiar las universidades y la introducción de “lógicas mercantiles a través de vouchers e incentivos económicos. Estas iniciativas respondieron, principalmente, a las decisiones determinadas por distintos actores civiles y militares, quienes promovieron la introducción de principios de mercado en el sistema educacional” (Pérez-Navarro, 2018, p.180).

Dicha política trajo consigo la disolución de las sedes regionales de las Universidades estatales (U. de Chile, PUC, U. Técnica del Estado) y en su reemplazo, la creación de nuevas Universidades públicas, así como, un aumento creciente de Universidades privadas, “lo que vino a transformar el escenario de la Educación Superior chilena al incorporarse nuevos proyectos universitarios vinculados a grupos económicos, religiosos y políticos que anteriormente no tenían dicha representatividad en el espacio universitario” (Zurita, 2020, p.15).

La nueva legislación establecía que el aporte estatal se fuera reduciendo hasta que en 1985 este alcanzara un 50% del que recibían en 1981. Situación que implicó una difícil subsistencia para las universidades del Estado, a quienes, en definitiva, se les obligó a funcionar con la lógica de mercado. Con ello, “estaría imponiéndose plenamente la concepción neoliberal” (PIIE, 1984, p.98). La nueva legislación que buscaba la despolitización de la educación superior, unida a la ideología que sustentaba el gobierno “denota la subsistencia de criterios de autoritarismo y de la mentalidad que mira el campo educacional y académico como problema de seguridad nacional” (p.98).

La situación de competencia entre los centros de educación superior y la disminución del financiamiento a las universidades estatales – con algunas correcciones - se mantiene en la actualidad y ha mostrado ser perjudicial, en primer término, para los estudiantes, puesto que su aspiración de proseguir estudios superiores ha implicado endeudamiento, inicialmente con el Estado (crédito fiscal) y posteriormente, con la banca privada (CAE). Asimismo, ha tenido efectos en relación al mejoramiento de la calidad de la formación ofrecida, en tanto, tal disposición, ha conducido a una desregulación de la oferta y su calidad ha resultado dudosa en varios de los centros académicos.

Junto con las medidas anteriores, otro hecho destacable lo constituyó un nuevo documento emanado del propio jefe de gobierno, la “Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional”, (marzo, 1979). En esa ocasión, Pinochet en una ceremonia pública

hizo entrega a su entonces ministro de Educación (Gonzalo Vial)¹⁰⁰ de dicho texto, junto con una carta sobre los principales lineamientos que debían orientar los cambios educativos. Además, se entregó el discurso que había realizado con motivo de la inauguración del año escolar. En ese discurso, el jefe de gobierno señalaba que era necesario hacer un ajuste a la educación a fin de corregir los problemas detectados. Plantea que la educación se encuentra estancada y que ello:

constituye una grave amenaza para el futuro del país. Hay, primero que nada, una insuficiencia de medios humanos, de apoyo intelectual y material. [Se reconoce que si bien la educación en los últimos años ha crecido un 80 por ciento en atención de alumnos], es lamentable que, para esta atención (...) no se disponga de locales escolares adecuados, de equipamiento mínimo, de textos escolares aptos y suficientes (...), ni de profesores debidamente preparados. Luego, con esta mediocridad de elementos, no debe extrañar que la educación chilena, especialmente en lo que no es universitario, se vea hoy rezagada, no sólo respecto de los países más evolucionados, sino aun comparándola con otros de Latinoamérica. A la insuficiencia de medios que he señalado, se une la confusión en cuanto a los objetivos educacionales. No parecemos saber (...) lo que queremos hacer del niño y del joven que educamos, y esta ignorancia se refleja en los programas y planes de estudio (...) (Discurso del General Pinochet, Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional, 5 de marzo de 1979).

A partir de la mencionada Directiva Presidencial se pretende iniciar una nueva etapa, con más dinamismo y ambición que lo ocurrido en la etapa precedente.

En el documento mencionado se observa que Pinochet critica el estado en que se encuentra la educación, admitiendo su estancamiento, a seis años de gobierno. Sin embargo, dicho cuestionamiento se realiza con cierta distancia respecto de la responsabilidad del Estado y de los municipios en las insuficiencias reconocidas,

¹⁰⁰ Gonzalo Vial fue ministro de Educación Pública del 26 de diciembre de 1978 al 14 de diciembre de 1979. Posteriormente, lo sucedió en el cargo Alfredo Prieto, artífice de los principales cambios curriculares de la década de los ochenta.

especialmente aquellas relacionadas con falta de locales adecuados para la enseñanza, materiales educativos y preparación de los docentes, lo cual implica principalmente inversión estatal. En relación con los objetivos de la educación y la confusión de sus planteamientos, que se señala en el discurso, parece más bien un reproche hacia aquellos funcionarios y expertos que han trabajado en la elaboración de los distintos planes y programas de estudio.

Por su parte, en la Carta dirigida al ministro de Educación Pública, el jefe de gobierno da cuenta de los aspectos que orientan la revisión del proceso educacional. Estos elementos se pueden sintetizar en los siguientes aspectos: a) énfasis en el sistema en la educación básica; b) dadas la escasez de recursos y la existencia de otras necesidades sociales, se estimulará el apoyo del sector privado en educación; c) se conformarán alternativas para superar la unidireccionalidad del sistema, que sólo conduce al paso por la Universidad; d) siendo el profesor el centro del proceso educacional, deberá dársele una formación adecuada y una vida digna; f) ni el Estado ni el magisterio pueden educar sin el apoyo de la comunidad, la que debe intervenir activamente en el proceso. Ello significará avanzar en el proceso de la nueva institucionalidad y la recuperación del control por parte de entidades intermedias como los centros de padres y apoderados, los centros de alumnos y las Universidades (Carta del presidente de la República al ministro de Educación Pública, 5 de marzo de 1979).

Por otra parte, en la Directiva Presidencial, se establecen algunos criterios sobre los contenidos y los diferentes niveles de enseñanza. Echeverría y Hevia (1980) examinan las medidas planteadas por el régimen militar. Entre otras, se mencionan:

- El régimen, “se reserva la tuición sobre los contenidos de la enseñanza (...), [excluyéndose] la posibilidad de que el sistema educacional pueda ofrecer una interpretación sobre la sociedad, su historia y sus perspectivas futuras que contradiga aquella suscrita por el gobierno” (p.13).
- En la enseñanza básica, “los alumnos deberán aprender a leer y escribir, manejar las cuatro operaciones aritméticas, conocer la historia de Chile y su geografía, y formarse en sus deberes y derechos en la comunidad” (p.14).

- Se subordina el nivel de enseñanza media técnico-profesional “a la lógica de la empresa privada como único criterio de influir en el desarrollo económico del país” (p.15).
- Se plantea la necesidad de “revitalizar la colaboración de los Centros de Padres y Apoderados en el sistema escolar, enfatizándose la necesidad de establecer mecanismos que aseguren la exclusión de la política” (p.15).

Del mismo modo y más específicamente desde el ámbito curricular, en la Directiva Presidencial (1979) se decreta la revisión y reformulación de los programas y planes de estudio y se plantea, entre otros aspectos, los siguientes:

- Asegurar la concordancia y correlación entre los programas de las diversas asignaturas de un mismo curso y también la sucesión y conexión lógicas entre los programas de los distintos cursos y ciclos, así como entre los sucesivos tipos de enseñanza: parvularia, básica y media (N°4.1.1.2).
- Reducir la formulación de los programas a sus puntos esenciales y descartar todo enciclopedismo, dejando el desarrollo más detallado, así como las sugerencias metodológicas, para material de apoyo o auxilio (N°4.1.1.4).
- Asegurar que los programas se ajusten a la realidad nacional, a la realidad social y económica del educando (...) (N°4.1.1.5).
- Flexibilizar los programas de modo que directores y profesores puedan introducir un grado de variación para fines regionales (4.1.1.6).
- Garantizar que los programas sean un eficaz elemento de apoyo para la obtención de los objetivos de la enseñanza básica y media (4.1.1.7).
- Continuar con el énfasis dado en Educación Básica a la Historia y la Geografía de Chile como ramos separados. Enfatizar también la Historia Universal, especialmente para mostrar la relación que guarda con ella la historia y las culturas patrias (4.3.3).

La Directiva Presidencial, al igual que otros documentos gubernamentales, contenían no solo las metas y acciones a desarrollar, sino que también tiempos muy acotados para su ejecución. Los plazos, que el jefe de gobierno otorgaba a sus ministros para hacer efectivos los cambios, implicaban períodos sumamente limitados e irreales

para los propósitos y magnitud de las transformaciones propuestas, lo cual nos habla del desconocimiento de la problemática educativa y curricular por parte del gobierno.

Contrario a la postura que se posee sobre la educación básica, en la Directiva Presidencial de 1979, se señala que, alcanzar la educación media y superior será considerada como una situación de excepción para la juventud, y quienes accedan a ella deberán pagar por tratarse de un privilegio. Asimismo, establece que se aumentarán los niveles de exigencia de este nivel a objeto de “desviar hacia otras alternativas educacionales a quienes no tengan vocación ni/o capacidad de trabajo compatible con ese nivel de exigencia” (N°4.4 y 5).

En contraposición con ello, el “modelo económico y político chileno no pone metas exigentes a la educación básica, lo que explica el carácter minimalista de las metas propuestas por la directiva presidencial” (Valdivia, 1979, p.221).

A nuestro parecer, en los planteamientos anteriores, se observan dos afirmaciones que denotan, en primer término, situaciones de exclusión y discriminación para la mayoría de estudiantes que no cuentan con los recursos para costear esos estudios. Y segundo, la pretensión del Estado de incrementar las exigencias hacia un nivel escolar del cual no se hace cargo. Conforme a Cabaluz también (2015) “se condiciona la prosecución de estudios de enseñanza media a las ‘aptitudes’ de los/as alumnos/as desligando responsabilidad estatal con respecto al tema” (Cabaluz, 2015, p.172).

La diversificación de la educación superior y en ese sentido, la alianza entre el Estado y privados constituyó una preocupación del gobierno desde los primeros años, de ahí que, en la década de los ochenta, se promovió la creación de los Institutos Profesionales (DFL N° 5, febrero 1981) y de los Centros de Formación Técnica (DFL N° 24, abril 1981), como opciones para aquellos estudiantes que por distintas razones no pudieran ingresar a la Universidad. Sin embargo, ello tampoco constituyó una alternativa para los estudiantes de menores recursos, puesto que esas instituciones tenían carácter privado y la única posibilidad de estudiar para ellos era endeudarse.

Entonces, a nuestro parecer, la definición analizada en este decreto, respecto de la enseñanza media, queda a merced de los recursos disponibles y del contexto económico y social de los educandos.

En definitiva, “la Directiva busca revestir la selectividad económica (son los pobres los que no terminan la educación básica o no llegan a la educación media), tras una faz meritocrática: esfuerzo, capacidad, vocación” (Valdivia, 1979, p.222).

Conjuntamente, con lo anterior, en el documento aludido, también se establecen nuevos mecanismos de control del profesorado. “El acento puesto en los reglamentos de evaluación, colmados de indicaciones específicas y precisas sobre el quehacer de las escuelas y los/as profesores/as, nos remite a una concepción curricular que introduce nuevas formas de control sobre el conocimiento escolar y el ejercicio docente” (Caballero, 2015, p.171).

A juicio de Núñez (1982), ésta y las demás Directivas Presidenciales constituyen:

Una estrategia autoritaria y verticalista de cambio. Su dictación no fue precedida de algún proceso de consulta a sectores o grupos representativos de la comunidad educativa. En sí misma, es una explicitación de la voluntad política presidencial. [Para el caso de la Directiva del año 1979], frente a cada tema se hacen consideraciones, se señala una línea y se ordena la formación de comisiones a las cuales se fijan diversos plazos breves (...). Se indica, además, que toda proposición de medidas debe acompañarse de la respectiva estimación de costos y del respectivo financiamiento. (p.95)

Tal análisis lo reafirma Valdivia (1979) al aseverar que, la Directiva Presidencial aludida “trastoca el conjunto de la educación sin consulta a los profesores o a la comunidad. El presidente aparece determinando por sí y ante sí, lo que hay que hacer o no hacer; más aún se advierte al país que la Directiva tiene peso y que va en serio, precisamente porque es el presidente quien la dicta y quien se compromete personalmente en la renovación educacional” (p.221).

A partir de la publicación de esta Directiva Presidencial y en virtud de sus orientaciones, se conforma una Comisión que funcionó durante el año 1979 y llevó a cabo la tarea de elaborar nuevos planes y programas de estudio, tanto para la educación básica (Decreto 4.002, 1980), como para la educación media (Decreto 300, 1981).

Los nuevos cambios curriculares obedecen a que, si bien, la dictadura cívico-militar mantuvo ciertos principios ideológicos y políticos de manera permanente, también se puede observar una política zigzagueante en materia curricular, que se manifestó en ciertas acciones y normativas que fueron modificándose con el tiempo. Al respecto, es posible aseverar que entre 1973 y 1989 se promulgaron trece decretos que modificaron los planes y programas de estudio de enseñanza básica y media (Merino, 1996).

Tal política cambiante también se observa en el enunciado de distintos decretos y reglamentaciones que se van modificando y en algunos casos, se vislumbran contradicciones o claramente se decreta su eliminación. Es el caso de los nuevos planes de estudio de enseñanza básica, cuyo Decreto 2.160 del 22 agosto 1979, deroga el anterior decreto 2.036, del 15 diciembre de 1978, es decir, entre uno y otro transcurren solo ocho meses, lo que repercute directamente en los ajustes curriculares que deben experimentar los establecimientos y los docentes en su proceso de enseñanza. A los nueve meses siguientes se dicta el decreto 4.002 (20 mayo 1980), que fija objetivos, planes y programas de estudio para la educación general básica. En tal normativa se establece una diferencia entre objetivos generales y objetivos mínimos y se consignan áreas de estudio. No obstante, el Decreto N° 6 Exento, del 11 enero 1984, sustituye el término de objetivos mínimos por específicos, dadas las “múltiples críticas que se hicieron al respecto por su carácter discriminatorio y diferenciador” (Magendzo, 1988, p. 21). Del mismo modo, “se suprime el concepto de área, volviéndose a un listado de asignaturas independientes (p.22).

Núñez (1982), ratifica al respecto, que es posible encontrar incoherencias y desfases en la política educacional del régimen “así como falta de persistencia en

muchas de las medidas acordadas, a pesar de que se han anunciado como óptimas y definitivas” (p.6).

La crítica que se realiza por el carácter discriminador que subyace al concepto de objetivos mínimos se basa, en parte, por los planteamientos de algunos personeros de gobierno, quienes argumentan acerca de las notables diferencias sociales y culturales entre los niños de educación básica, así como entre los establecimientos educacionales del país. Así lo expresa el ex ministro de Educación, Alfredo Prieto¹⁰¹ en su libro (1983):

Hay una importante diferencia en cuanto a infraestructura educacional, materiales didácticos de apoyo, capacidad intelectual promedio de los alumnos por razones de alimentación, estimulación en el período preescolar, etc. (...) [Frente a ello] había que entregarle al profesor ciertas herramientas para que desarrollara mejor el proceso formativo (...) Debía por lo tanto establecerse un mínimo, teniendo en cuenta la realidad de nuestro país. (p.52)

Desde nuestra perspectiva, este planteamiento no se condice con el tiempo que media entre el inicio del régimen castrense y el enunciado del personero de gobierno. Es decir, han transcurrido 10 años y se continúa dirigiendo la responsabilidad al docente y a los establecimientos educacionales, sin reconocer las falencias estructurales del sistema educativo, el déficit de políticas educativas que se orienten al sector público y las constantes modificaciones que se producen en los planes de estudio, desde el mismo gobierno.

Como consecuencia de esta indicación, se propuso considerar objetivos mínimos de enseñanza para los sectores más desfavorecidos, lo cual fue cuestionado por parte de la comunidad educativa y tuvo que corregirse en un decreto posterior transformando los objetivos mínimos en objetivos específicos.

¹⁰¹ Alfredo Prieto, fue ministro de Educación Pública entre el 14 de diciembre de 1979 al 30 de agosto de 1982.

Desde las posturas supuestamente neutrales, apolíticas y desideologizadas adoptadas por la Junta Militar, se esconde, a nuestro juicio, una cierta manera de observar la realidad, que transmitió el gobierno al resto de la sociedad y que tuvo efectos dañinos en el currículum y su enseñanza. La directiva presidencial, antes mencionada, da cuenta del pensamiento dominante que primaba entre los militares y civiles que adherían al régimen. Se sostenía la creencia de que, al prohibir el estudio de ciertos contenidos de enseñanza (especialmente de historia), se disiparía todo pensamiento crítico y autónomo de las comunidades educativas, así como, se esfumarían las posibilidades de que los profesores recrearan los hechos del pasado y presente. Sin lugar a dudas que la coerción y vigilancia de las medidas descritas, así como, el temor a sufrir represalias inhibió las acciones y las oportunidades de los docentes de poseer distintas miradas de la realidad, dejando una huella de pasividad y obediencia en su actuar docente, por muchos años. En este mismo sentido, se impusieron prácticas pedagógicas que enfatizaron las planificaciones técnicas y el seguimiento de ordenanzas provenientes de los directivos del establecimiento, debilitando las posibilidades de diseñar, problematizar y recrear los contenidos vigentes por parte de los profesores y profesoras. No obstante, como sabemos, ello no fue definitivo, de acuerdo a lo que proyectaba la Junta militar. Por el contrario, muchos educadores lentamente, con el regreso a la democracia, fueron asumiendo el rol que históricamente habían tenido, de reinterpretación de la realidad y de lucha por un mayor profesionalismo.

Hacia el término del gobierno, se continuaron produciendo cambios en el sector educación. En efecto, conforme a la ley 18.956, del 22 de febrero de 1990, se reestructuró el Ministerio de Educación Pública pasando a denominarse solo como Ministerio de Educación. De igual modo, en su interior, se crearon cuatro divisiones: División de Educación General, División de Planificación y Presupuestos, División de Educación Superior y División de Cultura. Asimismo, se instituyeron tres Departamentos: CPEIP, Departamento Jurídico y, Departamento de Administración General.

Según observa Caiceo (1999), el CPEIP perdió su estatus anterior de Centro, pasando a tener un rango menor que las Divisiones de Educación, aunque igualmente dependiente de la Subsecretaría de Educación.

El artículo 13 de la mencionada ley le confiere al CPEIP el rango de Departamento de Asesoría Técnica encargada de contribuir al perfeccionamiento de la educación formal a través de estudios de investigación educacional, así como del diseño y propuestas de políticas. De mismo modo, se señala que el Departamento podrá impartir cursos de perfeccionamiento para el magisterio. En el Art. 21 de la misma Ley se indica que el nuevo Departamento será sucesor y continuador legal del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

No obstante, a juicio de Caiceo (1999), “se verá impedido de continuar con la realización de importantes funciones; entre ellas: a) El rol preponderante en el ámbito del perfeccionamiento nacional, especialmente en el diseño, ejecución y evaluación de los programas de los diferentes cursos; b) La experimentación educacional; c) El diseño, coordinación y evaluación del sistema educacional” (p.16).

Conjuntamente con lo anterior, el último día del mandato de Pinochet, 10 de marzo de 1990) se promulgó la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)*. Camila Pérez-Navarro (2018) afirma que dicha ley no constituyó un acto improvisado, efectuado en las postrimerías de la dictadura, muy por el contrario, su elaboración tardó varios años, “siendo producto de un complejo proceso de negociación entre actores civiles y militares. Estos actores movilizaron e intentaron imponer diferentes perspectivas e ideologías educacionales, y más de una vez se enfrentaron en las distintas comisiones que tramitaron la Ley” (p.181).

Tal afirmación la ratifica el ex ministro de Educación René Salamé, quien puntualiza en una entrevista¹⁰² lo siguiente: “A mí me tocó sacar adelante la LOCE porque había algunos que no querían que saliera y yo me la jugué porque saliera, porque

¹⁰² Entrevista realizada a René Salamé en julio de 2012.

era la única manera de permitir la continuidad del esquema que se había establecido (...).

En esa ley, dice el entrevistado, se planteó la idea de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, porque con ello se aseguraba: *“mantener la identidad nacional, porque eso se trasmite a través de la educación (...) los profesores no pueden desconocer que la educación es la que mantiene el ser nacional y la cultura del país, entonces tiene que haber una línea conductora que todos observen, pero tiene que tener una flexibilidad, y por eso introducimos ese concepto en la LOCE (...).* [También señala que] *“la LOCE es producto de una comisión que funcionó durante siete años y que dirigía el ministro del Interior Sergio Fernández” (p.7).*

Como se aprecia en el análisis de este período, las transformaciones educativas y curriculares producidas no estuvieron exentas de tensión, por cuanto, en la incorporación de las distintas medidas y acciones desarrolladas se confrontaron diferentes posiciones. A modo de ejemplo, podemos destacar, al menos, dos posturas: una representada por los contraalmirantes¹⁰³, que tuvieron a su cargo el Ministerio de Educación Pública en los primeros cinco años de gobierno, y que defendieron una mínima presencia del Estado en el sector. Esa visión resultaba contraria a la de otros funcionarios y partidarios del régimen, quienes “promovían una reestructuración completa, basada en la libertad de enseñanza, la participación de privados en el sistema educacional y desligada fuertemente de la esfera estatal” (Pérez-Navarro, 2018, p.183). Este último grupo, fue sostenido y representado por los “Chicago Boys”, quienes, finalmente, condujeron a un cambio en el modelo del país, reemplazando el enfoque desarrollista imperante por un modelo neoliberal. Dicho grupo se propuso articular un proyecto de sociedad coherente con la política económica del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (Cabaluz, 2015).

Como bien ya sabemos, la política impulsada por este segundo grupo se impuso a la sostenida por los contraalmirantes, con los consecuentes efectos negativos que hoy

¹⁰³ Militares dependientes de la Armada, que estuvieron en el Ministerio de Educación desde septiembre de 1973 a diciembre de 1978.

aún conocemos en el desarrollo del campo educativo y curricular. Pese a ello, este modelo “se enfrentó a posiciones estatistas existentes dentro del propio gobierno militar que impidieron la concreción del diseño original que intentaba la privatización total del sistema educacional” (Almonacid, 2008, p. 31).

En el marco de lo analizado hasta ahora, se puede observar que, las políticas educativas y curriculares que caracterizaron al gobierno cívico-militar, terminaron debilitando la educación pública y acrecentando la educación privada. Al respecto, se sostenía la creencia de que el mercado era quien debía regular la oferta y demanda en educación, concibiendo a esta como un bien de consumo que habría de ser principalmente gestada desde entes privados.

Del mismo modo, uno de los principios fundamentales defendidos por el gobierno fue la libertad de enseñanza, lo cual, conforme a Oliva (2010), se entiende en estrecha relación con el principio de subsidiariedad. “En sus orígenes el concepto de Libertad de Enseñanza consiste en la aspiración de asegurar a todos los colegios y, especialmente, a los pertenecientes a las congregaciones católicas la posibilidad de dar títulos y grados; fundamento de la autonomía de la enseñanza particular respecto de la tutela del Estado” (Oliva, 2008, p.210).

Este principio que se instaura a mediados del siglo XIX, establece claramente, en la Constitución del año 1980, que se otorga a cualquier persona el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. Del mismo modo, se dispone que la familia posee el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos y el Estado debe proteger ese derecho. En tal sentido, la libertad de enseñanza se entiende en oposición a la fiscalización estatal (Oliva, 2010).

En términos curriculares, durante este período, se observó que los planes de estudio sufrieron varias modificaciones, las cuales tendieron a favorecer la libertad de enseñanza y la diversificación de ofertas educativas. Asimismo, a partir de 1979 se promovió una mayor flexibilidad de los programas, recayendo la responsabilidad de su

gestión en los directores de los establecimientos educacionales. Pero esta, no se orientó:

a establecer ámbitos de mayor libertad para abordar los contenidos programáticos desde perspectivas ideológicas diversas. En este aspecto el gobierno preserva un marco restringido de libertad ideológica. A lo que se apunta, en cambio, es el hecho de que se le confiere a las escuelas una mayor libertad para incluir o excluir de sus programas determinadas asignaturas, de acuerdo a los recursos disponibles y a las características socioeconómicas de sus alumnos (PIIE,1984, p.51).

De este modo, por diversas razones (económicas, políticas, religiosas y doctrinarias, entre otras), se autorizó a que las escuelas incluyeran algunos contenidos y excluyeran otros, produciéndose desequilibrios en la formación de los estudiantes, en desmedro de los alumnos de sectores menos favorecidos.

Por consiguiente, las medidas relacionadas con cambios en los planes y programas de estudio y traspaso de las escuelas a las municipalidades (las que estaban en manos de alcaldes designados por el gobierno), corrieron el riesgo de profundizar las brechas sociales dadas las condiciones dispares de la población atendida y los desiguales recursos que poseían los municipios. Tal efecto, de hecho, se produjo en el régimen castrense y aún no se ha podido revertir, pese a los cambios impulsados por los gobiernos democráticos, desde 1990. Un reflejo de tal desigualdad y del descuido de la educación pública, se aprecia en las pruebas de rendimiento (SIMCE), de carácter estandarizado y obligatorio para todos los estudiantes. En ellas, se observa cada año, que las escuelas y liceos públicos (salvo algunas excepciones), obtienen puntajes muy inferiores a los colegios particulares, ubicándose a éstos en los primeros lugares de la lista de los rankings publicados. El planteamiento anterior, es reafirmado por Cox (2001), quien señala:

Las medidas flexibilizadoras y descentralizadoras del currículum, en un contexto de políticas que no se guiaban por el criterio de la equidad, tuvieron efectos

negativos sobre la educación de los más pobres. La flexibilidad en los planes de estudio fue sinónimo de autorizada reducción curricular en los contextos de pobreza: menos horas en los planes de estudio y menos contenidos (...). El foco en la regulación del currículum, más que en los saberes que éste articula, significó permanencia de las pautas curriculares inauguradas en la década de 1960 y, por tanto, inmovilismo en un contexto de significativos cambios socioculturales en la sociedad (...), los programas de los años 80 no innovan respecto de la matriz teórica en que se basan los que les anteceden, es decir, el modelo de diseño curricular por objetivos conductuales” (p. 216).

Este último planteamiento se observa también en los argumentos de Merino (1996), quien señala que, desde una perspectiva técnico-pedagógica, no se presentaron grandes cambios, tanto en la aplicación de los planes como en los programas de estudio, y se mantuvo como modelo las propuestas de Ralph Tyler y Benjamín Bloom, que se orientaron centralmente al planteamiento de contenidos específicos y la redacción de objetivos operacionales y terminales. Dicho modelo curricular, de corte pragmático e instrumental, en general, se preservó durante el régimen cívico-militar, pero en un contexto diferente (autoritarismo, verticalidad del mando, obligatoriedad) a su implantación de los años sesenta.

Al respecto, sostenemos que las principales modificaciones curriculares se relacionaron con la reducción de algunos contenidos (principalmente de historia, por considerarse que politizaban la formación de los educandos) o la reorientación de los contenidos de otras asignaturas (como el programa de economía, que se adecuó a la lógica de mercado, como veremos más adelante). Asimismo, se aprecia la simplificación de los programas, con el objeto de, según se señala, facilite la comprensión y mejore el rendimiento de los estudiantes, pero según se plantea en la Directiva presidencial de 1979, se trataba más bien de que los contenidos no dieran motivo para su interpretación por parte de los profesores.

Los argumentos precedentes, refieren a las modificaciones que experimentó el currículum, el quehacer docente y las prácticas escolares, lo que incidió esencialmente

en las pautas de comportamiento de las instituciones y en sus actores principales. Pero, desde el punto de vista de los sustentos teóricos y metodológicos, el currículum elaborado durante el gobierno cívico-militar, si bien, transmite una determinada visión ideológica y política, no modificó los fundamentos epistemológicos respecto del currículum de 1965, ni transformó su lógica de construcción, lo que es primordial constatar para el análisis del campo curricular en este período.

Pese a ello, se puede afirmar que, el trasfondo ideológico y político del currículum, su enfoque, concepción, prácticas y énfasis expresados en su implementación, dejaron huella en la formación de las nuevas generaciones y en el quehacer de los docentes, los cuales se vieron privados de participar en las decisiones que le son propias de su actuar cotidiano, dañando su autonomía profesional y reduciendo su labor a un rol técnico, que se preservará por muchos años.

En síntesis, la construcción del campo curricular en esta etapa está marcada principalmente por políticas curriculares orientadas hacia la modernización del sistema, pero bajo el manto ideológico abordado en la primera etapa. Ello se expresa en el cambio de rumbo que se opera a partir del surgimiento de la Directiva Presidencial de marzo de 1979, el cual se sella por el peso de las privatizaciones y la municipalización de las escuelas. El campo curricular, en esos momentos, continúa sosteniéndose desde las políticas estatales, pero ahora mediado por las iniciativas privadas adherentes al régimen.

Por su parte, desde el diseño de propuestas curriculares, son los profesionales del CPEIP quienes continúan ejerciendo un rol técnico en el desarrollo del campo. No obstante, sus tareas se limitan a presentaciones generales de la asignatura, elaboración de objetivos, selección de contenidos y evaluación contemplados en los programas de estudio, los cuales se publican en la Revista de Educación. En algunos casos, se encuentran aportes de los especialistas en torno a la propia asignatura, sus métodos y forma de ejecución. Sin embargo, no se encuentran investigaciones acerca de la construcción de los conocimientos, que debatan sobre los distintos saberes y la justificación de su selección, ni el significado pedagógico para su implementación. En

definitiva, no encontramos discusiones en torno a la disciplina curricular propiamente tal, sus teóricos, enfoques, tendencias y desarrollo en nuestro país. En este sentido, pareciera que el concepto currículum se limitara al plan de estudios.

5.1.3 Desarrollo del Campo Curricular: actores, comisiones de trabajo y producciones curriculares

En este apartado, se analizan dos grandes hitos que marcaron el desarrollo del campo curricular del período. El primero, fue el proceso de descentralización y municipalización de la educación, el cual constituyó una señal relevante de la política educativa del régimen y que tuvo incidencia tanto en el campo curricular y en su proceso de construcción, como en los establecimientos educacionales, sus actores y comunidades. En el segundo hito destacamos los principales cambios curriculares del gobierno: los llamados “Programas Transitorios”, publicados en la Revista de Educación N°47 y N°48 (mayo 1974) y las modificaciones a los planes y programas de estudio de la educación básica y de educación media humanístico-científica, los cuales se desprenden de los decretos 4.002 (1980) y 300 (1981). Tales decretos fueron preponderantes en la orientación que asumió el currículum a partir de esa década y muestra el desarrollo del campo en esos momentos.

A. La Descentralización educativa, la municipalización y su incidencia curricular

Este hito se escogió porque, a nuestro juicio, constituye el marco político, ideológico y educacional en el que situamos la problemática curricular del período, sin el cual no sería posible entender el sentido de los cambios curriculares que se produjeron en la década de los ochenta. De este modo, resulta importante abordar estos procesos de reorganización del sistema educativo, en tanto ejercen una influencia en el currículum, en los distintos actores educativos y en las instituciones educacionales. Para ello, examinamos el pensamiento de sus protagonistas, su manera de visualizar tales procesos y también su apuesta por avanzar en la política curricular definida por la junta militar. En este análisis se observa heterogeneidad de ideas, planteamientos y acciones que incidirán en los procesos educativos y en los avances del campo curricular

en este período, el cual estuvo marcado principalmente por los lineamientos políticos, y también por algunas discusiones que sostuvieron los sujetos participantes.

Al aproximarnos en el análisis de este hito, observamos que, de acuerdo a la segunda línea de acción del documento “Políticas Educativas del Gobierno de Chile” (1974), observamos la referencia que se hace, tanto al proceso de descentralización educativa, como a la municipalización que modificará la estructura del sistema educacional.

Para dar cuenta de este proceso, acudimos a una serie de entrevistas¹⁰⁴a ministros y subsecretarios de educación del gobierno cívico-militar, quienes plantearon sus respectivas posiciones, que enunciamos a continuación.

Partiendo por la descentralización, se entrevistó a *María Teresa Infante*¹⁰⁵, quien señaló lo siguiente: “*El diagnóstico era que la centralización educacional (...) no estaba logrando mejoras (...), había un fuerte impulso descentralizador en el país en ese momento y había recursos*” (...). Una opinión similar sostiene el ex ministro *René Salamé*¹⁰⁶, quien defendió dicho proceso, al puntualizar que, “*la planificación centralizada no había dado los resultados que se esperaban y no se notaban cambios significativos en el sistema (...)*”.

Por su parte, respecto de la municipalización, es preciso acotar que, en un primer momento, se había propuesto que el traspaso de los establecimientos educativos quedara en poder de Servicios Provinciales de Educación, pero posteriormente se decidió transferirlos a los municipios, por considerarlos más cercanos a la comunidad. Así lo planteó uno de los protagonistas de este proceso, el ex subsecretario y ministro

¹⁰⁴Algunas de las entrevistas fueron realizadas por el profesor Claudio Almonacid, quien nos autorizó el uso de este material de gran valor para la presente investigación. Ello se complementó con entrevistas realizadas por la autora de este trabajo a otros actores, en julio de 2012.

¹⁰⁵María Teresa Infante Barros. Ingeniera Comercial, con mención en Economía, de la Universidad Católica de Chile. Magíster en Economía por la Universidad de Chicago. En 1978, trabajó en la dirección del Departamento de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación. En los últimos siete meses del gobierno cívico-militar asumió el cargo de ministra del Trabajo y Previsión Social. Entrevistada por Claudio Almonacid.

¹⁰⁶Entrevistado por la autora de este trabajo.

de Educación *Alfredo Prieto*¹⁰⁷. Este personero de gobierno, señaló que, *“se pretendía que en las provincias se generara un servicio público que prestara un servicio educacional, el cual tendría a su cargo las escuelas, los liceos y los colegios respectivos (...). Pero al hacer una revisión de los organismos más cercanos a la ciudadanía se optó por escoger a los municipios: “era preferible tener un municipio con más poder, con más atribuciones, con más facultades y radicar en ellos la prestación de diversos servicios públicos”.*

En una postura diferente al planteamiento anterior, la ex ministra *Mónica Madariaga*¹⁰⁸, contraargumenta que la municipalización fue una decisión política del gobierno para evitar los problemas que generaban los colegios con sus movilizaciones (...), por tanto, se buscaba que tal responsabilidad recayera en los alcaldes respectivos.

Contrario a la posición de *Alfredo Prieto*, el ex ministro *Juan Enrique Fröemel*¹⁰⁹, indicó que, cuando la Marina estuvo a cargo del Ministerio de Educación sostenía la idea de *“perfeccionar el sistema, hacerlo más eficiente y eficaz”*. Pero, según puntualiza, nunca estuvo en sus planteamientos la descentralización de la educación ni menos el traspaso de los establecimientos educacionales a los municipios. *“La Marina es heredera de todos los años de historia y en Chile había un Estado centralizado (...) así que no estuvo la idea de plantear un sistema descentralizado y que por lo demás, es un esquema que en la planificación militar tampoco existe”.*

A juicio de *Fröemel* *“El vuelco se produce fundamentalmente (...) con la llegada de Alfredo Prieto, y junto con él llega el grupo de gente que estudió Economía en Chicago*

¹⁰⁷ Alfredo Prieto Bafalluy. Abogado de la Universidad Católica de Chile. Subsecretario de Educación de abril de 1976 a diciembre de 1979 y ministro de Educación de diciembre de 1979 a agosto de 1982. Entrevista realizada por el profesor Almonacid.

¹⁰⁸ Mónica Madariaga Gutiérrez. Abogada de la Universidad de Chile. Ministra de Justicia en los años 1977 y 1983. Ministra de Educación entre febrero y octubre de 1983. Posterior a esa fecha declaró públicamente en una entrevista conducida por la periodista Mónica González, que durante la dictadura había vivido una “micro-realidad” que no le había permitido ver lo que realmente estaba pasando en el país con respecto a las violaciones de los derechos humanos. Entrevistada por el profesor Almonacid.

¹⁰⁹ Juan Enrique Fröemel Andrade. Capitán de Fragata. Doctor (Ph.D.) en Educación por la Universidad de Chicago (Medición, Evaluación y Análisis Estadístico, en Educación), 1980; Master of Arts (A.M) en Ciencias Sociales por la misma Universidad, 1979. Subsecretario de Educación de septiembre de 1982 a 1983. Entrevistado por el profesor Almonacid.

(...)”. [Entre las personas de ese grupo, el entrevistado menciona a Ma. Teresa Infante. El ex subsecretario de Educación plantea]: *“mi impresión es que la municipalización fue siempre un paso intermedio (...), la idea matriz era privatizar y lo que sucedió es que no se pudo privatizar de inmediato, pero si miras la ley de subvención inicial está claramente establecido de que los municipios entreguen los colegios a comodatos privados (...) quizás reteniendo algunos establecimientos emblemáticos (...)”*.

Sobre las reflexiones y discusiones que se produjeron al respecto, el entrevistado planteó *“por lo menos en los años que estuve en el ministerio el debate interno era casi inexistente, porque los sectores (...) más centralistas que era fundamentalmente la masa, salieron del ministerio (...) A parte de eso (...) el grueso de los que tomaban decisiones estaban todos parados en el lado de la privatización y había otros que no decían nada o que se amoldaron”*.

Según Fröemel, existió una fuerte influencia de la Iglesia *“no solo en el tema curricular (...), como mantener la religión como asignatura propia del currículo, sino en el tema de la descentralización (...). La Iglesia siempre aplaudió el énfasis a la educación privada, principalmente porque el sistema de subvención (...) era extraordinariamente malo (...). Con esto, los colegios de la Iglesia subieron tremendamente, porque (...) bueno, al fin y al cabo la iglesia tiene un sistema de administración que es bastante más eficiente y eficaz, digamos, que lo que pueden ser los municipios (...)*.

En relación a la experiencia de dar continuidad al proceso de municipalización, la ex ministra Madariaga puntualiza: *“El año 83 en que asumo el Ministerio de Educación Pública, me encuentro con el proceso de municipalización a mitad de camino, y yo lo paralicé, porque empecé a recibir de parte de muchas autoridades educacionales de base, quejas, críticas (...). Había un 16% de establecimientos que faltaban y que yo tranquilé. Solamente procedí (...) en los colegios técnicos (...) que tenían convenios con sociedades industriales y agrícolas, porque preparaban (...) técnicos especializados en esas tareas”*.

Respecto de las posibles opciones a la municipalización, la entrevistada señala: *“Yo no planteo ninguna alternativa, yo planteo que para seguir adelante con un proceso de esta naturaleza hay que probar si lo que ya se hizo esta bien hecho, y corregir lo que hay, antes de seguir tirándole leña a la hoguera, sin saber si la leña está verde y lo único que va a echar es humo; por eso lo paré, pero se me vinieron encima los Chicago boys y me asfixian (...)”*.

En relación a estudios o investigaciones con las que se contaba en ese tiempo para llevar a cabo el proceso de municipalización, la ex ministra señala que no había estudios al respecto: *“lo único que tenía el gobierno militar y que tenía que esconder eran los resultados de la prueba Simce; en ese tiempo se llamaba PERE programa de evaluación del rendimiento escolar (...) y los resultados eran tan malos que el gobierno no los dio a conocer”* (...). Madariaga plantea al respecto, que los resultados eran deficientes y mostraban la desigualdad que existía entre los niños de distintas escuelas.

Más adelante, en referencia a los planes de estudio, Madariaga reproduce el siguiente diálogo: *“yo tenía un ministerio paralelo en La Moneda, cosa que nunca había tenido; yo fui seis años ministra de justicia, nunca tuve un ministerio de justicia en la moneda (...); pero un día apareció Cristian Labbé (...) vestido de uniforme, en ese tiempo era coronel o comandante y era de la CNI, además - llega con el coronel Salazar, y me dice “oye queremos conocer tus planes, tus programas de desarrollo del ministerio (...), cuáles son tus objetivos, que te has propuesto”*. Ella responde: *“Y por qué se los tengo que mostrar a ustedes (...), yo tengo aquí mis expertos”* (...), *yo tenía gente muy buena en el ministerio (...)*. Labbé señala: *“no, es que nosotros llevamos la parte de educación en el comité asesor del presidente de la república”* (...), a lo que Madariaga dice: *“Ah, ustedes son del ministerio paralelo (...), déjenme ver qué es lo que tienen ustedes, antes que yo les dé a ustedes lo que tengo (...), lo que yo tengo es oficial, entiendo que lo que ustedes tienen no”* (...).

La ex ministra agrega: *“Ellos tenían propuestas de planes de estudio (...) pero no me los dejaron, no los vi, se dieron cuenta que se encontraron con un hueso duro de roer y se dieron la media vuelta. Yo siempre fui partidaria de que los planes y programas de*

estudio tuvieran la flexibilidad necesaria para que los colegios, según su realidad, según sus condiciones, pudieran de alguna manera modificar ciertos contenidos y no rigidizarlos con esa cantidad enorme de objetivos mínimo-máximo que hoy día están en la LOCE, porque es muy lindo leerlos, pero otra cosa es que tu puedas cumplirlo”.

En cuanto a la flexibilidad curricular y al profesionalismo de los docentes, René Salamé¹¹⁰ sostiene una postura similar a la de Mónica Madariaga. Desde su punto de vista, uno de los objetivos de la municipalización era *“lograr que los profesores tuviesen más autonomía; que los establecimientos (...) pudieran conducir el proceso educativo (...). Nosotros postulábamos que era importante un cuerpo directivo sólido, con liderazgo, y profesores que pudieran actuar como verdaderos profesionales”.*

Frente a la pregunta si la autonomía real existe, el entrevistado afirma: *“la autonomía existe cuando los profesores deciden romper las cadenas y te puedo dar un ejemplo, los colegios que empezaron a figurar en los primeros lugares del SIMCE son los que se decidieron - voy a ser fuerte - darles la espalda a los organismos técnicos del ministerio y a sus propios proyectos educativos.*

Sobre el profesionalismo, Salamé recuerda que cuando llegaba a las direcciones provinciales les preguntaba a los funcionarios, *¿qué están haciendo?*, a lo que ellos respondían *“estamos haciendo planificación de clases de historia o pruebas de biología (...) ¿y para qué?*, les preguntaba (...), *¡para dársela a los profesores! Pero ¿cómo es posible?*, *¿los profesores son profesionales o no? (...) Uds. los pueden orientar (...), pero no pueden decirle todo lo que tienen que hacer (...) Uds. ¿han visto alguna vez que el ministerio de justicia les diga a los abogados cómo tienen que litigar?, ¡no! (...) o Uds. ¿han visto que el ministerio de salud le de protocolo a los médicos de cómo tienen que hacer las intervenciones quirúrgicas?*

Posteriormente agrega que él vivió esa experiencia desde su cargo en el CPEIP: “Yo siempre fui contrario a que pautearan al profesor en todas las cosas que tenía que

¹¹⁰ Entrevistado por Mirtha Abraham en julio de 2012.

hacer (...). A mí me tocó sufrir este tema de la tecnología educativa y de estas planificaciones en donde estábamos todo el día pensando por el profesor, de cómo iba a cumplir el objetivo, con qué actividades, con qué contenidos y con qué método de evaluación”.

Más adelante Salamé complementa, que tal manera de pensar de los funcionarios: *“era producto de un sistema (...) había que cambiar esa mentalidad y nosotros siempre pensamos que el camino adecuado era descentralizar la tarea educativa, para dar más responsabilidad a los colegios (...), entonces para no desvincularlo del Estado se pensó en las municipalidades, porque había otros que proponían que, porque no se entregaban a las comunidades organizadas por los padres y los profesores”.* El entrevistado afirma que él estuvo con la primera posición, porque señala que como país no estábamos preparados para entregar los establecimientos a las comunidades. Al respecto él argumentaba: *“no tenemos ni la mentalidad ni el desarrollo para que eso ocurra, no estamos ni en Inglaterra ni en Estados Unidos, entonces no trasladan esquemas de otros países a una realidad distinta”.*

Fröemel, sostiene un juicio crítico sobre el proceso de municipalización vivido, señalando que: *“el sistema no estaba preparado para el traspaso”.* A continuación, subraya que se cometieron algunos errores, entre ellos menciona los siguientes *“Uno fue hacerlo masivo (...). [Además] no se comprometió ni al magisterio ni al director. Y, en segundo lugar, el aparato administrativo en los municipios no estaba preparado para manejar el sistema (...). La descentralización implicó una reducción del número de funcionarios del ministerio central, que terminaron en los municipios con las mismas ideas, pero teniendo que impulsar una política exactamente contraria a la que ellos estaban acostumbrados a hacer”.*

Al igual que el anterior entrevistado, Salamé concuerda que se cometieron algunos errores en el proceso de municipalización, especialmente porque no existía la capacidad instalada para llevar a cabo el proceso, pero que se intentó corregir. Se conformó una Comisión Interministerial (Ministerio del Interior y Ministerio de Educación), para dar cuenta de las dificultades encontradas. *“Como Ministerio de*

Educación recorrimos todo el país en 6 meses con dos objetivos: uno, reenfocar y demostrar cuál era el espíritu que había detrás de este proceso, porque muchos lo habían tergiversado, por ejemplo, algunos habían desviado platas de la educación para otras actividades, lo cual no estaba permitido. Los otro, dar algunas orientaciones, de tal manera que esto se fuera administrando de forma más eficiente (...). [Así], se crearon los departamentos de educación (...) y se llevaron a profesores o a ingenieros comerciales (...). A juicio de Salamé, tal proceso de ajuste ocurrió después del año 87 (...). “Emitimos un informe, dimos orientaciones y se produjeron varias correcciones”.

Al respecto, Madariaga señala que no hubo un diagnóstico adecuado, ni un estudio serio para implementar la municipalización. De modo análogo, Fröemel puntualiza que el municipio no estaba preparado para realizar la tarea asignada, no había personal capacitado ni los recursos suficientes para llevar a cabo su labor. Reconoce que el proceso perjudicó al personal del ministerio central que fue trasladado a los municipios, al adjudicarles funciones para los cuales no estaban preparados. Salamé reconoce que hubo dificultades para asumir la tarea de la municipalización, las cuales se intentaron subsanar a partir de algunos ajustes y reorientaciones, que se realizaron después de 1987. No obstante, ello fue tardío, puesto que al régimen cívico-militar le quedaba poco tiempo de gobernanza.

En referencia a los efectos que tuvo la municipalización en el crecimiento de los establecimientos subvencionados y la disminución de los colegios municipales, Salamé señala que es el Ministerio de Educación el responsable de orientar técnicamente, supervisar y promover una evaluación permanente en los colegios que demuestren falencias, por tanto, tendría que darles las posibilidades de que mejoren. En caso contrario, si pese a tales esfuerzos el establecimiento no supera las dificultades, entonces podría traspasarlo a alguna organización privada. No obstante, señala que: *“El Estado no tiene por qué entregar recursos donde no hay necesidades (...) Hay que facilitar el ingreso a los privados, pero donde el Estado los necesite (...), si las necesidades están cubiertas, ¿por qué yo voy a tener que destinar plata de todos los chilenos a crear una sobre oferta?”.*

Otro de los efectos de la descentralización, la municipalización y el modelo de desarrollo implantado en la década de los ochenta fue la creación de pruebas estandarizadas. Con respecto a ello, Salamé posee una postura crítica: *“las pruebas nacionales (PER), se confeccionaban en el Centro de Perfeccionamiento (...), la advertencia que hice yo es que ese tipo de pruebas (...) desviaba la atención de los profesores en preparar a los alumnos para el examen, en lugar de desarrollar todo el programa de estudio; uno debiera buscar un mecanismo por el cual medir su sistema sin distorsionarlo (...). Cuando se creó el SIMCE, yo les dije por qué no buscamos un esquema distinto, pero fui derrotado porque ODEPLAN, tenía mucho poder en ese entonces”*.

En síntesis, conforme a las posiciones planteadas por los entrevistados, se observan diferencias en cuanto al propósito y sentido que dio origen al proceso de descentralización educativa y de municipalización y a las características que fue asumiendo. En efecto, no se advierte homogeneidad en las posturas respecto del tema en cuestión, sino que, más bien reflejan una diversidad de posiciones, lo que, a su vez, da cuenta de la política cambiante que el gobierno fue mostrando en el ámbito educativo y curricular. Contrario a ello, los decretos, directivas y documentos elaborados muestran un hilo conductor respecto al papel de la educación en la sociedad, en la familia y en el país. Así, fue el mismo Augusto Pinochet, quien, en 1979, asumió un papel central en el reforzamiento de la política educativa, lo cual se refleja en la directiva presidencial de ese año. La mayor coherencia observada obedece a la intervención directa de Pinochet, “señalado como árbitro y articulador de los intereses, grupos y tendencias que se esbozan en el bloque dominante, así, como el predominio creciente del homogéneo grupo de tecnócratas neoliberales en el campo educacional” (Núñez, 1982, p.7).

Con respecto a la relación entre la política de descentralización y el currículum, Magendzo (1988), plantea que, pese a la implantación de medidas descentralizadoras el currículum continuó centralizado. En cuanto a los propósitos descentralizadores del régimen que conducirían a la desburocratización del sistema, la participación de los entes locales, su desestatización y uso más eficiente de los recursos, el autor argumenta:

El Ministerio de Educación se reserva legalmente la función normativa y fiscalizadora del sistema educacional. En este sentido, mantiene y conserva sin transferir y descentralizar aspectos curriculares fundamentales como son la elaboración de planes y programas de estudio, el sistema de supervisión educacional y el de evaluación. En otras palabras, la descentralización queda relegada a asuntos de gestión educacional, sin tener los organismos descentralizados [Secretarías Regionales, Direcciones Provinciales y Departamentos Municipales de Educación] la facultad de poder intervenir en la modificación del currículum. Esta conserva aún su carácter centralista, uniforme y unificado. (p.62)

Reafirma este planteamiento Eduardo Castro, quien en una entrevista¹¹¹ señala: *“si uno piensa que la descentralización de alguna manera pueda significar flexibilizar el sistema, para que cada uno en sus respectivas regiones sea más autónomo, estamos totalmente de acuerdo (...), pero la diferencia es que el sistema siguió fuertemente centralizado en manos del Ministerio de Educación y de los jefes regionales que ponía el Estado; no existió descentralización para que cada establecimiento hiciera su currículum (...). En los decretos se hacen declaraciones que no siempre están en la práctica (...)”*.

Finalmente, se puede señalar que, el campo curricular estuvo signado por las políticas estatales y las discusiones técnicas referidas a los procesos de descentralización educacional y municipalización, que el régimen impuso a la ciudadanía, con apoyo de los grupos económicos adherentes al neo-liberalismo. Tal política no estuvo exenta de debates y tensiones entre distintos personeros de gobierno, algunos de los cuales, manifestaron posiciones disímiles y/o contrarias a las medidas establecidas. Interesa particularmente enfatizar el sentido que algunas de las personas entrevistadas les otorgaron a dichas políticas, respecto de sus efectos en la flexibilidad curricular, la readecuación de los programas de estudio en función de las condiciones del contexto y el profesionalismo de los docentes. No obstante, tales efectos, que podrían haberse

¹¹¹ Entrevista al profesor Eduardo Castro, agosto de 2012.

constituido en los ejes de la descentralización no llegó a profundizarse y más bien, se vieron mediadas por las dificultades, escasa previsión y planificación de tales políticas.

B. Las principales modificaciones curriculares del período: los programas transitorios, el decreto 4.002 y el decreto 300

B.1 Los Programas Transitorios. En el año 1974 el gobierno creó una Comisión y subcomisiones para que revisaran el currículum (vigente desde 1965) y propusiera las correcciones pertinentes para su implementación.

Como resultado de las revisiones efectuadas, de acuerdo a las directivas emitidas por la Junta Militar, en la Revista de Educación (mayo 1974), aparecieron publicados los llamados “Programas Transitorios”. Estos contemplaron algunas propuestas y recomendaciones para la enseñanza media y básica, las cuales fueron diseñadas, en el mes de enero, por las comisiones especializadas (CPEIP, representantes de liceos y de universidades, entre otros), a fin de ser ejecutadas en el año escolar en curso (1974). Cabe señalar, que en la publicación de los programas no siempre se mencionan los nombres de las personas que formaron parte de las comisiones. Solo en algunas situaciones, se dan a conocer los autores que suscriben los programas. Es el caso de Física¹¹², Castellano¹¹³, Francés¹¹⁴ e Inglés¹¹⁵.

¹¹²Comisión Programa Transitorio Física: Gloria Santelices y Arturo Escalona (Superint. Educ.) y Mario Zúñiga (CPEIP). Profesores consultados: Darío Moreno, José Montecinos, Luciano Riquelme, Carlos Mercado, Alicia Cofré, Rodolfo Wilcke, Luis Morales, Victoria Cornejo y Sara Silva. Fuente: Revista Educación 47, mayo 1974.

¹¹³ Comisión Programa Transitorio Castellano: Felipe Allende y Alfredo Matus (Coordinadores); Esperanza Bruna, Leonor Cormatches, Enriqueta Flores, Lucía Invernizzi, Jovina Mardones, Elena Martínez, Silvia Soto y Alba Valencia. Fuente: Revista de Educación N°52-53-54 (1975), p.5.

¹¹⁴Comisión Readecuación Programa Francés: Marina Guzmán (jefa Dpto. Francés CPEIP); M. Elena Carmona, M. Eugenia Nordenflycht y José Rojas Morales (CPEIP); Julia Villanueva (Asesora Francés); Olga Veloso (Liceo Niñas 18); Waldo Carrasco (Liceo Hombres 26). Participan también: Marie-Claude Labonne (Asesora Pedagógica) y Edmundo Nowodworsky (U.C. Valparaíso). Consultados: Gloria Ahumada (Prof. Metodol. Francés, U.Chile); María Mobarec (Prof. Metodol. Francés, PUC); María Moro (Visitadora Idiomas); Jacques Masselin (consejero pedag. Embajada Francia). Fuente: Revista de Educación 48 (1974), p.82.

¹¹⁵ Comisión Readecuación Programa Inglés 7°B a 4°M: Ina Oróstegui (jefa Dpto. Inglés, CPEIP); Liliana Baltra y Marta Soto (CPEIP). Participan también: Filomena Guerrero (Ed. Secundaria, Mineduc); Henry Lowick Russell (Dpto. Inglés, Sede Oriente U. Chile); Ana María Harvey y Carmen Virgilio (Centro Estudios Humanísticos, Sede Occidente U. Chile). Consultados: Tomás Gray (Dpto. Inglés, sede Oriente U. Chile);

Los cambios que experimentaron los programas, se centraron principalmente en la reorientación de sus enfoques y en aspectos metodológicos, enfatizando aún más el modelo pragmático e instrumental vigente. Vale decir, los programas no sufrieron cambios profundos respecto de los existentes, lo cual tal vez, obedeció a problemas de tiempo, puesto que inicialmente se pensaba que en dos o tres meses se podían realizar las modificaciones. Pero también, ello denota la dificultad para comprender la complejidad de los cambios curriculares, los cuales no solo implican secuencia y ordenamiento temático, sino que involucra debates acerca de los saberes implicados en una nueva propuesta.

A modo de ejemplo, examinamos elementos de algunos programas y las recomendaciones aportadas por la comisión de especialista respectiva:

En relación a la Educación Media, en la asignatura de Química, la Comisión señala que, junto al programa propuesto ese año (1974), los profesores deben poner atención principalmente en los cambios conductuales, apuntándose que, “es aquí donde están implícitos los logros que debe mostrar el alumno mediante acciones bien determinadas, y con el nivel de efectividad que se indique” (Revista de Educación N°47, mayo 1974, p. 19). También, sugiere la realización de diversas actividades para el logro de una determinada conducta, pero, junto con ello, especifica que tales acciones están “supeditadas a la disponibilidad de recursos con que pueda contar el profesor” (p. 19).

Asimismo, la Comisión reconoce que, en términos de contenidos, algunos grupos de profesores sugirieron traslados de unidades de un programa a otro, no obstante, la comisión respondió que si bien, este problema ha de ser resuelto pronto, “no es competencia de ella el solucionarlo, sino que corresponde a autoridades educacionales superiores (...) [puesto que se trata de] introducir cambios significativos en su estructura programática” (p.20). Al respecto:

María Moro (visitadora idiomas); Aquiles Green (Asesor idiomas, Ed. Secundaria, Mineduc). Fuente: Revista de Educación N°49-50 y 51 (1975), p.220.

La Comisión reitera la necesidad de que el profesor se ciña al programa y no a las Guías Experimentales que ha publicado el Departamento de Química del Centro de Perfeccionamiento, ya que el espíritu de estas ha sido siempre el ofrecer a los profesores una ayuda y una guía para que éstos confeccionen el material didáctico a ocupar con sus alumnos. En consecuencia, se reitera que las Guías Experimentales son de uso exclusivo del profesor. (p.20)

En este ejemplo, aparecen, al menos dos aspectos de debate curricular importantes de considerar: lo primero es que pese a los reparos que este gobierno formulaba a los programas de estudio vigentes, se reitera, en este caso, el modelo de la tecnología educativa (diseñado durante la reforma de 1965), que sitúa en el centro del aprendizaje las conductas alcanzadas por los estudiantes. Lo segundo, denota una postura antagónica entre dos equipos (comisión de diseño de los nuevos programas, integrado por profesores de universidades y de liceos, y el Depto. de química del CPEIP). En cierta medida, la polémica refleja una postura restrictiva hacia el equipo del CPEIP, al limitar sus acciones de apoyo al profesor en la esfera básicamente metodológica.

Con respecto al programa de *Economía*¹¹⁶ en su introducción, se indica que, este “se ha estructurado sobre la base de una readecuación del programa anterior, dado su carácter transitorio para el año 1974” (p.67). Seguidamente, la Comisión correspondiente, menciona que el propósito del Departamento de Ciencias Sociales del CPEIP y del Departamento de Economía de la Universidad de Chile han pretendido “considerar las dificultades más frecuentes del profesor en el tratamiento de esta disciplina esencialmente conceptual y teórica y por ende muy compleja para la comprensión de los alumnos”, [por lo que] se han obviado aquellos aspectos más complejos y abstractos de la disciplina, centrándose en elementos instrumentales que faciliten la comprensión de los problemas económicos. Para ello se ha trabajado la parte de Contenidos y Sugerencias de actividades” (p.67).

¹¹⁶ No se dan a conocer los autores de la modificación de estos programas transitorios, aunque se menciona a las instituciones participantes.

La Comisión añade que siendo conscientes de las limitaciones de información especializada a que se ve enfrentado tanto el profesor, como el alumno, se propone trabajar con información de prensa, “con una bibliografía elemental y de fácil acceso y fundamentalmente con la realidad económica que circunda al alumno” (p.67). Más adelante, propone una estructura de Programa que contiene tres partes: la primera “Fundamentos Generales”, donde se aborda el problema económico centrado en el funcionamiento de mercado. La segunda parte “Elementos de una Economía de Mercado en un Sistema Mixto” y la tercera parte “Medición de la Actividad Económica”.

En las propuestas de este programa llama la atención, primero la simplificación que se enuncia en el tratamiento del mismo, reemplazando la reflexión conceptual por la instrumentalización de los problemas presentados, lo cual habla, al menos, de una desvalorización del rol del profesor y de los estudiantes de establecimientos públicos y, también, del temor que existe en torno a las posibles interpretaciones que los actores educativos puedan desarrollar en torno a los contenidos del programa. La propuesta instrumental se observa de igual modo con respecto a la bibliografía recomendada, al sugerirse que los educandos acudan principalmente a recortes de prensa para investigar las temáticas, en lugar de que, junto con dicho medio, indaguen sobre fuentes primarias y de esta forma, amplíen su visión sobre las problemáticas abordadas. Por último, se reduce el contenido de las unidades principalmente al funcionamiento del mercado en la economía, dejando de lado, el estudio de otros modelos económicos que tienen presencia en diferentes países. Se presenta, en definitiva, una concepción de la economía “desconectada de la historia y en la que no figuran la inflación ni el desempleo, (...) [y la producción aparece] como un fenómeno exclusivamente técnico” (Cox, 1986, p.51).

En términos generales, se puede señalar que los llamados “programas transitorios” para la enseñanza media, implicaron la entrega por parte de las comisiones ad hoc de propuestas metodológicas acerca del cómo enseñar y sobre la forma de abordar las asignaturas, más que cambios sustantivos a los contenidos de los programas, excepto en el caso de Economía, donde se incluyen temáticas nuevas. Asimismo, se enfatiza en ellos determinados enfoques de corte reduccionista, que tienden a

simplificar y poner límites al pluralismo del pensamiento, que es propio de todo acto formativo.

No obstante, lo anterior, los programas de *Historia* se vieron mayormente afectados por la selección y recorte de contenidos, los que supuestamente podrían derivar en interpretaciones, toma de posición y debates por parte de los sujetos educativos. Así, se dio lugar a la eliminación de “temas referidos a América Latina, integración social, la sociedad pluralista, el subdesarrollo y la dependencia externa” (Cox, 1986, p.50) y se centraron fundamentalmente en temáticas de la Historia de Chile.

Lo anterior se puede observar con mayor claridad en la asignatura de *Ciencias Sociales* de la *Educación Básica*. En el programa de 4° año se reestructuró la 8° Unidad “Nuestro planeta, la Tierra; nuestra estrella, el Sol; una próxima conquista, La Luna”. En esta unidad, se redistribuyeron las horas correspondientes a los tres temas abordados, y se fusionaron en dos, reduciéndose a 8 horas, con carácter introductorio. Por otra parte, se aumentaron a 40 las horas de la Unidad “Chile un rincón de nuestro planeta”, cuyo objetivo establecía que los alumnos conocieran y valoraran los rasgos geográficos, humanos e históricos que conforman nuestra nacionalidad.

De igual modo, en las Unidades Complementarias de 1° a 4° año básico, el nuevo programa de tipo principalmente nacionalista, contempló seis temas relacionados con la comprensión y el sentimiento de lo que es la patria. Estos temas se convierten en unidades y habrían de tratarse durante todo el año con 12 horas pedagógicas por tema; ellos eran: 1° Unidad “Los símbolos de la Patria”; 2° Unidad “Las glorias navales de Chile”; 3° Unidad “Los héroes de la Concepción”; 4° Unidad “Semana de O’Higgins”; 5° Unidad “La semana de la Patria”; 6° Unidad “Los forjadores de nuestra nacionalidad”. (Revista Pedagogía N°181, marzo 1974).

Si el valor de lo social, lo colectivo y la solidaridad caracterizaban a los programas de 1964-1973, los que se reforman el año 1974 ponen el énfasis en el esquema individuo-patria (Cox, 1986).

No obstante, los cambios efectuados, tres años más tarde, desde algunos sectores se escucharon críticas sobre la deficiente preparación de los estudiantes de enseñanza básica y media. Un ejemplo de ello, es la opinión manifestada, a través de la prensa, por los jefes responsables de la formación de oficiales y suboficiales de las fuerzas armadas, quienes cuestionaron los niveles de conocimiento que poseían los estudiantes que aspiraban a seguir la carrera militar. Al respecto, se expresa la valoración y aprecio por los esfuerzos del Ministerio de Educación por mejorar la enseñanza escolar. Sin embargo, se plantea que el problema es más profundo, lo cual “obliga a un correctivo de fondo, en que se revisen sistemas de enseñanza, programas de asignaturas y materias, métodos magisteriales y equilibrio proporcional entre lo que haya que aprender” (El Mercurio, editorial, 23 de septiembre de 1977).

En respuesta a lo anterior y a otros cuestionamientos que emergían acerca del currículum elaborado, el Ministerio de Educación Pública emite la siguiente comunicación:

Se ha sostenido que el principal defecto de la Educación radicaría en los inadecuados planes y programas de estudios. La verdad es que éstos son sólo una pauta de orientación para la labor del profesor en la clase. Su formulación está en constante evolución, consecuencia necesaria en los avances del mundo en que vivimos. En todo caso nuestros actuales programas de estudio están a un nivel comparable a los de los países desarrollados (El Mercurio, Declaración pública del Ministerio de Educación, 5 de marzo de 1978).

Como veremos más adelante, esta última acotación es incongruente con el discurso que emitirá Pinochet al año siguiente, con motivo de la inauguración del año escolar 1979, donde desarrolla una fuerte crítica sobre el rendimiento escolar de los alumnos y señala que nuestra educación se encuentra rezagada en relación a los países desarrollados e incluso de otras naciones latinoamericanas.

Respecto a la postura de que los planes y programas constituyen solo una pauta para los docentes, nos refiere al escaso valor que se le otorga a estos y la poca

comprensión que existe de que dichos planes forman parte de un currículum que contiene saberes que han sido seleccionados conforme a determinados enfoques, miradas e intereses, por tanto, reducirlo al ámbito puramente metodológico (guía de orientación) es desconocer la producción y selección curricular y a los sujetos responsable de ella. Pero también nos habla de la debilidad que manifiestan los diseñadores sobre la importancia del campo curricular, en tanto espacio de reflexión y discusión académica colectiva sobre la problemática curricular.

Fruto de la polémica y de la apreciación del jefe de gobierno sobre la situación de la educación en el país, el año 1979 se emprenderá la tarea de modificar los planes y programas de estudio, a través del funcionamiento de comisiones creadas para ese propósito. Cuestión que analizamos a continuación.

B.2 Decreto 4002 (promulgado el 20 de mayo de 1980) fija objetivos, planes y programas de la educación general básica y entran en vigencia el año 1981. Su elaboración fue el resultado de una comisión que “trabajó durante todo el año 1979 de acuerdo a las orientaciones que había establecido la Directiva Presidencial de marzo de ese año (Prieto, 1983, p 51). El decreto 4002, se inscribe en el contexto de los documentos que lo preceden:¹¹⁷

Entre los “considerandos” de este cuerpo normativo se señalan los siguientes elementos curriculares a tomar en cuenta: 1) define la importancia de los planes y programas “para mejorar en forma permanente el rendimiento del sistema educacional”; 2) precisa la conveniencia de revisar los programas periódicamente; 3) se indica que “estas revisiones aconsejan simplificar su formulación y otorgar a la Dirección de los Establecimientos Educacionales las facultades necesarias para adaptarlos a la realidad (...) y hacerlos más manejables por el profesor”; 4) que es necesario dotarlos de la “suficiente flexibilidad para permitir su adaptación a las necesidades sin efectuar

¹¹⁷ Directiva Presidencial de marzo de 1979; Declaración de Principios de la Junta de Gobierno (11 de marzo de 1974) y; Objetivo Nacional de Chile (1975).

cambios irrelevantes en éstos que provoquen distorsiones en su aplicación” (Decreto 4002, 1980, p.1).

En los “considerandos” 1 y 2 se observa preocupación por las falencias que presenta el sistema educacional expresando la necesidad de mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes de enseñanza básica como una prioridad para la educación. Asimismo, la revisión permanente de los programas resulta atendible, no obstante, tuvo efecto en las sucesivas modificaciones curriculares que implicó la readecuación de las prácticas pedagógicas y las planificaciones, por parte de las escuelas y los docentes. Pero también, dichos cambios nos remiten a pensar qué existía escasa claridad en relación a los requerimientos formativos de este nivel educativo.

En el tercer “considerando” se repiten algunas situaciones observadas en los programas transitorios de 1974, en el sentido de simplificarlos y hacerlos de fácil comprensión para su manejo por parte de los profesores, lo cual nuevamente expresa un sentido de pragmatismo y concreción que implica menor grado de abstracción y reflexión por parte de los actores educativos. Por último, la introducción del concepto de flexibilidad (considerando 4), resulta interesante para otorgar mayor protagonismo a las escuelas y docentes. Sin embargo, como vimos anteriormente, ello no implicó cambios sustanciales, sino que, fundamentalmente supuso la incorporación o eliminación de algunas asignaturas del plan de estudios o la exclusión de determinados contenidos.

En cuanto a los Programas de Estudio, específicamente, se consideran como “guías de aprendizaje” y se caracterizan por ser comunes para todos los estudiantes, aunque pueden adaptarse según las diferentes realidades de las escuelas. Tales programas se formulan bajo la modalidad de objetivos generales (conductas afectivas, actitudinales y valóricas) y objetivos mínimos por cada asignatura (objetivos instruccionales). La distinción entre objetivos generales y mínimos se modifica posteriormente. Estos objetivos mínimos pasaron a llamarse específicos, pero igualmente mantienen la estructura inicial referida a objetivos instruccionales. En ambas propuestas, “los programas de estudio (...) se han formulado, en su mayoría en forma

de objetivos, con el fin de estimular la iniciativa, la creatividad y la originalidad del profesor en el desarrollo de los mismos” (Decreto 4002, 1980, artículo 19).

Junto con lo anterior, tampoco aparecen unidades de contenidos, que expresen los saberes con los que se relacionará el estudiante para su estudio, sino que éstos, de manera simplificada, se encuentran inmersos en el extenso listado de objetivos conductuales.

Conforme a Díaz Barriga (1985):

La propuesta de elaboración de objetivos conductuales fomenta la fragmentación del objeto de estudio, con la aplicación de los principios conductistas al aprendizaje, tomados sobre todo, de la enseñanza programada a raíz de los experimentos skinnerianos (...). En esta perspectiva, el alumno pierde de vista la totalidad del fenómeno a estudiar y únicamente se dedica a retener y manejar fragmentos de información, sin que encuentre el significado que originariamente tiene el hecho en la totalidad del fenómeno. (p.67)

Ahondando en el considerando referido a la flexibilidad, se aduce que: “Los Programas del primer ciclo se organizarán en bienios, con el objeto de dar el máximo de flexibilidad al profesor para su tratamiento” (Decreto 4002, 1980, artículo 21), no así los del segundo ciclo que se programan anualmente. Asimismo:

En la educación fiscal, el director de la Escuela, la Unidad Técnica y el profesor del curso pueden acordar la disminución de algunas asignaturas, o suspender una o más de ellas hasta por un semestre, respecto a todo el grupo curso, o a un grupo menor de alumnos, para agregar las horas restadas a las tres asignaturas seleccionadas (...). [El autor se refiere a las asignaturas consideradas prioritarias para el gobierno: Castellano, Matemática e Historia y Geografía] (...). Por su parte, “la educación particular queda exceptuada de esta facultad y debe cumplir obligatoriamente la totalidad del plan de estudios”. (Núñez, 1982, p.111)

El carácter flexible de los programas, a nuestro parecer tiene una doble lectura: por una parte, se constituyó en una opción curricular válida para los establecimientos públicos que presentaban dificultades para el logro de aprendizajes significativos en sus alumnos, los que, por lo general, procedían de sectores con menores recursos. Pero, también esta medida puede ser interpretada como una política curricular que atentaba contra los propios estudiantes y profundizaba en su desigualdad, por cuanto, estos tuvieron acceso a menor cantidad y calidad de los saberes requeridos. Ello contrasta con la política orientada a los establecimientos privados, a los cuales se les exigía completar la totalidad de horas y asignaturas contempladas en el currículum y, por ende, sus estudiantes egresaban con una mayor preparación.

La flexibilidad, asimismo, da cuenta del requerimiento que cada establecimiento desarrolle los objetivos y contenidos en virtud de sus necesidades y del contexto socioeconómico y cultural del entorno. Situación que, en principio, parece apelar a la profesionalización de los docentes y a una cierta autonomía en las decisiones curriculares de las escuelas municipales. Sin embargo, es preciso considerar que tal reglamentación se daba en el contexto de un gobierno autoritario, por ende, los márgenes de autonomía de los establecimientos educacionales eran relativos y acotados a las normativas generales del Ministerio de Educación y a las directivas de la Junta de gobierno. Por otra parte, el temor que imperaba en la sociedad y en los docentes en ese momento dificultaba desarrollar iniciativas heterogéneas, diversas y más aún con carácter crítico y creativo, que posibilitara verdaderamente desarrollar propuestas curriculares conforme a las necesidades de la comunidad.

B.3 Decreto 300 (promulgado el 30 de diciembre de 1981) aprueba los planes y programas de la *educación media humanístico-científica*, donde se establece la necesidad de reformularlos “procurando alcanzar otros objetivos además de preparar a los alumnos para el ingreso a estudios superiores” (decreto 300, 1981, “considerando”, p.1).

A juicio del ex ministro Alfredo Prieto (1983), el nivel de educación media es el más complejo del sistema educacional, el más polémico, donde se manifiesta el conflicto

generacional, y al que los países le han introducido gran cantidad de reformas. Uno de los problemas que lo han afectado, conforme al personero de gobierno, es el no reconocimiento de los diferentes intereses que presentan los estudiantes y la escasa motivación que este nivel origina en sus alumnos. A ello, se agrega:

La falta de flexibilidad que presentaban los planes y programas de estudios y la escasez de medios didácticos de que adolecen los establecimientos de este nivel, salvo honrosas excepciones. Gran número de asignaturas obligatorias: trece. Los programas eran extensos, con un marcado acento enciclopédico y con poca vinculación a la realidad nacional (...) Si bien la confección del plan de estudios es la decisión más difícil de abordar, en el caso a que estamos aludiendo no fue tan complejo, porque resultó ser la consecuencia de todo un proceso de estudio y de decisiones previas. (p.59)

Según Prieto (1983) se partió definiendo las finalidades, siendo una de ellas, la de: "Formar personas que alcancen los aprendizajes fundamentales, que faciliten la continuación de estudios superiores y su incorporación en el mundo del trabajo" (p.62). Al respecto, el ex ministro plantea que no era finalidad de este nivel que los alumnos continuaran en la universidad, ni tampoco que los estudiantes pudieran ingresar al mundo del trabajo con una preparación determinada. "La finalidad es formar. Una formación desinteresada (...), porque no persigue un objetivo utilitario" (p.62).

Recurrir al propósito esencial de la educación escolar que es formar a los estudiantes, sin lugar a dudas que es de la máxima importancia. Pero, dicho principio no siempre tiene una expresión clara en la propuesta diseñada. Al respecto, se puntualiza que la educación media debe permitir y facilitar el ingreso a la universidad a aquellos alumnos que escojan esta alternativa y también permitirle la incorporación al trabajo a aquellos que así lo decidan. La pregunta que aquí surge es si estas opciones son producto de una reflexión libre y fundada por parte de los educandos o es la única alternativa que se les presenta, especialmente, a quienes entran inmediatamente al campo laboral por falta de recursos para estudiar o por las necesidades que se presentan en su núcleo familiar.

Posterior a la definición de finalidades, se continuó con la explicitación de los objetivos generales, siendo difundidos ampliamente, los que se publicaron en varios periódicos de la época. Además, “Se confeccionaron 30.000 folletos, que fueron remitidos a los profesores de enseñanza media a través de los establecimientos educacionales. Prácticamente no hubo objeciones ni a los fines ni a los objetivos” (Prieto, 1983, p.64-65). Posteriormente se procedió a elaborar el plan de estudio, tratando de hacer calzar las horas con los propósitos del nivel.

En uno de los “considerandos” del decreto 300, se reafirma el sentido que se otorga al carácter flexible del currículum, sosteniendo que ello “implica simplificar su formulación para que las direcciones de los establecimientos y los docentes planifiquen el proceso educativo, implementándolos metodológicamente de acuerdo a la realidad en que se desarrollan” (p.1).

El plan de estudio contempla dos ciclos: primer ciclo (1° y 2° medio) y segundo ciclo (3° y 4° medio). A su vez, el segundo ciclo contempla una doble modalidad: Plan Común y Plan Electivo.

Se decreta que los establecimientos educacionales deberán ofrecer a sus alumnos, a lo menos, dos planes electivos, de los cuales el alumno deberá elegir uno de ellos. Se faculta a los establecimientos educacionales para estructurar los Planes Electivos, preferentemente, con las asignaturas que mejor respondan “a los intereses de los alumnos y la opinión de los padres y apoderados, sin perjuicio de considerar las necesidades del país y de la zona y los recursos humanos, materiales y de infraestructura disponibles” (Artículo 4). Para ello también pueden considerar “asignaturas que pongan énfasis en la preparación próxima para el mundo del trabajo” (Artículo 11).

El Ministerio de Educación elaboró un listado de asignaturas para el plan electivo, indicándose que los establecimientos educacionales pueden proponer programas distintos a los sugeridos, pero antes deben ser aprobados por la Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente. Es decir, si bien se ofrece a los

establecimientos la posibilidad de organizar y diseñar un plan electivo, éste debe quedar condicionado a la aprobación del ente regional. Según el estudio realizado por Magendzo (1988), “los planes electivos que solicitan su aprobación apuntan preferentemente a asignaturas relacionadas con el mundo del trabajo: Dibujo Técnico, Dactilografía, Redacción Comercial, Primeros Auxilios, etc.” (p.91).

Conforme al mismo estudio, el autor plantea que, en la Directiva Presidencial de 1979, se concedía a los establecimientos de Educación Particular el carácter de experimentales, permitiendo que realizaran innovaciones curriculares y metodológicas.

No obstante:

La mayoría de los establecimientos solo hacen presentaciones de planes especiales con el fin de ajustarlos a sus necesidades, sin procurar hacer otras modificaciones más sustanciales al currículum. Más aún, el 52% de los colegios solicitaron aumentar las horas de clases (en primero y segundo año de Enseñanza Media) que se ofrecen en el plan oficial del Ministerio, en especial en la asignatura de Idioma Extranjero (Inglés o Francés) o Ciencias Naturales. Los establecimientos que solicitan disminuir horas (...) lo hacen en especial en las asignaturas de Historia y Geografía Universal y las del área artística. (Magendzo, 1988, p.58-59).

Asimismo, en el Decreto 300 (1981) se especifica que, “los establecimientos que cuenten con profesores idóneos y con una infraestructura adecuada, deberán ofrecer otras actividades que contribuyan a la formación integral de los estudiantes, evitando imponer a los alumnos una carga académica excesiva. Se sugieren actividades como academias, talleres, clubes” (artículo 6).

Hasta aquí observamos que el Ministerio de Educación dictamina ciertas pautas respecto de los planes de estudio, pero a su vez, se aprecia la distancia que establece frente a los establecimientos públicos. Es decir, se les exige a estos el cumplimiento de determinadas normativas referidas al estudio de los contenidos de las asignaturas, pero a la vez, se les permiten eliminar materias o rebajar horas de estudio, sin reflexionar

acerca del significado que ello tiene para los sectores más desfavorecidos, quienes deberán conformarse con lo mínimo.

Asimismo, se especifica que aquellos establecimientos que cuenten con docentes competentes e instalaciones apropiadas, podrán ofrecer otras actividades que contribuyan a la formación integral de los estudiantes. La pregunta es: ¿no le corresponde al Ministerio promover una política de perfeccionamiento de profesores para todos los establecimientos, especialmente en los públicos, para que se actualicen y mejoren su labor? ¿no es responsabilidad de la autoridad ministerial mejorar las condiciones materiales de las escuelas y liceos? Pareciera entonces, que el Estado nuevamente no se hace cargo de sus establecimientos, sino que éstos quedan a la deriva en función de sus recursos. Tales disposiciones refuerzan el planteamiento sobre la escasa importancia que el gobierno le otorgó a la educación pública en este período, lo que tiene incidencia en el currículum y en la formación de los estudiantes.

Con referencia a los *programas de estudios*, estos se definen como “una proposición acerca de cómo planificar el proceso educativo, a través de las diversas disciplinas que considera el plan de estudios y están inspirados en una concepción curricular centrada en la persona” (Artículo 7). Al respecto, se señala que, contrario al modelo curricular con énfasis en lo disciplinar, se sostiene una concepción de carácter formativa que potencie las capacidades e intereses del alumno. Pese a ello, observamos que, en el mismo decreto, se mantienen las asignaturas tradicionales del plan de estudio y se explicita que éstas tienen un carácter independiente unas de otras.

Más adelante, se lee: “Los programas presentan objetivos de mediana especificidad y proponen contenidos amplios (...). [Seguidamente, se indica que] estas características, facilitan un trabajo escolar adaptable al ritmo de aprendizaje del alumno y permiten atender a los requerimientos específicos de los estudiantes de las diferentes localidades” (Artículo 8).

Efectivamente, en el Decreto 300, los programas aparecen con el nombre de la asignatura y un amplio listado de objetivos que los estudiantes deben alcanzar en todas

ellas, contempladas en el primer ciclo y en el plan común del segundo ciclo. No en todos los programas se consideran contenidos propiamente tal, puesto que ellos, de manera general, están inmersos en los objetivos. Tampoco se consideran sugerencias metodológicas para el tratamiento de los conocimientos y menos herramientas de evaluación. En este sentido, se apela a la formación que poseen los docentes y a la flexibilidad de los establecimientos para desarrollar y planificar las actividades, según sus intereses y posibilidades, lo cual constituye una idea valiosa. Sin embargo, no se establecen medidas de apoyo que favorezcan la incorporación de temáticas acorde al contexto social y cercanas a los estudiantes.

Resulta interesante comparar los programas de estudio que se desprenden del decreto 300 (1981), en relación con los programas transitorios de 1974, los cuales sufrieron cambios menores. Estos últimos no poseen una estructura homogénea para cada programa y aunque pueden parecer algo extensos, también se observa que abarca una cantidad importante de componentes curriculares, como: introducción y fundamentos sobre la importancia de la asignatura en la formación del estudiante, el año correspondiente y sus unidades: áreas temáticas, actividades, propuestas metodológicas, sugerencias bibliográficas para el alumno y para el profesor.

Ello dista de los programas de 1980 y 1981, los cuales poseen una estructura homogénea (tipo plantilla) y contienen: una introducción, objetivos generales de la unidad, un extenso listado de objetivos específicos y bibliografía para el profesor.

Tal formulación, que formaba parte de la llamada enseñanza programada, bajo el modelo de la tecnología educativa, se utilizó extensamente en Estados Unidos, en la primera mitad del siglo XX (Bobbit, 1918, 1924; Mager, 1981). Sin embargo, también fue seriamente cuestionada desde mediados de la década de los sesenta por diversos autores estadounidenses, entre ellos Eisner (1967).

En efecto, si bien en América Latina, en los años ochenta, aún existía predominio de la propuesta curricular de Tyler y Bloom (racionalidad técnica e instrumental), en Estados Unidos y Europa ya habían surgido autores y enfoques contrarios a dicha

propuesta (Schwab, Apple, Giroux, Stenhouse, Elliot, Bolivar, Pinar, Goodson, entre otros). Asimismo, se habían conformado comunidades académicas de curriculistas, que debatían entre ellos, aportando al desarrollo del campo curricular desde el ámbito de la disciplina. Pero, ello se conocía poco en nuestro país, de ahí que no se discutían sus planteamientos, ni se incorporaban sus propuestas al nuevo currículum.

Con respecto a la concepción curricular centrada en la persona, que presenta el decreto 300, se puede señalar que ella aparece como una intención general, sin embargo, tal concepción no se profundiza en el decreto, ni en documentos ministeriales, no se precisa su conceptualización ni se especifica la forma de abordarse en el espacio escolar. Solamente se encuentra fundamentación de este enfoque en algunos artículos publicados por profesores/especialistas del CPEIP en la Revista de Educación. En efecto, estos reflexionan, principalmente desde un ámbito filosófico, acerca de la importancia de este enfoque en el desarrollo de “valores inherentes a la naturaleza humana [otorgando, además] oportunidades para que en el proceso educativo el alumno pueda sentir que la acción educativa tiene sentido para sus intereses, necesidades e inquietudes” (Álvarez, Sylvia; Baltra, Liliana; Giagnoni, Olga; Montero, Sergio; Soto, Marta, 1982, p.26) (Ver Anexo 1 “Cuadro de principales producciones del campo curricular (1967-1990)”).

Pese al aporte de los profesionales del CPEIP, en términos de reflexión y argumentaciones filosóficas sobre esta concepción curricular, se aprecia que esta no tiene una expresión clara en los objetivos generales del plan de estudios. Entonces, aparece más bien como una propuesta descontextualizada, donde no se señalan las condiciones ni el contexto en que se implementará.

En este sentido, es necesario puntualizar que una concepción curricular que se explicita como tal, debe ir acompañada de una argumentación, estar posicionada a partir de un sustento teórico y metodológico y considerar las maneras en que se integra con los demás elementos involucrados en el currículum (docente, alumnos, saberes, prácticas pedagógicas, requerimientos institucionales, contexto socio-cultural, entre otros), cuestión que no ocurre en el caso que estamos analizando.

En este marco, una concepción curricular no solo plantea el cómo enseñar, sino que detrás de la selección del currículum hay una posición respecto del qué y para qué del proceso educativo, el peso y significado de los saberes seleccionados y la actitud con que docentes y estudiantes se aproximan a los conocimientos. Por su parte, un enfoque curricular centrado en la persona pretende colaborar con los alumnos “en la construcción de su proyecto personal de vida, de una manera libre, responsable y auténtica, atendiendo al estudiante de manera personal, pero rescatando a su vez, la parte social” (Jiménez, 2008, p.68). Elementos que no se visualizan en la propuesta curricular aludida.

Eduardo Castro en una entrevista¹¹⁸ plantea que la concepción curricular centrada en la persona, *“proviene de Pierre Faure, quien la difunde en Europa (...) es un sistema de enseñanza personal, de contrato con el alumno donde se establecen metas (...). Se crearon en sistemas de currículum abiertos (...), donde los alumnos van progresando según su propio desarrollo, sus talentos, sus limitaciones y con los apoyos que puede prestarle el profesor y así van siendo promovidos. Acá en Chile, esa propuesta la trae Carlota Lesmes y la implementa en las Ursulinas y en el Colegio San Juan (...), pero no tiene incidencia en los establecimientos públicos (...). Todos hablaban de la educación centrada en la persona, a mí me sorprendía de cómo era posible diseñar un currículum centrado en la persona que no es propio de los sistemas centralizados, como fueron históricamente los chilenos, sistemas donde el Estado manda (...) y la misma educación privada (...) trabaja bajo la concepción curricular del Estado, excepto en la materia religiosa propiamente tal y con la autorización del Ministerio de Educación”*.

El profesor entrevistado ejemplifica la centralidad de nuestro sistema educativo, señalando que las escuelas se rigen por un calendario anual igual para todos los niños, niñas y jóvenes, con asignaturas determinadas, horarios fijos y sistemas de evaluación homogéneos, lo que dificulta generar aprendizajes de acuerdo a los intereses y potencialidades de cada alumno.

¹¹⁸ Entrevista a Eduardo Castro, agosto de 2012.

En el análisis de los dos decretos examinados se observan al menos dos planteamientos curriculares que llaman la atención: Uno se refiere a la simplificación de su formulación y otro al criterio de flexibilidad curricular.

Por una parte, la tendencia a simplificar los programas de estudio constituye una política que viene del año 1974. Así, tanto en ese año, con la elaboración de los denominados “programas transitorios”, como en los programas que surgen el año 1980 y 1981 (decretos 4.002 y 300) se repite el mismo criterio y por cierto, si nos adelantamos en el tiempo, se reproducirá con la formulación de las Bases Curriculares para la Educación Básica el año 2012. En todos esos momentos se apela a la necesidad de simplificar los objetivos educacionales y de abordar con mayor concreción, aplicabilidad y pragmatismo el estudio de las materias de educación básica y media, sin comprender del todo la necesidad que poseen los estudiantes, de acuerdo a su etapa de madurez, de ir alcanzando mayores niveles de abstracción y reflexión sobre la diversidad de problemáticas que están presentes en los programas de estudio precedentes. Los motivos que se aducen apelan a la necesidad de hacerlos más comprensibles para los profesores y alumnos y evitar interpretaciones de las temáticas expuestas. Este último punto, es a nuestro juicio, la razón predominante para la simplificación de los programas, dado el temor que existe en las autoridades educativas frente a los procesos de discusión, deliberación, polémica y debate que puede florecer en los estudiantes y profesores, al reinterpretar los contenidos de los programas de estudio.

Resulta importante señalar que, en el ejemplo de los tres tipos de programas antes mencionados (1974, 1980, 1981) está a la base el enfoque de la racionalidad técnica, expresada en la propuesta curricular instrumental, pragmática y conductista, centrada en los objetivos operacionales, observables y medibles. Aunque, también es necesario aclarar que los programas transitorios (que se desprenden de los elaborados en 1965) marcan una diferencia con respecto a los de 1980 y 1981, puesto que en ellos se observaba más fundamentación y argumentos que tendían a orientar a los profesores sobre la relevancia de la asignatura en el currículum. En contraposición con ello, los segundos, derivados de los decretos 300 y 4002, reproducen el mismo molde para todos

los programas, con escasa distinción y especificación de los contenidos, los cuales aparecen como temas generales al interior de los objetivos operativos.

Respecto del criterio de flexibilidad, el planteamiento resulta interesante si efectivamente los profesores tuvieran la oportunidad de conversar, debatir y reflexionar sobre las problemáticas que se busca abordar, al mismo tiempo que se ofreciera la oportunidad de planificar de manera colectiva o grupal. No obstante, si la flexibilidad se orientó principalmente para que los directivos tomaran decisiones sobre las asignaturas a incluir y excluir del currículum, sobre las temáticas a tratar, conforme a su visión y a los recursos existentes en el establecimiento y sí, además, la planificación se configuró en un acto individual y burocrático para los profesores, sin utilidad para su enseñanza, podemos afirmar que la llamada flexibilidad no constituyó necesariamente un aporte dentro de las propuestas curriculares analizadas.

De modo análogo, se puede puntualizar que, en la lógica de un Estado subsidiario, la denominada flexibilidad curricular puede acabar siendo delegada en quienes asumen la responsabilidad de instalar, gestionar y administrar los establecimientos educacionales, lo cual comporta serias dificultades en una sociedad estratificada y segmentada como la chilena, pues conduce a la distribución desigual del conocimiento y a la heterogeneidad en la calidad de la educación que se ofrece. En definitiva, tal como plantea Magendzo (1988), el principio de flexibilidad (...) se ve constreñido por los mecanismos de control que el propio régimen ha estructurado” (p.61).

En este mismo sentido, el autor plantea que:

La flexibilidad se ha entendido en su sentido más restringido y limitante, es decir en la capacidad que los establecimientos educacionales tienen para disminuir, suprimir o suspender algunas asignaturas del Plan de Estudios (...). Por otro lado (...) el profesorado no ha sido preparado para realizar diagnósticos que permiten adaptar el currículum a las necesidades de niños y de la comunidad, y si lo están no tienen el tiempo suficiente para efectuar adecuadamente dichas adaptaciones. (p.64)

A modo de cierre, respecto de los hitos hasta ahora analizados y rescatando el objeto de estudio de esta tesis, es posible afirmar que el campo curricular en este período se construyó fundamentalmente en su dimensión político-técnico, lo que implicó la formulación de decretos y normativas, junto con la elaboración de nuevos planes y programas de estudio y sus estrategias de ejecución por parte del Estado. Es preciso aclarar, que en los documentos oficiales del gobierno no siempre se menciona el concepto de currículum, sino que también éste se asocia al de plan y programas de estudios, sosteniéndose, por tanto, una visión curricular restringida si la comparamos con los períodos históricos anteriores, donde el concepto de currículum estaba asumido y se desplegaron argumentaciones para su desarrollo. Por el contrario, en este período, las preocupaciones estaban limitadas a la elaboración de fines, objetivos, plan y programas de estudio, desde una lógica instrumental, dejando de lado una concepción curricular amplia con definiciones claras y argumentos explícitos.

En este sentido, Pinto plantea que: *“Cuando se reduce el currículum solo a los planes y programas de estudio se deja fuera otras dimensiones que se dan en la vida cultural, otras fuentes del saber que no están representadas en los planes y programas, desde la contingencia hasta los intereses y necesidades de los sujetos que forman parte de las relaciones pedagógicas. Por eso es importante plantear el currículum como un constructo epistemológico y cultural del desarrollo de las relaciones pedagógicas”*¹¹⁹.

Para la elaboración de los planes y programas de estudio, el gobierno contó con expertos en las temáticas escolares, así como, con profesores universitarios y de liceos que aportaron, desde su especialidad a la modificación de los mismos. Al respecto, se puede afirmar que, en las distintas etapas de modificaciones curricular se menciona la conformación de comisiones, los procesos de consulta a docentes y la participación de especialistas y profesores en las tareas emprendidas. No obstante, en gran parte de la publicación de los programas de estudio no se alude a nombres de los responsables, exceptuando en algunos programas transitorios de Educación Media, mencionados en

¹¹⁹ Entrevista a Rolando Pinto, octubre de 2011.

el apartado correspondiente. Los nombres que sí aparecen en los documentos revisados son de los ministros de educación y subsecretarios a quienes les correspondió convocar los procesos de modificación curricular y firmar el decreto correspondiente. Así se menciona a los ministros Hugo Castro Jiménez, Gonzalo Vial, Alfredo Prieto y René Salamé. La omisión de los integrantes de la mayoría de los grupos especializados y comisiones, a mi juicio, obedeció a la verticalidad del mando que primó en esa época.

Pese a la importancia del aporte de los especialistas en la elaboración de los programas de estudio, se puede advertir que estos no lograron constituir equipos de currículum permanente con carácter interdisciplinario, ni comunidades académicas que reflexionaran sobre las implicancias de la producción, construcción, selección y distribución del conocimiento (Eggleston, 1980), sobre la problematización de los saberes y sus significados en la formación (Magendzo, 1986), o emprendieran la tarea de investigación curricular (Young, 1988) que aportara con nuevos conceptos y visiones al desarrollo de la disciplina curricular y por ende, a la construcción del campo.

5.2 Campo Académico

En este segundo apartado del capítulo, denominado Campo Académico, damos cuenta de un hito que convocó a diversos actores del ámbito de la educación y que se constituyó en una alternativa de debate y de nuevas conceptualizaciones frente a las políticas curriculares del régimen cívico-militar. Nos referimos a la creación de la Asociación Chilena del Currículum Educacional (ACHCE). Asimismo, en esta sección examinamos la emergencia de grupos de trabajo provenientes del mundo académico (ONG, Universidades) y de profesionales destacados, que aportaron con reflexiones teóricas, investigaciones y producciones curriculares al desarrollo del campo, lo que constituirá un segundo hito de análisis.

5.2.1 La Asociación Chilena de Currículum Educacional (ACHCED)

Con el objeto de iniciar el análisis de lo que significó la ACHCED y mostrar cómo ésta contribuyó a un mayor desarrollo y construcción del campo curricular en el país, se levantó una categorización, generada a partir de la revisión y análisis de documentos y de entrevistas, que develan distintas etapas vividas por esta organización. Es así como

establecimos lo siguiente: *Antecedentes*: Evento anterior a la creación de la ACHCED. *Primer Momento*: Institucionalidad, funcionamiento y primeros pasos de la Asociación. *Segundo Momento*: Énfasis en las preocupaciones valóricas y humanistas. *Tercer Momento*: Apertura a nuevas perspectivas teóricas en el campo curricular. *Cuarto Momento*. Los estudios curriculares: visión cultural, política y práctica. *Quinto Momento*: Desarrollo y Ocaso.

A0) Antecedentes:

Previamente a la creación de la Asociación, se encontró un antecedente relevante que muestra el interés y la preocupación que existía en los académicos por abordar las problemáticas del campo curricular. En efecto, entre el 5 y el 9 de septiembre de 1977, el Departamento de Currículum y Evaluación, de la Escuela de Educación de la PUC, en conjunto con el CPEIP, organizó el “Encuentro Internacional de Enseñanza e Investigación del Currículum”. Tal evento nos llamó la atención principalmente por dos motivos: primero, por la importancia que los académicos de las instituciones organizadoras y participantes le atribuyeron al tema curricular, debatiendo problemáticas vinculadas con la disciplina del currículum, su investigación y enseñanza, así como la importancia del desarrollo del campo, mediante la creación de departamentos especializados de currículum en los centros de educación Superior.

Otra razón que nos sorprendió fue la posibilidad que se tuvo de organizar el evento a cuatro años de iniciado el gobierno cívico-militar, el cual, en 1973, había designado al vicealmirante Jorge Swett como rector delegado. En este sentido, aún desde una universidad intervenida, la Facultad de Educación de la PUC y el CPEIP pudieron generar una iniciativa académica que buscaba abordar las preocupaciones curriculares del momento.

El Encuentro planteó como objetivos: Promover un amplio intercambio de experiencias y una reflexión sistemática sobre:

- a) el estado de la enseñanza de la disciplina curricular,
- b) el rol de la investigación curricular en el desarrollo de la educación y

c) la estructuración de departamentos especializados para el desarrollo del currículum en las instituciones superiores de educación.

Tales objetivos se expresaron en los tres grandes temas abordados:

Tema 1: La Problemática de la Disciplina curricular y su enseñanza en instituciones de nivel superior.

Tema 2: Relevancia de la Investigación Curricular en el desarrollo de la educación.

Tema 3: Importancia de la estructuración de Departamentos Especializados, destinados al desarrollo del currículum en instituciones superiores de Educación.

Cada uno de estos temas tuvo una exposición general en el plenario¹²⁰ y presentaciones específicas por cada una de las Comisiones y Subcomisiones¹²¹.

Para la realización del Encuentro, se constituyó una Comisión Organizadora integrada por académicos de las instituciones convocantes del evento:

- Por el Depto. de Currículum y Evaluación de la PUC: Enrique Pascual, Iván Meza, Martín Miranda, Eugenio Rodríguez, Paul Siegel, Abraham Magendzo, María Angélica Olivares y Manuel Canales.
- Por el CPEIP lo hicieron: Teodoro Jarufe, Sergio Núñez, María Angélica Palavicino, Gloria Carranza y Ruth Villafaña.

¹²⁰ Presentaciones Generales en Plenario:

Tema 1: “La problemática de la disciplina curricular y su enseñanza en instituciones de nivel superior”, presentada por Clifton Chadwick, especialista de la O.E.A.

Tema 2: “La Investigación Curricular en la Docencia de Currículum”, presentada por Abraham Magendzo, Depto. de Currículum y Evaluación, PUC.

Tema 3: “Patrones de reformas curriculares y el rol de las universidades en su implementación”, presentada por el Dr. Avich Lewy, de la Universidad de Tel Aviv.

¹²¹ Presentaciones Específicas:

Comisión 1: “La Enseñanza del Currículum en Instituciones de nivel superior en Chile”, exposición de Paul Siegel W., Dpto. de Currículum y Evaluación, PUC.

Comisión 2: “Requerimientos Nacionales de Investigación en Currículum”, exposición del profesor Teodoro Jarufe, en representación del CPEIP.

Comisión 3: “Organización de Unidades del Currículum. Un marco para la toma de decisiones”, exposición de Fidel Oteiza, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.

Además de las exposiciones centrales y de las ponencias específicas que se abordaron en cada una de las comisiones, se presentaron otros trabajos, principalmente de académicos de regiones, los cuales hacen referencia a problemáticas y experiencias particulares de sus instituciones. Ello, denota el interés por profundizar en diversas materias curriculares y aportar con reflexiones a la discusión del evento. Estos fueron denominados como trabajos anexos¹²².

Acuerdos de las Comisiones:

Comisión 1:

Se debatió sobre los antecedentes históricos de la disciplina curricular, planteando que uno de ellos ha sido la Didáctica General. Asimismo. Se señala que la disciplina curricular se ha ido desarrollando sobre la base de requerimientos del Sistema Nacional de Educación y que ha estado al servicio de la Formación de Profesores para el Sistema Escolar Nacional.

Una de las temáticas que preocupa a los participantes de esta comisión es la necesidad de configurar marcos teóricos en la docencia del Currículum. “En este aspecto, se dice, ha sido fundamental la influencia de Tyler, como clásico y desde allí, se han desarrollado con posterioridad otras formas y concepciones” (PUC y CPEIP. Encuentro Internacional de Enseñanza e Investigación del Currículum, p.70).

¹²² Trabajos Anexos:

“Organización, estructura y actividades del Depto. de Currículum y Evaluación”, de la PUC.; “Proyecto de Educación Matemática, una respuesta a necesidades educacionales de adultos”. Fidel Oteiza M., Patricio Montero C., CIDE;

“Curso experimental de Currículum con un sistema modular de enseñanza”. Iván Meza, Enrique Pascual, Héctor Concha, de la PUC.

“Informe al Encuentro de Enseñanza e Investigación del Currículum”, Área Educación de la U. de Concepción.

“Programa de Perfeccionamiento Académico”, Escuela de Educación, U. Católica de Valparaíso. “Enseñanza del Currículum”, Depto. de Humanidades y Artes, U. de Chile, Sede Osorno, profesor Glauco Torres.

“Una estrategia para el cambio curricular”. Síntesis del trabajo presentado por el Programa de Pedagogía Universitaria de la PUC. Profesores: María Angélica Olivares y Omar Romo.

“El cambio curricular en la Escuela de Medicina de la PUC”. Síntesis del documento presentado al Encuentro. Profesor Omar Romo.

Respecto de la docencia del Currículum, se puntualizó que esta se lleva a cabo con una gran diversidad de planes y programas referidos a: la formación de profesionales de la Educación en los niveles: parvulario, básico, medio y diferencial; en los programas de postgrado, en los de perfeccionamiento para personal en servicio; en aquellos para profesionales y docentes universitarios que no tienen formación pedagógica; en los programas de regularización y en los programas regionales de asistencia técnica a las Secretarías Ministeriales de Educación.

Algunas áreas de problemas abordados por la Comisión 1:

- *Primer Problema:* Se analizó la naturaleza y alcances de la disciplina curricular, formulándose algunas preguntas como: ¿cuál es el objeto de la disciplina curricular y su enfoque?, ¿es una disciplina teórica o práctica?, ¿qué sector del fenómeno curricular abarca? Junto con estas interrogantes se señaló que la estructura de la disciplina estaría constituida por dos grandes aspectos: la Teoría Curricular y el Desarrollo Curricular¹²³.
- *Segundo Problema:* Se planteó la siguiente interrogante: ¿qué características debe tener una docencia en currículum? Se respondió que “una docencia es significativa cuando logra altos niveles de consistencia en la teoría y en la práctica” (p.72). Para ello se requiere, entre otros aspectos: racionalizar la carga docente del profesor y adecuar el número de alumnos por grupo-curso a los recursos humanos y materiales; así como “estructurar y desarrollar planes y programas de formación de profesores en el marco de un trabajo interdisciplinario sistemático” (p.73).
- *Tercer problema:* Formación de especialistas en currículum. Al respecto, se señaló que la situación es heterogénea, que en algunos casos la disciplina es atendida por especialistas y en otras por profesionales con una formación general.

¹²³ La teoría curricular, a juicio de la Comisión, plantea lo que el alumno puede aprender y tomar decisiones generales en cuanto a qué áreas culturales y naturales posibilitan el logro de los aprendizajes. El Desarrollo Curricular, por su parte, traduce esos lineamientos generales en un conjunto de estrategias, que llevan al alumno a internalizar los aspectos seleccionados.

- *Cuarto Problema:* El Currículum en la Formación de Profesionales de la Educación. Al respecto se estima que ella debe estar integrada en todos los planes de formación y de perfeccionamiento de profesores.

Comisión 2:

Después de debatir acerca del papel de la investigación curricular se concluye que esta debe estar al servicio de las personas y centrar sus esfuerzos “en la identificación de vías que puedan reducir las formas de marginación educacional” (p.104). En términos específicos, se reconoce la necesidad de una investigación que permita elevar la calidad de la enseñanza, a la vez que posibilite el análisis de las prácticas docentes, junto con formularse preguntas acerca de por qué los programas existentes impiden el logro de determinados objetivos.

De igual modo, se busca que la investigación curricular de lugar al desarrollo de nuevos programas, metodologías y nuevas formas de evaluación. Se aclara que “la investigación curricular no puede ser sólo una tarea de élite, sino, por el contrario, una acción colectiva, en la que participen, de manera consciente todas las personas involucradas” (p.105).

Frente a lo anterior, se plantean las siguientes sugerencias: favorecer la realización de investigaciones que respondan a la solución de problemas curriculares específicos; establecer una comunicación estrecha y continua entre los que se dedican a la investigación y al desarrollo curricular. Para ello, se sugiere crear un organismo que coordine el trabajo de las personas en este campo; editar una revista especializada en Currículum; fomentar encuentros para discutir los trabajos que se presenten; promover la coordinación entre equipos técnicos regionales y especialistas de las universidades; incluir capacitación para desarrollar investigación curricular en los planes de formación y perfeccionamiento docente; desarrollar un programa de investigación que permita revisar los currículos de formación de profesores y establecer un fondo de apoyo financiero para la realización de la tarea investigativa, entre otros.

Comisión3:

Esta Comisión conceptualizó el Desarrollo del Currículum como un intento por detectar la necesidad de estructurar un conjunto de objetivos educativos; traducir estos objetivos en medios destinados a facilitar el aprendizaje; implementar y supervisar el programa de acción educativa; evaluar los resultados obtenidos y optimizar los instrumentos producidos; así como, controlar la calidad de los programas instalados asegurando una relación adecuada entre los fines, los medios y la población.

En cuanto a recomendaciones y sugerencias, se plantearon, entre otras, las siguientes: A fin de establecer una base para el desarrollo de innovaciones curriculares, se recomienda realizar una consulta amplia a la comunidad tendiente a desarrollar un marco valórico capaz de orientar la innovación, la investigación y el desarrollo del currículum; desarrollar programas prototipo que permitan mostrar efectos, adecuar tecnologías y plantear alternativas que pueden ser incorporadas en las políticas educacionales; operativizar la noción de tecnología y sus aplicaciones en el desarrollo del currículum; seleccionar criterios, normas y estándares técnicos para evaluar el currículum; propiciar el diseño y producción, prueba y difusión de técnicas y herramientas que permitan evaluar formativamente el Currículum; establecer y mantener una red de información que posibilite el continuo intercambio de experiencias, informes, materiales, recursos y personas; crear centros especializados que tengan por función desarrollar el Currículum para apoyar la descentralización y regionalización.

En cuanto a las funciones de un Centro de Desarrollo Curricular, se recomienda, entre otras: análisis de valores culturales; diagnóstico de la realidad; determinación de las finalidades de los programas; determinación de estrategias; programación y producción de recursos (humanos y materiales); regulación y equilibrio dinámico frente a las distintas realidades; evaluación formativa del Currículum y evaluación institucional del propio Centro.

En síntesis, frente al trabajo de las comisiones y subcomisiones, se observa heterogeneidad en sus planteamientos. Unas enfatizan el carácter valórico, social y

cultural del currículum y sus efectos en la realidad nacional, otros sostienen la importancia de la investigación curricular vinculada a producir efectos en la calidad de la educación y en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tanto, otras enfatizan aspectos técnicos e instrumentales del currículum para hacerlo más operativo y funcional al desarrollo de las instituciones educativas. Desde nuestra mirada, las diferencias se vinculan principalmente con enfoques curriculares, en torno a los cuales se desprenden conceptualizaciones vinculadas con el sentido y comprensión de la realidad educativa.

Junto a ello, también es posible encontrar aspectos comunes en las discusiones y sugerencias. Estas se relacionan con: a) el requerimiento por profundizar y acordar una noción de currículum, así como, colaborar con los avances de la teoría curricular, a partir de investigaciones, estudios y encuentros de intercambio entre los académicos; b) crear departamentos o centros especializados sobre currículum en la educación superior, a fin de colaborar con las propias instituciones, así como aportar con propuestas al sistema escolar, mediante el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Ello, bajo el supuesto de que esa es una labor conjunta entre ambas instancias (centros académicos y mundo escolar); d) necesidad de que el currículum se configure en una materia obligatoria en los planes y programas de la formación de profesores y de su perfeccionamiento en servicio. Por ello, resulta imprescindible contar con algunos consensos sobre sus definiciones, diseños e implementación.

Debates Curriculares

En el evento se produjeron algunas discusiones relevantes que aportaron al avance del campo curricular. Una de ellas nos parece importante de destacar:

En la presentación de su trabajo, Clifton Chadwick (1977)¹²⁴, plantea, con respecto al desarrollo del Currículum, que las preguntas sobre ¿qué es lo que se va a enseñar y qué es lo que los estudiantes deben aprender?, así como ¿a quién? y

¹²⁴ Este autor estadounidense, en 1978, fue editor de la Revista Tecnología Educativa, publicada por el Departamentos de Asuntos Educativos de la OEA.

¿cuándo?, están relativamente claras, pues “reflejan los valores de una cultura occidental” (p.32). A juicio de este autor, el “problema más grave es del ¿cómo?, cómo desarrollar currículum, cómo entregarlo, cómo organizar las experiencias para alcanzar el máximo efecto acumulativo” (p.33), lo cual hace referencia a la operacionalización de las metas y a su transferencia en niveles de acción.

Por su parte, Paul Siegel (1977), en su ponencia establece una diferencia con Chadwick, al plantear que las interrogantes sobre el qué, cuándo y a quién, no están resueltas, “siguen siendo, y siempre serán problemas abiertos y un desafío” (p.49). Si bien, este autor valora el enfoque sistémico presentado por Chadwick, señala, a su vez, que en él no se considera la jerarquía de valores que existe entre los componentes de ese sistema, puesto que la economía no está en el mismo nivel que la filosofía “no puedo poner al hombre como pensador en el mismo plano que el hombre económico. Hay economía porque pensamos” (p.64).

Por último, Siegel, en su discusión con otros planteamientos, apela a valorar la experiencia de la realidad vivida con respecto a la disciplina del currículum. Plantea la importancia de no quedarse en las definiciones, sino que vincularlas con la práctica. Además, señala que existe dificultad para emprender con éxito la tarea de definir el currículum, puesto que, conforme a una indagación realizada por él mismo (1973), llegó a un listado de aproximadamente 25 definiciones de currículum.

Paul Siegel también comentó su conversación con Mario Leyton, quien en 1965 le explicó: el *“Racional de Currículum e Instrucción”* de Ralph Tyler, diciendo algo así como *“ahí tienes la última palabra”* (...). *Fuera del Racional de Tyler, Mario me habló de un tal Bloom, que hacía unos ejercicios en que tomaba el objetivo instruccional de un profesor de aula (...) y los descomponía taxonómicamente en una serie de objetivos de instrucción concretos y evaluables”* (p.53).

Siegel señala que no le entusiasmó Tyler por lo nuevo, sino por la síntesis que presentó en su obra. Y plantea que “Por Racional se entiende el conjunto de principios

coherentes que explican algo en forma sistemática, en nuestro caso, Currículum e Instrucción” (p.54).

Posteriormente, en su presentación, Siegel dio a conocer los debates que sostenían al interior del departamento de Currículum y Evaluación y las distintas posturas que mostraban quienes trabajaban en él, lo que provocaba distanciamientos.

“A comienzos de la década de los 70 (...) hubo un momento en que dijimos que en lugar de competencia e imponer posiciones, ¿por qué no vamos primero a lo que tenemos en común? El primer consenso que obtuvimos fue que (...) si bien podían existir concepciones y teorías curriculares parciales o totalmente excluyentes (...) podían coexistir dentro de una misma concepción curricular, aunque con diferentes énfasis. El segundo consenso se produjo cuando convenimos en que lo mejor era que cada uno de nosotros ensayara su enfoque de desarrollo de Currículum en forma diferenciada, comunicando sus experiencias y resultados, con el fin de encontrar aquello que nos unía a todos por debajo de esas diferencias” (p.58).

Un aspecto común, aduce el autor, es que les interesaba construir una gran Teoría Curricular, pero para lo cual no se sentían preparados, por lo que optaron primero por sumergirse “en la realidad curricular tal como se da y aprender a través de ella (...) no para mirarla pasivamente, sino para aprender de ella, para mejorarla, o sea para introducir una innovación curricular. Con ello, el panorama se clarificó bastante” (p.58).

Entonces, se propusieron indagar hasta dónde se puede llegar con la enseñanza personalizada o con la enseñanza abierta, modular o sistémica, educación permanente, entre otras. Este enfoque común, puntualiza Siegel, trajo consigo un diálogo que antes no existía, comenzaron a comprender que los diferentes enfoques podían ser complementarios, “lo que se necesitaba era una gran síntesis curricular, en la cual se diera con exactitud el lugar que ocupaban todas estas posiciones diferentes” (p.59).

La presentación del trabajo de este autor es reveladora para esta tesis, porque plantea que el Depto. de Currículum y Evaluación de la PUC, en ese entonces, debatía sobre algunos problemas importantes del currículum y avanzaba en estudios, discusiones e intercambio con otros académicos, además de realizar aportes para avanzar en el desarrollo del campo curricular.

Desde nuestra óptica, resulta interesante constatar que las emergentes discusiones curriculares, iniciadas en 1967 (con la reforma curricular de 1965), continuaron en el tiempo. Así, los académicos de Centros, Institutos y Universidades, pese a que sus instituciones, especialmente estas últimas, se vieron afectadas por la política de educación superior del gobierno cívico-militar, pudieron desarrollar algunos estudios e intercambios en torno a la temática que nos convoca.

En este sentido, el Encuentro convocado por la PUC y el CPEIP, muestra la existencia de una masa crítica, ávida por debatir acerca del campo curricular, sus conceptualizaciones y problemáticas, así como, discutir sobre los requerimientos para desarrollar investigación curricular y crear instancias especializadas de currículum en las universidades, especialmente en la formación docente. Las discusiones realizadas y los temas desarrollados configuran aportes significativos en el avance del campo curricular, los cuales se retomarán y reforzarán más adelante, cuando se cree la Asociación Chilena de Currículum Educacional y diversos participantes de este evento se reencuentren en la Asociación.

Por último, es preciso puntualizar que las instituciones participantes del Encuentro fueron las Universidades, Centros Académicos y Ministerio de Educación¹²⁵.

¹²⁵ Pontificia Universidad Católica de Chile y sus sedes (Santiago, Talca, Temuco, Talcahuano, Victoria, Villarrica)

Universidad de Chile y sedes (Santiago, Arica, Antofagasta, La Serena, Valparaíso, Talca, Ñuble, Temuco, Osorno)

Universidad Técnica del Estado y sedes (Santiago, Talca, Concepción, Punta Arenas)

Universidad del Norte y sedes (Arica, Antofagasta)

Universidad Católica de Valparaíso

Universidad Austral

Universidad de Concepción

Ministerio de Educación (Secretaría Ministerial: Región Metropolitana, Superintendencia de Educación)
Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP

Cabe aclarar que el régimen cívico-militar aún no llevaba a cabo la reforma de la Educación Superior, la cual implicaría la eliminación de las sedes regionales que habían creado las principales universidades estatales. Dichas sedes se convirtieron, después de la reforma, en universidades autónomas:

*A1) Primer Momento: Institucionalidad, funcionamiento y primeros pasos de la ACHCED*¹²⁶.

En 1982, a partir de un esfuerzo notable, desde una institucionalidad autónoma del Estado, se creó la *Asociación Chilena de Currículum Educacional* (ACHCED). Dicha organización se propuso el objetivo de: “agrupar a personas naturales y jurídicas que trabajan en el campo del currículo, con el fin de intercambiar informaciones y experiencias en la disciplina y, a la vez, promover una corriente de mejoramiento e innovación curricular que contribuya al constante mejoramiento cualitativo del proceso educativo y que atienda a los educandos en su dimensión personal y social”¹²⁷ (ACHCED, Documento Interno, 1982, p.1).

Los primeros integrantes de la Asociación mostraban interés o trabajaban en temas curriculares en sus centros de trabajo, estaban en contacto con la literatura nacional y extranjera vigente y algunos de ellos habían participado en la ejecución de propuestas innovadoras en sus instituciones educativas. También se encontraban en la ACHCED académicos que volvían al país, después de haber realizado estudios de postgrado en el extranjero o que regresaban del exilio. Todos ellos poseían inquietudes

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE
Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE
Instituto Nacional de Capacitación Profesional, INACAP

¹²⁶ La información que sirvió de base para dar sustento a este hito se obtuvo a través de Actas de Sesiones de Directorio, Actas de Sesión Anual de Socios, Planes de Trabajo, Documentos internos de la ACHCED, Boletines, Informes de Congresos, Talleres y otras Actividades realizadas. Tal documentación fue donada por la profesora Viola Soto al Centro de Documentación “Olga Poblete”, del Colegio de Profesores y Profesoras de Chile y su entrega la realizó la profesora Ma. Victoria Peralta.

¹²⁷ *La Asociación Chilena de Currículum Educacional* es una Corporación de Derecho Privado, sin fines de lucro, que se rige por las disposiciones del Código Civil Chileno. Posee Personalidad Jurídica y Estatutos aprobados por el Ministerio de Justicia en Decreto N°1144 del 8 de noviembre de 1982, publicado en el Diario Oficial N°31428 del 17 de noviembre de 1982 (documento interno, 1982, p.1).

por la problemática curricular y buscaban constituirse en un espacio de debate e intercambio de ideas sobre educación, currículum y democracia, en un momento en que el país se encontraba en pleno período de dictadura.

En efecto, la política impulsada por el gobierno en el ámbito educativo y curricular no había considerado suficientemente la participación de los académicos y profesores vinculados al currículum, por tanto, en la ACHCED encontraron un espacio autónomo para reunirse, discutir, analizar y elaborar iniciativas relacionadas con el campo curricular en sus propias instituciones. Ello, explica la gran convocatoria que tuvo la Asociación en los actores educativos y su interés por participar en las distintas comisiones que surgieron, en los eventos anuales que se organizaban y también en las reuniones mensuales ampliadas. La necesidad de pertenencia a un grupo de pares, así como, la imperiosa necesidad de contribuir al debate curricular fue un signo relevante de observar en este período.

Conformaron la ACHCED profesores de educación superior dedicados a la formación de docentes, especialmente en el tema curricular, tanto de universidades, como de institutos profesionales; investigadores de centros académicos independientes; directores y docentes de establecimientos de educación parvularia, básica y media; y algunos funcionarios ministeriales de nivel académico, especialmente del CPEIP. Entre los académicos que sobresalen en la organización, responsabilidades y propuestas desarrolladas, en este primer momento, destacan, Abraham Magendzo, Paul Siegel y la profesora Viola Soto¹²⁸.

La Asociación remonta sus orígenes a enero de 1979 cuando surgió el Grupo CURFLEX (Currículum Flexible y Participativo). Este fue creado a instancias de la Unesco,

¹²⁸ Esta educadora, en julio de 1975 fue detenida por agentes del régimen y en septiembre de 1975 exonerada del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, donde laboraba. En su último libro (Soto, 2015) relata que el gran apoyo recibido por sus ex estudiantes y ex colegas, la estimularon a escribir sus experiencias docentes, lo que dio lugar a la publicación del libro "Desarrollo de Modelos Curriculares" (1976). Posteriormente, ganó un concurso de la OEA y viajó a Venezuela donde asumió como Especialista Principal del "Proyecto Multinacional de Currículum para América Latina y el Caribe" (1977-1982), además, fue directora de la Revista "Currículum", publicación Especializada de dicho proyecto. Regresó a Chile y participó en la constitución de la ACHCED, ejerciendo el cargo de presidenta durante cinco años consecutivos (1985-1989).

y coordinado por Donald Lemke¹²⁹, especialista de ese organismo. Lo integraron académicos y educadores, algunos de los cuales realizaban consultorías a Unesco-Santiago. Entre estos se puede mencionar a Paul Siegel¹³⁰, Gilberto Calvo¹³¹, Eradio Mardones¹³² y Gabriel Castillo¹³³. Junto con la creación del modelo curricular flexible y participativo, el grupo compartía una visión sobre el currículum vinculado a la innovación, acercamiento a los intereses de los estudiantes y sus contextos, y a la necesaria participación de los actores educativos en su construcción. La cercanía laboral entre ellos posibilitó la generación del grupo Curflex y luego, a partir de la invitación que estos hicieron a otros académicos y profesores, crearon la ACHCED.

En relación a Curflex, el profesor Manuel Silva, en una entrevista¹³⁴ señala que este Grupo, creado a instancias de la Unesco, incorporó *“conceptos como pertinencia curricular y el sentido de los contenidos seleccionados(...). Además, planteaban la necesidad de tener una mirada más abierta sobre la metodología de enseñanza, acorde*

¹²⁹ Donald Lemke (1930-2019). Doctor en Currículum y Orientación (USA). Estadounidense, especialista principal de Orealc/Unesco (sede Santiago) en los años ochenta y encargado de la Región. Durante su trabajo en dicho organismo generó, junto a otros educadores, un modelo de diseño curricular flexible y participativo, consistente en enfocar el currículum a partir de las necesidades, intereses, y capacidades del educando, considerando el aspecto cultural y social.

¹³⁰ Paul Siegel. Doctor en Currículum (U. de Connecticut, EE. UU) y Master en Educación (U. Harvard). Nació en Alemania, su familia de origen judío, huyó a raíz de la persecución nazi. Llegó a Chile y se convirtió al catolicismo, vinculándose al movimiento de renovación Schoenstatt. Fue profesor del Depto. de Currículum y Evaluación de la PUC., desde donde impartía el curso de currículum en el pregrado, licenciatura y postgrado. Como consultor de Unesco-Santiago colaboró con Lemke en la propuesta curricular innovadora. Fue el primer presidente de la ACHCED entre 1982-1983.

¹³¹ Gilberto Calvo. Consultor de la Unesco-Santiago a mediados de los años ochenta. Desde ese lugar trabajó con Lemke en la creación del modelo curricular flexible. Publicó diversos artículos en los Boletines del “Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe”. Fue presidente de la ACHCED en 1984.

¹³² Eradio Mardones. Consultor de Unesco-Santiago, colaboró con Lemke en la propuesta de currículum flexible. Creó, en 1980, el Colegio Celestín Freinet (La Pintana). Basado en los principios de este pedagogo francés, promovía una de las claves del método “dar la palabra al niño”, para que aprendiera aquello que más le interesa. La escuela Freinet aún existe y el sostenedor es su hijo Mauricio Mardones.

¹³³ Gabriel Castillo (1927-2022). Profesor de Castellano (U. de Chile, 1952). Consejero Educacional y Vocacional (PUC, 1962), Magíster en Educación (PUC, 1973). Destacó por su Teoría de la Anticipación, en donde, junto con otros profesores del liceo N°10 en Santiago, puso en práctica una visión de escuela en la que todos los alumnos no sólo memorizan, sino que aprenden saberes fundamentales, ligados a su crecimiento ético. Autor de diversos artículos y materiales educativos para los profesores. Desde su experiencia se relacionó con el grupo Curflex, participando en la creación del diseño curricular flexible. Fue galardonado con el Premio Nacional de Ciencias de la Educación de Chile en 1997.

¹³⁴ Entrevista realizada a Manuel Silva, el 8 de septiembre de 2022.

a la diversidad de los contextos (...) Este grupo se reunía en la sala del Consejo de Rectores, que estaba al frente de la Biblioteca Nacional. A ese lugar llegaban representantes de Universidades y circulaban académicos de las mismas, quienes tomaron contacto con el Grupo Curflex y luego fueron invitados a formar parte de la ACHCED”.

Una de las tareas planteadas por el Grupo CURFLEX fue crear un comité para redactar los estatutos de lo que sería la Asociación Chilena de Currículum Educacional, proponiéndose los siguientes objetivos específicos: a) Intercambiar informaciones y experiencias de la disciplina curricular y promover una corriente de mejoramiento e innovación; b) Buscar estrategias, instrumentos, procedimientos y materiales que permitan mejorar la calidad de la educación; c) Estimular el desarrollo de investigaciones, experimentaciones de campo y otras innovaciones educativas (...); d) Patrocinar, asesorar, apoyar y realizar programas de innovación y cambio curricular en sus fases de diseño, implementación y evaluación, en los niveles básico y medio, de los sectores públicos y privados; e) Intercambiar información y experiencias a nivel nacional e internacional en el campo del currículum; y f) Difundir la producción teórica y experiencias en materia de teoría, desarrollo y evaluación curricular mediante publicaciones, seminarios, conferencias, cursos y otros medios (ACHCED, Boletín N°1, septiembre de 1982).

Paul Siegel (1982), como primer presidente de la Asociación, en el discurso inaugural, planteó que las preocupaciones de la ACHCED pasaban por mejorar el currículum, así como, desarrollar alternativas para implementarlo y evaluarlo. Como profesionales de la educación, señala, “interesa traducir sus convicciones en una curricula y en acciones educativas que sean alternativas viables y originales en el campo curricular” (ACHCED, Boletín N°1, septiembre de 1982, p.1). Asimismo, sostiene que pretenden contribuir al desarrollo del campo “desde la innovación silenciosa del aula, rescatando la experiencia de educadores que (...) generan alternativas curriculares viables y originales (p.2). Paul Siegel, al igual que los demás miembros de Curflex, suscribía una perspectiva humanista y crítica del currículum y su propuesta curricular se apoyaba en la práctica y en la experiencia, como base para el desarrollo curricular.

Conforme a Carlos Veas¹³⁵, la corriente curricular que sostenía Paul Siegel *“estaba relacionada con la posición activa del alumno en la adquisición del conocimiento, el alumno era el protagonista que tenía que vivir los conocimientos y los aprendizajes (...). Yo diría que este era el alma mater de Paul, porque en la medida que el alumno fuera viviendo los conocimientos (...), podía ir desencadenando una serie de otros aprendizajes. Entonces para él, el programa tenía que ser (...) flexible para que se pudiera producir ese desencadenamiento (...). Él me cautivó, hasta el día de hoy sigo pensando en esa misma perspectiva. Hice clase durante 25 años, siempre abordando el enfoque que él tenía del conocimiento, de lo que era la clase (...). En los estudios de licenciatura, con él como profesor, recién comprendí lo que era el currículum”*.

La Asociación Chilena de Currículum Educacional, para su funcionamiento, constituyó un Directorio¹³⁶ y cuatro Comités de Trabajo¹³⁷, los cuales estaban conformados principalmente por académicos de las facultades de educación de universidades e institutos preocupados por el estudio del campo curricular. Entre las acciones realizadas destacan: Reuniones de Directorio (semanales o quincenales); Reuniones ampliadas de socios (donde se abordaban temas teóricos y operativos de actividades curriculares innovadoras); Seminarios internos (destinados a estudiar la problemática del currículum); Congresos y Encuentros (en que se invitaba a representantes de instituciones formadoras de profesores y de establecimientos escolares); Preparación de documentos especializados propios del campo curricular; Investigación en relación a la formación curricular de profesores; Estrategias de información a instituciones de otros países latinoamericanos para la fundación de Corporaciones similares (ACHCED, Documento Interno, 1982).

¹³⁵ Entrevista realizada a Carlos Veas, el 4 de enero de 2023.

¹³⁶ Directores: Viola Soto, Abraham Magendzo y Mario Leyton; presidente: Paul Siegel; vicepresidente: Gilberto Calvo; secretario General: Eradio Mardones; secretario de Acta: Hernán Vera; tesorera: Isabel Fariña.

¹³⁷ Comités de Trabajo y encargados: 1) Publicaciones: Manuel Fábrega, Martín Miranda, Omar Romo, Omar Vergara y Hernán Vera; 2) Coordinación del primer Congreso sobre currículum centrados en la persona: Viola Soto; 3) Coordinación de Experiencias curriculares: Francisco Palacios, Paul Siegel, Eradio Mardones, Hugo Toro, Fernando Henríquez; 4) Desarrollo organizacional de la Asociación: Isabel Fariña y Gilberto Calvo.

Además, la Asociación publicó un Boletín, que se editaba con periodicidad. Tal medio de comunicación constituyó un referente importante para los profesionales de la educación, por cuanto allí se exponían diversos temas de debate, se anunciaban Congresos, Encuentros y Talleres, se presentaban las ponencias de los mismos y se incluían noticias de las actividades que realizaban sus integrantes.

La Asociación funcionaba con Socios habilitados para participar en los diversos eventos que organizaba, para lo cual se exigía: contar con título docente o experiencia docente equivalente; experiencia reconocida en el campo de la teoría, el cambio o la evaluación del currículum; y presentación de un trabajo de incorporación que fuera aceptado por el Directorio (ACHCED, Documento interno, 1982).

A2) Segundo Momento: Énfasis en las preocupaciones valóricas y humanistas.

La Asociación se configuró en una instancia innovadora respecto del currículum oficial, en tanto su propósito no solamente aspiraba a debatir sobre el currículum vigente, sino que ponía énfasis en el mejoramiento de la calidad de la educación, principalmente en sus aspectos valóricos, y dar espacio a los docentes para que participaran en la construcción de iniciativas curriculares innovadoras en sus propias instituciones escolares.

Al respecto, cabe señalar que, inicialmente, la ACHCED se interesó por profundizar en la propuesta de Currículum Centrado en la Persona (CCP), que se establece en el Decreto 300, y por ende, una de las primeras acciones programadas fue la realización de un *Encuentro* que debatiera acerca de ese modelo. Los argumentos esgrimidos para la selección de ese tema fueron:

Por una parte, por la importancia que se asigna a este enfoque curricular en las políticas educacionales y en los correspondientes instrumentos legales del diseño curricular, establecidos por el Gobierno; y por otra, al creciente interés demostrado por los profesores que desean aplicar las innovaciones

educacionales propias de esta tendencia (ACHCED, Boletín N°1, septiembre 1982, p.5).

Cabe señalar que, si bien la ACHCED era una organización autónoma, también mostraba interés por relacionarse con las propuestas curriculares generadas desde el Estado, puesto que ellas tenían incidencia en el ejercicio laboral y en las instituciones de donde provenían sus miembros (Universidades, Institutos, ONG y Centros Escolares). Específicamente, el Currículum Centrado en la Persona (CCP) ejercía atracción porque gran parte de sus principios, de carácter valórico, eran compartidos por los integrantes de la Asociación.

Pero, también se aducía a otro hecho que era necesario de clarificar:

La Asociación está consciente de que en el país no existe consenso en cuanto al significado del currículum personalizado. En efecto, este se plantea desde una concepción que lo hace sinónimo de una filosofía de la educación centrada en la persona, hasta otra que lo estima como diseño curricular de material de enseñanza programada, dándose por supuesto todo el espectro de planteamientos intermedios. (p.5)

Al respecto, se puntualiza que, el Encuentro pretende debatir acerca del Currículum Centrado en la Persona (CCP) desde un enfoque epistemológico, comprender el marco teórico en que se fundamenta y analizar las experiencias que se están desarrollando en los diferentes niveles del sistema escolar y en otras instituciones educativas. Por lo cual, se puede argumentar que, con este evento, la ACHCED no solamente buscaba apoyar acciones concretas de implementación de dicho modelo en las instituciones escolares, sino que también avanzar en la problematización y discusión de dicho enfoque curricular.

En cuanto a la convocatoria del evento se establece que, el Encuentro está dirigido “a todos los profesionales de la educación nacional, que se sientan motivados a participar en él, y en especial, a quienes tienen a su cargo la operacionalización de los planes curriculares a nivel nacional y regional, a los formadores de profesores y a los

profesores que están poniendo en práctica las modalidades propias de este tipo de currículum” (p.5).

Previo a la realización del evento, se conformaron comisiones de trabajo en un *Encuentro Preparatorio*. Entre las conclusiones de dichas comisiones se define y sintetiza lo que se entiende por Currículum Centrado en la Persona (CCP), se analizan sus fundamentos e implicancias y se formulan algunas preguntas como: ¿Cuáles serían los valores y principios de un CCP? ¿Cuáles serían los roles de profesores y estudiantes en un CCP?, ¿Qué significa aplicar un CCP? (ACHCED, Boletín N°1 y N°2, septiembre y diciembre de 1982, p.2).

Asimismo, se presentó una experiencia de CCP de los Colegios Jesuitas, donde se concluyó que para su implementación se requiere un cambio en la mentalidad de los profesores, de manera que pueda ser innovadora y en constante revisión. De igual modo, se señaló que el profesor debe ser capaz de adecuar los contenidos, metodologías y materiales de estudio a la realidad del curso con que se trabaja.

Se informó también, que la profesora Carlota Lesmes, pedagoga española, docente del Colegio de la Institución Teresiana y discípula de Pierre Faure (fundador de esta corriente educativa), había capacitado en educación personalizada a maestros de diversas escuelas y que, entre 1980 y 1982, se había implementado la experiencia en diversos cursos de la institución (ACHCED, Boletín N°2, 1982).

Junto con apoyar algunas propuestas innovadoras, caracterizaba a la Asociación el hecho de situarse en un lugar de reflexión y crítica con respecto a la realidad actual y al modelo curricular nacional vigente. Dicho modelo, como se ha señalado anteriormente, enfatizaba el asignaturismo y sostenía una visión pragmática e instrumental del proceso educativo, sin necesariamente formularse preguntas esenciales sobre qué, por qué y para qué enseñar y aprender. En este sentido, se observa una contradicción al interior del currículum oficial, puesto que, por un lado, alude al establecimiento de un modelo curricular centrado en los alumnos y por otro, se insiste

en una segmentación disciplinaria a través del diseño, planificación y enseñanza de las asignaturas desde un enfoque técnico e instrumental.

Algunos personeros de gobierno, como René Salamé, criticaron el modelo técnico e instrumental, por considerar que impedía a los profesores ejercer una mayor autonomía en sus prácticas pedagógicas. No obstante, esta modalidad se impuso, dado que era una práctica instalada desde los años sesenta e impulsada predominantemente a nivel gubernamental.

Pero, la ACHCED no solamente se ubicaba en el lugar del cuestionamiento respecto del modelo instrumental, sino que creó propuestas para comprender y abordar el currículum, en un contexto que no era favorable para generar nuevas iniciativas.

A3) Tercer Momento: Apertura a nuevas perspectivas teóricas en el campo curricular

Conforme avanzaba el trabajo de la Asociación, se fueron planteando nuevas tareas, actividades y reflexiones. En este sentido, se puede señalar que Gilberto Calvo, presidente de la ACHCED en 1984, definió que uno de los propósitos de la Asociación era constituirse en un lugar de encuentro para el estudio del currículum educacional, pero que, además, se asumiera como:

una instancia de asesoría, de apoyo y de acreditación para las instituciones educativas que (...) necesiten de esta visión objetiva, técnica e independiente, para mejorar su quehacer y cumplir sus anhelos de entregar una educación cualitativamente mejor (...). No es tarea fácil, y por eso buscamos sumar a todos los socios, otros especialistas e instituciones a este trabajo profesional. (ACHCED, Boletín N°4, abril-mayo 1984, p. 3)

Simultáneamente a las tareas encomendadas a los Comités de Trabajo, la Asociación se reunía para discutir sobre diversos temas que retroalimentaban su labor. En el Boletín N°4 se publican dos charlas, fruto de trabajos realizados por dos académicos de la ACHCE: 1) “Resultados de la investigación aplicada a la desconcentración del currículum en Costa Rica”, de Viola Soto (presentado el 17 de

enero de 1984); y 2) “Calidad de la educación y cultura, una investigación en un área indígena de Guatemala”, de Abraham Magendzo (presentado el 3 de abril de 1984).

También en este Boletín se informaba sobre otras actividades importantes realizadas por sus miembros. Entre ellas, se da cuenta de tres noticias: 1) los contactos realizados por Hernán Vera (miembro del Directorio) durante su viaje a EE. UU, realizado entre diciembre de 1983 y enero de 1984; 2) el anuncio de la publicación del libro “Educación, Persona y Currículum” (editado por Arrayán), cuyos autores eran integrantes de la Asociación y 3) la ACHCED se asocia a la Curriculum Research Association de EE. UU (ACHCED, Boletín N°4, abril-mayo 1984).

En octubre de 1984, se realizó el *Congreso Nacional de Profesores y Especialistas en Currículum*. Previo a su realización, en el Boletín N°5 (septiembre-octubre, 1984) se publicaron los informes emitidos por las comisiones preparatorias al evento.

Dichas comisiones se constituyeron alrededor de las siguientes temáticas: 1) Teoría y fundamentos del Currículum; 2) La investigación curricular en las acciones del especialista en currículum; 3) Estudio comparativo de programas de currículum para formación de profesores de pregrado y posgrado; 4) Metodologías especiales y currículum; 5) Administración y organización escolar y currículum; 6) Currículum y educación parvularia; 7) Pedagogía Universitaria; 8) Experiencias curriculares a niveles institucionales y de aula.

Como se observa, la Asociación se abrió al análisis de nuevas problemáticas vinculadas con la investigación y reflexión del campo curricular; los sujetos que actúan en el ámbito curricular; y los programas de currículum universitarios, entre otros, sin descuidar el nivel de las experiencias curriculares en los establecimientos educacionales.

Al respecto, notamos que los debates desarrollados en otros países y las publicaciones de algunos teóricos en la década de los setenta y ochenta (Schwab, 1974, 2005; Jackson, 1975; Apple, 1979, 1986, 2008; Stenhouse, 1984) comenzaban a ejercer mayor influencia en los integrantes de la ACHCED, quienes se aproximaron al

conocimiento de nuevas perspectivas y autores, iniciando así discusiones curriculares a partir de sustentos de carácter epistemológico y desde una perspectiva teórico-crítica del campo de estudios del currículum. Tales debates, sin embargo, los alejaba cada vez más de las políticas curriculares oficiales, quienes seguían anclados en la perspectiva de la racionalidad técnica. Un claro ejemplo de ello, es el decreto 4.002 y 300, cuyos programas de estudio se sostienen en ese enfoque técnico.

De las diferentes comisiones previas al *Congreso* destacamos la reflexión que se desprende de dos informes, que nos parecieron relevantes por su contribución al desarrollo del campo curricular y por su cercanía con el objeto de estudio de esta tesis:

*1° Informe, Comisión: Teoría y Fundamentos del Currículum*¹³⁸: Esta comisión elaboró conceptualizaciones sobre el currículum y reflexionó en torno al campo curricular. Finalmente elaboró un esquema temático para el Congreso denominado: “Fundamentos, Teoría y Campo del Currículum”

Los planteamientos generales de esta comisión giraron alrededor de algunos ejes, en los cuales se reconoce el carácter multidisciplinario del currículum; se señala la relevancia de distinguir diferentes planos de la disciplina curricular, tales como los supuestos teóricos que lo sustentan, su objeto y campo de estudio, y la toma de decisiones para la acción curricular. Por su parte, en la estructura de la Teoría del Currículum se destacan tres unidades orgánicas básicas: aquella vinculada con la persona; otra relacionada con el mundo social; y la que se vincula a la esfera cultural.

A juicio de la comisión, esta disciplina, en su calidad de teoría curricular, aborda la reflexión sobre el currículum en tres niveles:

¹³⁸ Integrado por: Manuel Canales (Instituto Educares), Paul Siegel (PUC), Urit Lacoa (PUC), Julia Romeo (UCH), Abraham Magendzo (PIIE), Ana Zlachevsky (INACAP), María Garrido (Colegio Fco. Bilbao), Luisa Lizarraga (Academia Superior de Cs. Pedagógicas) y Manuel Silva (IPES Blas Caña).

En un primer nivel podemos distinguir el estudio fenomenológico de la realidad curricular con el fin de describirla; en un segundo nivel (...) pretende analizar y conceptualizar los datos que arroja dicha descripción; en un tercer nivel la teoría curricular delibera acerca de los principios, criterios y formas de selección y organización de valores que deben inspirar la elaboración y aplicación de un currículum (p.23).

*2° Informe, Comisión: La Investigación Curricular en las Acciones del Especialista en Currículum*¹³⁹: Se analizó la situación del especialista en currículum, a partir de las siguientes preguntas: ¿Quiénes son? ¿Dónde trabajan? ¿Qué hacen? ¿Cuáles son sus funciones? También, se contrastó la realidad con el deber ser de ese experto.

Antes de responder a esas interrogantes la comisión sostuvo que el sistema escolar y la organización curricular de corte academicista, basan su acción otorgando prioridad al conocimiento acumulado y al patrimonio cultural de la humanidad, el cual expresa a grupos sociales que se encuentran en situación de privilegio. Estos conocimientos, se advierte, no siempre son significativos para las grandes mayorías y en ocasiones, se convierte en un medio de dominación. Al respecto, se agrega que, poco se sabe de lo que debe ser un currículum para las mayorías, porque:

existe mucho desconocimiento de los significados y de los procesos en que ocurre el aprendizaje, por ejemplo, en un contexto de pobreza y de marginalidad (...) Asumir la cultura de lo cotidiano como contenido curricular es el primer objetivo de la investigación en currículum, de manera que se puedan proponer vías para enriquecer este marco referencial de cada persona con otros aportes o datos culturales, evitando la domesticación” (ACHCED, Boletín N°5, septiembre-octubre,1984, p.24).

¹³⁹ Integrantes: Silvia Álvarez (CPEIP), Manuel Fábregas (Instituto Superior Blas Cañas), Abraham Magendzo (PIIE), César Marín (Instituto Profesional de Osorno), Guillermo Reeves (INACAP), Eduardo Stavelot (Universidad de La Serena) y Gladys Vergara (INACAP).

En términos más específicos, la comisión argumenta que esta manera de pensar la investigación curricular implica:

- Traspasar la capacidad de investigar a los actores del proceso educativo: alumnos y profesores, como medio de vincular la investigación con la acción educativa, promoviendo la habilidad para analizar la propia identidad cultural y como medio que posibilite descubrir los paradigmas de otras significaciones culturales, apropiándose de una manera consciente y crítica, tanto de la propia cultura como de otras.
- Privilegiar la investigación de los procesos, para ir descubriendo los pasos cruciales que permitan lograr determinados objetivos o aprendizajes, bajo diferentes condiciones culturales.
- Entender que los elementos de un diseño o planificación curricular permanecen, pero cobran una nueva dimensión, según los participantes y los contextos.
- Poner atención a la investigación del currículum oculto, aquel que surge en las relaciones culturales de los actores del proceso educativo (...) (ACHCED, Boletín N°5, septiembre-octubre,1984).

Finalmente, la comisión sostiene que:

Es en esta manera de concebir la investigación curricular donde se producirá el cambio en la relación entre el especialista en currículum y la comunidad educativa, en la medida que se comprenda que la tarea de investigar no es la búsqueda de datos generales, de conceptos universales que, a la larga no resultan válidos para ninguna realidad específica, sino el conocer sistemáticamente a partir de la propia práctica. (p. 25)

Con respecto a la procedencia de los especialistas en currículum (¿quiénes son?), se advierte que, en general, provienen del ámbito escolar y en su mayoría son profesores que han asumido funciones en el campo curricular. Asimismo, se agrega que, son pocos quienes cuentan con formación de postgrado o algunos cursos de perfeccionamiento en torno al tema curricular.

En relación a las interrogantes acerca de ¿dónde trabajan y ¿qué hacen los especialistas en currículum? La comisión concluyó que éstos se encuentran:

- En las UTPs de los colegios, revisando planificaciones y realizando diversas tareas de orden burocrático.
- En las Universidades enseñando currículum, aunque existe escasa investigación al respecto.
- En las Secretarías Ministeriales y Direcciones Provinciales de Educación, cumpliendo funciones de supervisión.
- En el CPEIP diseñando programas de apoyo, perfeccionamiento e investigación.
- En centros privados y ONGs desarrollando programas de educación no-formal y de educación popular
- En editoriales, facultades universitarias y ministerios, prestando asesorías en el diseño de programas, medios y materiales (ACHCED, Boletín N°5, septiembre-octubre, 1984).

Frente a lo anterior, la comisión señala que, “existe una gran dispersión de los especialistas en currículum, muchos no tienen una calificación suficiente para ejercer una acción profunda de desarrollo curricular, y existe muy poca investigación, lo que dificulta el desarrollo de la disciplina” (p.25).

Con los informes de las ocho comisiones preparatorias que se conformaron, se dio inicio al *Congreso de Profesores y Especialistas en Currículum*, celebrado los días 25, 26 y 27 de octubre de 1984, en INACAP (Santiago). Contó con el auspicio de la OEA, UNESCO y el Consejo de Rectores. En dicho evento participaron más de cien profesionales de diferentes instituciones: centros académicos; universidades e institutos profesionales; escuelas básicas, colegios y liceos y funcionarios del Ministerio de Educación. Sus resultados se presentaron en el Boletín N°6, (marzo 1985).

Entre los objetivos del Congreso destacan: la necesidad de definir posiciones con respecto a la teoría, al campo y al fundamento del currículum; desarrollar el estado actual de las relaciones entre el currículum y las organizaciones institucionales y

administrativas del sistema escolar; definir rasgos y tendencias de la investigación curricular; y promover el intercambio directo de experiencias.

La organización del Congreso estuvo a cargo de Gilberto Calvo como presidente de la ACHCED; Viola Soto como coordinadora general; Eradio Mardones como secretario administrativo; Hernán Vera como tesorero; más un comité organizador; y un comité de publicaciones.

Dentro de los discursos de inauguración destacan los de Ana María Zlachevsky¹⁴⁰, representante del Rector de Inacap; Raúl Allard¹⁴¹, representante de la OEA; Arturo Matute, Representante de UNESCO-OREALC; y Gilberto Calvo¹⁴², presidente de la ACHCE.

Posteriormente, se presentaron diversas ponencias, de las cuales destacamos las siguientes:

- a) *La Disciplina de Currículum*. Ponencia presentada por la profesora Viola Soto Guzmán. Entre las ideas expuestas relevamos las siguientes: dada la complejidad de los planteamientos del campo curricular provenientes de sus diversos aportes teóricos, un gran problema actual referido a la “investigación y enseñanza de nuestra disciplina es la congruencia y relación entre axiología, teoría científica y aplicación de la teoría. En definitiva, se debe establecer una coherencia entre lo que se propone y lo que se hace (...). [La autora declara] que se ubica en una posición de síntesis (...), guiada por una concepción humanista en que adquieren importancia tanto los requerimientos de la persona, como los imperativos de la sociedad y la cultura... (ACHCED, Boletín N°6, marzo 1985, p. 34).

¹⁴⁰ Zlachevsky, enfatizó la relevancia de vincular los nuevos enfoques curriculares con el campo del trabajo.

¹⁴¹ Allard, planteó los intereses de la OEA con respecto a la necesidad de entrelazar los currículos nacionales con los anhelos, realidades y aspiraciones de los educandos.

¹⁴² Calvo, profundizó en la importancia de crear redes latinoamericanas y nacionales de especialistas en currículum, así como también, en la importancia de reconocer las culturas nacionales para realizar transformaciones curriculares.

b) *Educación y Currículum*. Trabajo expuesto por la profesora Julia Romeo, U. de Chile. La académica aborda la problemática curricular, argumentando que “el currículum como disciplina solo puede ser concebido como tal a partir de una Teoría de la Educación, de la cual emanan- sustancialmente- los principios orientadores; principios que deberemos aceptar como de carácter científico, pero también como de carácter filosófico (...). Pero una Teoría de la Educación no emerge solo de datos comprobados (...), pues se estaría desconociendo la influencia y la participación de lo valórico” (p.36). Y prosigue: “El currículo, organiza los patrones culturales propios del sistema educacional del cual forma parte, intentando incorporar los elementos constantes, tanto particulares como universales” (p.38). Su principal dificultad, advierte la autora, es mantener su coherencia interna, respetando la tradición, pero a la vez, introduciendo las innovaciones que se estimen necesarias, anticipándose a los cambios (ACHCED, Boletín N°6, marzo 1985).

c) *El currículum como disciplina. Su objetivo y su objeto. Aproximaciones operacionalizadoras*. Ponencia presentada por Reginaldo Zurita. Universidad de La Frontera. En la presentación, el académico hace referencia a su participación en el “Encuentro Internacional de Enseñanza e Investigación del Currículum”, realizado en septiembre de 1977, en la PUC, el que hemos examinado en los Antecedentes de la ACHCED.

El autor reseña los problemas identificados en dicho Encuentro, sus principales conclusiones y tareas (p. 55-56).

Algunos de los problemas expuestos son los siguientes:

- Se consideró que el concepto de currículum era un término de difíciles contornos por la variedad de definiciones existentes y por la amplitud del área que abarca.
- Se advirtió que la situación se hacía más confusa si se consideraban las relaciones de Currículum con la Administración Curricular, con la Tecnología Educativa y con los Diseños Instruccionales.

- Si se toma el glosario utilizado en América Latina en materia de desarrollo curricular, ninguna definición hace referencia a su carácter disciplinario.
- Las definiciones de currículum se refieren a “un grupo de materias o unidades de contenido; a las experiencias del niño bajo la responsabilidad de la escuela, o a un plan desde un enfoque sistémico.

Respecto de las conclusiones a las que se arribó, se pueden mencionar las que siguen:

- Se concluyó que el currículum era una disciplina muy nueva, en formación y que requería tiempo para lograr su pleno desarrollo.
- Que la solución no viene por la vía de las definiciones operacionales, arbitrarias, apriorísticas, pues el currículum implica también una opción valórica acerca del tipo de persona y de mundo que se desea desarrollar.

Conforme a lo señalado por Reginaldo Zurita, entre 1977 (Encuentro Internacional de Enseñanza e Investigación del Currículum, PUC-CPEIP) y 1984 (Congreso de Profesores y Especialistas en Currículum, ACHCED), el avance no ha sido significativo y agrega que continuamos preguntándonos qué es currículum, además, se aprecia la tendencia a querer resolver el problema con definiciones operacionales.

La Tarea Pendiente:

A juicio del autor, está pendiente la tarea de: “producir una síntesis creadora capaz de asumir diferentes enfoques e integrarlos en una nueva realidad arquitectónica y orgánica de nivel superior” (p. 55). Y prosigue: “Pienso que hay elementos suficientes como para fundamentar una concepción del currículum como disciplina. Pero es necesario explicitarlos, dar forma a la disciplina del currículum, aplicando las categorías que definen y caracterizan una disciplina” (p.56).

Como se advierte, en el *Congreso de Profesores y Especialistas en Currículum* de 1984, hay avances interesantes respecto de las conceptualizaciones de currículum como disciplina teórico-práctica, no obstante, pareciera que, en diversas ocasiones, se busca llegar a acuerdos a partir de definiciones consensuadas o de vivencias desarrolladas en situaciones educativas específicas, existiendo aún escasa investigación teórica y

empírica que favorezca la realización de indagaciones en las propias instituciones, lo cual posibilitaría el levantamiento de categorías contextualizadas, a partir de la participación de distintos actores interesados en el desarrollo y avances del campo curricular en nuestro país.

Para los integrantes de la Asociación, los materiales reunidos durante el Congreso, posibilitaban “elaborar un pre-diagnóstico sobre las problemáticas existentes, las corrientes imperantes, las necesidades urgentes con respecto a las áreas del currículum incorporadas a la formación de profesores, y a las acciones de investigación y experimentación” (ACHCED, Boletín N°6, marzo 1984).

En 1985, la Asociación elaboró un plan de trabajo que contemplaba 10 metas, partiendo por el Objetivo General a cumplir ese año: “Colaborar con la actualización profesional permanente de los educadores dedicados a la formación y especialización de profesores, desde el ejercicio de la disciplina de Currículum, a niveles general y específico” (ACHCED, Plan de Trabajo Anual, 1985, p.1).

Entre las metas sobresalen: a) Continuar con las reuniones de Directorio y con las reuniones periódicas de estudio, ampliadas a todos los socios; b) Difusión de resultados y conclusiones del Congreso Nacional de Profesores y Especialistas en Currículum, realizado en 1984; c) Preparación, supervisión y evaluación periódica de los Boletines; d) Constitución de tres núcleos regionales de la Asociación (Valparaíso, La Serena y Temuco) y constitución de instituciones similares a la Asociación en otros países de América Latina; f) Preparación del Congreso Latinoamericano y Caribeño de profesionales dedicados al Currículum en la Educación Superior e Investigadores, para el año 1986.

Cabe señalar que las reuniones mensuales de socios, en ocasiones eran ampliadas y en otras, se invitaba a algunas personalidades para abordar temas específicos. Dentro de las primeras se puede mencionar que, en abril de 1985, se citó a una reunión ampliada para rendir homenaje a dos ex presidentes de la Asociación: Paul Siegel (1983) y Gilberto Calvo (1984). En relación al segundo tipo de reuniones se contó,

en diversas ocasiones, con la participación de Juan Gómez Millas¹⁴³, Esther Prech¹⁴⁴, Héctor Croxato¹⁴⁵, Alvaro Arriagada¹⁴⁶, Raúl Allard¹⁴⁷, entre otros. También fueron invitados algunos premios nacionales de educación como Roberto Munizaga¹⁴⁸, Teresa Clerc¹⁴⁹ y Luis Gómez Catalán¹⁵⁰.

A4) Cuarto Momento. Los estudios curriculares: visión cultural, política y operativa

En los años 1985 y 1986 se pueden destacar algunas actividades relevantes de la Asociación, que muestran un mayor nivel de reflexión y consolidación conceptual, así como también, se observa preocupación por aportar al diseño de estrategias curriculares en las instituciones escolares y de formación docente. Entre las actividades realizadas destacamos las siguientes:

1. *Primer Encuentro Nacional de Especialistas en Currículum en Educación Parvularia*, realizado en La Serena, los días 1, 2 y 3 de agosto de 1985. Asistieron 170 profesionales de Iquique a Magallanes.

2. *Seminario Semi-Estructurado de Currículo*, realizado en El Quisco, el 14 y 15 de septiembre de 1985. Se debatieron diversas temáticas, pero se profundizó mayormente sobre dos temas que concitaron el mayor número de comentarios: El enfoque del currículum como una “selección de la cultura” (planteado por Abraham Magendzo, en la Comisión 1) y el trasunto subliminal de tipo “ideológico” del currículum escolar y su función hegemónica en una sociedad como la nuestra, fracturada por grandes desigualdades sociales (Comisión 2).

Para los integrantes de la Comisión 1, “ambos temas plantean nuevos y complejos desafíos e interrogantes al especialista en currículum, por las implicancias

¹⁴³ Ministro de Educación, de noviembre 1964 a febrero 1968.

¹⁴⁴ Vicerrectora Académica del Instituto Profesional Educare.

¹⁴⁵ Académico de la U. de Chile, en el área de Ciencias.

¹⁴⁶ Ministro de Educación, de agosto 1982 a febrero 1983.

¹⁴⁷ Representante de la OEA.

¹⁴⁸ Premio Nacional 1979

¹⁴⁹ Premio Nacional 1981 (también participaba como socia de la ACHCED).

¹⁵⁰ Premio Nacional 1983

interdisciplinarias de su quehacer profesional, de la cual pareciera no estar tan consciente” (Comisión N°1, p.1). Según algunos participantes, hasta el momento ha prevalecido un enfoque “psicologista del currículum” (...). Pero también existe la aprehensión a caer en un “sociologismo curricular” (Comisión N°1). Se reconoce que una comprensión adecuada del currículum requiere de aportes de distintas disciplinas del campo de las ciencias sociales y se preguntan: “¿cuáles son los aportes específicos de los especialistas de las ciencias sociales, desde la óptica interdisciplinaria, en el campo del currículo, ¿cómo se integran estos aportes y se aplican en una situación educativa concreta?” (Comisión N°1, p.2).

Algunos participantes de la Comisión 2 señalan que: “enfrentamos el problema de cómo definir estrategias de cambio curricular para Chile (...), con una fundamentación coherente desde el punto de vista teórico (...). Estas estrategias deben plantearse en una relación coherente entre discurso político-filosófico-científico y de operacionalización” (Comisión N°2, p.1), tanto al interior del sistema curricular e institucional, como en sus relaciones con el sistema socio-cultural global en que se sitúa la institución.

Se plantea, asimismo, la necesidad de “clarificar el andamiaje conceptual de uso frecuente en el lenguaje curricular. Una suerte de arquitectura curricular, partiendo por precisar el objeto de estudio del currículum como disciplina y los enfoques teóricos de los que se parte y se sustenta” (Comisión N°2, p.2). También se considera necesario realizar estudios sobre (...) la autonomía relativa del Currículum en relación con la ideología, el poder y el control” (Comisión 2, p.2). Del mismo modo, se plantea la importancia de considerar el currículum oculto, las relaciones entre currículum y comunidad y la relevancia de la persona (...) en sus dimensiones individuales y socio-culturales (Comisión N°2).

Como se aprecia, los debates producidos en este *Semi-Estructurado de Currículo* se mueven entre las concepciones interdisciplinarias que sustentan el currículum; el papel de la ideología, poder y control que subyace en él; y la presencia del currículum oculto en las relaciones institucionales; hasta problemáticas operativas que se expresan en el

desarrollo de estrategias de cambio curricular para el país. Es decir, junto con la reflexión conceptual, existe la inquietud por diseñar propuestas curriculares innovadoras para las instituciones educativas. Todo ello nos habla del tipo de discusiones que surgían entre los académicos y que continuarán debatiéndose posteriormente, a fin de generar bases y fundamentos para el desarrollo del campo.

3. *Primer Taller Nacional de Profesores de Currículum*, dedicado a la formación, especialización, capacitación y perfeccionamiento de educadores, realizado el 26, 27 y 28 de septiembre de 1985. Participaron 47 directores y profesores de educación básica. Su objetivo general se definió en los siguientes términos: Contribuir al proceso permanente de mejoramiento de la formación profesional, a partir de la propia experiencia, en una visión actual y prospectiva. (ACHCED, Documento Interno, acciones realizadas).

Entre sus objetivos específicos, se señala:

“Analizar cualitativamente los problemas de la enseñanza del Currículum en la formación de profesores, desde los puntos de vista de su coherencia interna y externa” (p.2).

“Capacitar a directores de establecimientos de educación básica para tomar decisiones relativas al proceso curricular en sus unidades escolares y la supervisión de su aplicación, en el contexto de la administración institucional” (p.2).

En este taller, además, se examinó la investigación del profesor Hernán Vera, consistente en la revisión de 16 planes de estudio y programas de distintas Casas de Estudio. Algunos parámetros utilizados en dicha investigación fueron: tendencias o corrientes representadas, prerrequisitos, estructura interna de los programas (coherencia interna, procedimiento de evaluación, flexibilidad programática, interdisciplinariedad).

4. *Encuentro Latinoamericano de Especialistas en Currículum*, realizado entre el 14 y 18 de enero de 1986, en el Instituto Profesional de Osorno, actualmente Universidad de Los Lagos. Fue convocado y organizado por el profesor Eduardo Quintana. “Contó con

la participación de 133 personas. Asimismo, contó con representaciones de Costa Rica, Colombia y Argentina” (ACHCED, Memoria de Trabajo Anual, 1986, p.6). Destacamos que la participación de organismos estatales y de algunos países latinoamericanos, constituyó un hecho notable y novedoso de este evento.

Los temas de este Encuentro¹⁵¹ versaron en torno a tres temáticas: 1) *Campos de implicancia del Currículum*, donde se presentaron seis trabajos, dentro de los cuales destacamos cuatro de ellos, por su vinculación con el tema de esta tesis¹⁵²; 2) *Teoría del Currículum*, en que se expusieron doce trabajos y destacamos seis¹⁵³ y; 3) *Práctica del Cambio Curricular*, con diez trabajos, mencionando cuatro de ellos¹⁵⁴.

5. *Proyecto: Lineamientos básicos para contribuir a la formación de profesores (1986)*, patrocinado por Unesco¹⁵⁵ y otras instituciones. Este proyecto se presentó a sugerencia de Unesco, con el propósito de continuar y ampliar el trabajo realizado durante el año 1985. En efecto, como producto de los diversos eventos realizados y especialmente de

¹⁵¹ Encuentro Latinoamericano de Especialistas en Currículum. Asociación Chilena de Currículum Educacional y UNESCO. Fascículos. 1, 2 y 3. Material proporcionado por el profesor Manuel Silva.

¹⁵² *Temática “Campos de Implicancia del Currículum”*. Ponencias: 1) Cristian Cox: “Educación, estructura social y transmisión cultural”; 2) Luisa Lizarraga “La búsqueda del hombre y del currículum”; 3) Marta Vitar “Propuesta metodológica de integración de contenidos antropológicos del currículum”; 4) Carlos Calvo “Transmisión cultural: posibilidad de encuentro entre la antropología y el currículum”.

¹⁵³ *Temática “Teoría del Currículum”*. Ponencias: 1) Manuel Canales “Los valores educativos eje vertebrador de un currículum humanizador e interdisciplinario”; 2) Abraham Magendzo “Currículum pertinente para las poblaciones mayoritarias de América Latina: un análisis teórico”; 3) Julia Romeo “En busca del sentido del currículum”; 4) Manuel Silva “Comunicación y currículum: una perspectiva interaccional”; 5) María Prieto “Relación entre sociedad y sistemas curriculares”; 6) Paul Siegel “Libertad en educación y currículum”.

¹⁵⁴ *Temática “Práctica del Cambio Curricular”*. Ponencias: 1) Ma. Victoria Peralta “Una base antropológica: carencia de los currículos que se desarrollan en los Jardines Infantiles de nuestra Latinoamérica”; 2) Instituto Profesional de Osorno y Secretaría Regional Ministerial de Educación “Proposición de un currículum para las escuelas rurales de la X Región de Los Lagos”; 3) Secretaría Ministerial de Educación, Región de la Araucanía “Innovación curricular para las áreas rurales e indígenas de la IX Región”; 4) Humberto Alday “Experiencias de innovación curricular (CPEIP-OEA).”

¹⁵⁵ La Unesco cumplió un papel relevante de apoyo y patrocinio a la ACHCED, cuyas acciones se proyectaban en otros países de América Latina y el Caribe. En 1986, Juan Carlos Tedesco fungía como director de Unesco/Santiago y Donald Lemke, era especialista principal y asesor permanente de la ACHCED.

la información recogida en los encuentros de La Serena y Osorno, la ACHCED se propuso la elaboración de materiales destinados a utilizar en la capacitación de los formadores de profesores, de acuerdo a un criterio interdisciplinario. Después del primer año de trabajo y como producto de una positiva valoración de la labor realizada, la Unesco ofreció recursos para dar continuidad al trabajo efectuado, durante 1986.

De esta manera, se diseñó un proyecto cuyo objetivo y tareas eran:

Contribuir al mejoramiento de calidad de las currícula de Formación de Profesores, mediante: investigación de la situación actual y proyectiva de la carrera docente; publicación de materiales para uso en las aulas universitarias, acordes con una visión actualizada, interdisciplinaria y funcional de las disciplinas de Currículum general y específico y de las que fundamentan su teoría y su acción; y capacitación en servicio de los docentes mediante una pedagogía de toma de decisiones participativas en que se identifiquen y propongan soluciones a problemas prioritarios concretos de la formación del profesor, de acuerdo a las características de la realidad en que se desenvuelve su acción (Proyecto: Lineamientos básicos para contribuir a la formación de profesores, 1986, p. 2).

En relación con los objetivos específicos se planteó:

- Completar estudios en marcha destinados a definir el perfil del docente formador de profesores y especialmente de aquel dedicado a Currículum.
- Transformar el material de base preparado para los Encuentros organizados por la ACHCED (1984-1986), en Unidades de Trabajo, que respondan a criterios básicos integradores y se constituyan en herramientas para la práctica constante del estudiante en su realidad, desde cada una y todas las disciplinas de su plan de estudios.
- Realizar Talleres inter-institucionales y multidisciplinarios para académicos formadores de profesores, en que se analicen y completen perfiles del docente y materiales de unidades, con sus respectivos materiales de apoyo (pp. 2 y 3).

Se utilizaron como Insumos Académicos: las Investigaciones realizadas por Hernán Vera y Ma. Victoria Peralta (1984 a 1986) y materiales producidos por diversos especialistas, socios de la ACHCED e invitados a sus reuniones.

6. Panel: Municipalización y Descentralización de la Educación, 17 de julio de 1986. Dada la inquietud que existía entre los académicos y profesores por este tema, que tuvo repercusiones importantes en el ámbito educativo y curricular, la ACHCED organizó este evento con la participación de Alfredo Prieto (ex ministro de Educación), quien abordó los aspectos teóricos que explicaron el traspaso de los establecimientos educacionales a las Municipalidades. Abraham Magendzo trató el tema del cumplimiento de los objetivos planteados en el proceso de municipalización y sus resultados; y Hernán Vera, expuso acerca de la situación laboral de los docentes y profesionales que trabajan en las instituciones municipalizadas.

7. Constitución del Capítulo IX Región de la ACHCED, bajo la presidencia de Reginaldo Zurita Chávez, realizada con fecha 28 de noviembre de 1986, en presencia de Paul Siegel, Hernán Vera y Viola Soto del Directorio Central.

En términos generales, se puede advertir que la Asociación se constituyó en un referente académico, en cuanto a la apertura y desarrollo de discusiones sobre teoría curricular, como en relación a las actividades específicas sobre currículum, realizadas en instituciones de educación superior (formación de formadores), en establecimientos escolares y en otros organismos educativos. Pero, también cumplió un rol político y cultural, al adoptar visiones curriculares que traspasaban las fronteras nacionales y a su vez, permanecer atentos a la política curricular proveniente del gobierno. En efecto, mediante la realización de eventos en que participaban académicos y profesores de nuestro país y de otros países latinoamericanos, se generó un espacio de problematización y de creación de propuestas y acciones curriculares en algunas instituciones formadoras de profesores y en establecimientos educacionales.

Respecto de la notoriedad de la Asociación y de sus acciones en el ámbito curricular, un hecho que llamó la atención fue la carta¹⁵⁶ enviada por Nancy Duchens Soto, Coordinadora de Actividades CPEIP-UNESCO, el 28 de octubre de 1986. En ella, el CPEIP invita a la ACHDCE a participar en la discusión de proyectos innovadores y en su futura ejecución.

Al respecto, resulta sorprendente que el CPEIP, como institución dependiente del Estado (en un gobierno cívico-militar), invitara a una Asociación autónoma que tenía un sello marcadamente progresista y en ocasiones, contraria al currículum oficial. No obstante, vislumbramos que, el establecimiento de ese diálogo, puede obedecer al menos a tres situaciones: al hecho de que el proyecto era financiado por el organismo internacional con el que existía permanente colaboración (Unesco/Santiago), también, porque algunos funcionarios del CPEIP eran miembros y socios de la Asociación y participaban en sus diferentes eventos y, por último, porque la Asociación tenía una amplia cobertura en el país, con representantes en todas las regiones y se había destacado por sus reflexiones y actividades diversas.

Otro hecho que muestra el compromiso de la ACHCED, especialmente en el plano político, fue la posición que adoptó frente a situaciones sociales y políticas ocurridas en el país, de las que no podía estar ausente. Un caso de connotación nacional lo constituyó la violación de derechos humanos por parte del gobierno, específicamente en la detención, secuestro y posterior asesinato de José Manuel Parada, Manuel Guerrero y Santiago Natino, ocurrida en las afueras del Colegio Latinoamericano (caso degollados). Frente a ello, el 19 de abril de 1985, la ACHCED envió un comunicado a los directores de medios de comunicación (El Mercurio, La

¹⁵⁶ Carta: "El CPEIP, como institución focal nacional para el Desarrollo del Programa de Innovación y Cambios en la Educación (PICPEMCE), programa que se inscribe en el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe de la Unesco", invita a la ACHCED a una reunión para los días 12, 13 y 14 de noviembre de 1986, donde se analizarán los proyectos innovadores que presenten los participantes de las instituciones. Se busca iniciar un diálogo permanente en torno a la urgente necesidad de introducir cambios en la formación y en el perfeccionamiento de educadores (p.1).

Nación, La Tercera de la Hora, Revista Hoy, Revista Mensaje), expresando su sentir por la situación que se vivía en Chile¹⁵⁷.

En relación con los objetivos de la ACHCED, Rolando Pinto, en una entrevista¹⁵⁸, expresa lo siguiente: *“la Asociación tenía dos propósitos políticos claros: mantener vigente el análisis y la discusión sobre la educación y la calidad de la educación pública y mejorar lo relacionado con el diseño y desarrollo curricular, centrado en una visión chilena del currículum. [Entendida ésta como] crear el campo del currículum en Chile, rescatar los esfuerzos para tener un desarrollo curricular y saber por dónde iba el movimiento curricular”*.

Coincide y complementa esta mirada Manuel Silva¹⁵⁹, quien en una entrevista plantea que *“uno de los temas fundamentales discutidos por la Asociación fue la mirada socio-política del currículum, distinta a la mirada psicológica o al racionalismo académico. Allí se planteó que el currículum tenía que ver con las condiciones de vida, con las condiciones para aprender, con el desarrollo humano”*.

De modo análoga, Viola Soto¹⁶⁰, en una entrevista señala que *“el currículum es parte de una comunidad, no es solo la enseñanza de conocimientos, sino que se relaciona con las experiencias de quienes van a educarse, pero también el currículum es parte de las decisiones políticas en las cuales se determinan los fines (...) y esto formó parte de las discusiones en la ACHCED”*.

¹⁵⁷ Comunicado: “Dada la naturaleza y finalidad de nuestra Asociación, no podemos sentirnos ajenos a manifestar nuestra opinión en torno al clima creciente de violencia social que está experimentando nuestro país, que afecta a la Escuela como parte intrínseca de esta sociedad, espacio cultural de vida destinado a la formación de la persona para la vida, en el amor, el servicio, el respeto y la cooperación fraterna, en la búsqueda de la realización del hombre y de todos los hombres. Repudiamos todas las acciones que utilizan el odio aplicado a la destrucción de la vida, para el logro de fines ajenos a las características propias de la tradición cultural de nuestro país, vengan de donde vengan”. Firma: Viola Soto Guzmán (presidenta). (ACHCED, documento interno, 1985, p.1).

¹⁵⁸ Entrevista a Rolando Pinto, realizada en septiembre del año 2022.

¹⁵⁹ Entrevista a Manuel Silva, octubre de 2011.

¹⁶⁰ Entrevista a Viola Soto, septiembre de 2011.

A5) Quinto Momento: Desarrollo y Ocaso

Durante más de diez años la ACHCED tuvo un importante desarrollo y ejerció influencia, principalmente a nivel universitario (Facultades de Educación) y en Institutos Profesionales (Departamentos de Educación), cuyos académicos debatieron y difundieron posturas provenientes de las perspectivas teóricas críticas. Asimismo, participaron en la organización y desarrollo de Talleres, Encuentros y Congresos, donde se debatió sobre el currículum y su rol en la sociedad chilena. De hecho, plantea Silva¹⁶¹ *“yo diría que en las facultades de educación de todo el país hubo miembros de la Asociación que influyeron en el debate y en los nuevos planes y programas de formación de profesores”*.

Tal afirmación la ratifica en una entrevista¹⁶² la profesora M. Elena Correa, quien menciona el papel central que cumplió Viola Soto en la Asociación: *“la Sra. Viola Soto, de una manera muy astuta, creo yo, empezó a convocar profesores de currículum de todas las universidades del país (...) Ella tenía esa capacidad de llegada, de autoridad, de entusiasmo, quien conseguía distintos lugares para las reuniones y para los encuentros que se organizaban. Los lugares fueron cada vez más amplios, porque cada vez fueron llegando más y más profesores de educación superior”*.

Al amparo de diferentes Universidades e Institutos Profesionales se fueron creando los llamados Capítulos Regionales de la Asociación, los que tenían por misión convocar a las distintas instituciones educativas de la región y participar en los eventos organizados por la Asociación. Junto con la creación de los Capítulos de Valparaíso, La Serena, Temuco y Osorno, la profesora Ma. Elena Correa plantea en la entrevista: *“Yo participé en la creación del capítulo de la VIII región, de la Asociación Chilena de Currículum, en Chillán. Y bueno, me tuve que hacer cargo (...), tuve que asumir la presidencia. También organizamos un evento en Chillán, en el que participaron varias Universidades como la de Concepción, Los Ángeles y también escuelas y liceos (...) Y por supuesto que la señora Viola fue a ese encuentro”*.

¹⁶¹ Entrevista a Manuel Silva, octubre de 2011.

¹⁶² Entrevista a María Elena Correa realizada el 22 de agosto de 2021.

También la ACHCED tuvo presencia en Centros de Investigación, como el PIIE y el CIDE, donde algunos de sus profesionales además de participar en los distintos eventos, desarrollaron conceptualizaciones del campo y analizaron problemáticas curriculares.

De igual manera, los docentes de educación parvularia, básica y media, así como los profesionales del CPEIP participaron en las actividades programadas por la Asociación. También se incorporaron profesionales de organismos del Estado como secretarías ministeriales e instancias intermedias del nivel central del Ministerio de Educación, todo lo cual nos habla de la importancia que implicó para el mundo educativo la ACHCED, constituyéndose en un referente en el tema curricular.

Conjuntamente con la reflexión y debate sobre distintos enfoques curriculares, se tuvo la oportunidad de realizar innovaciones pedagógicas en diferentes establecimientos educacionales particulares. Posteriormente, los temas y debates se fueron diversificando y se asumieron distintos enfoques y perspectivas teóricas, abriéndose a corrientes teóricas críticas que consideraban aspectos culturales, sociales, ideológicos y políticos en la construcción del campo curricular.

Los principales temas de discusión de la Asociación se centraron, a juicio de Rolando Pinto¹⁶³ en: *“la pertinencia cultural del currículum en una sociedad democrática; la comprensión de la escuela como un espacio cultural y social; la defensa de los derechos humanos; y el rol profesional del docente, en un intento por rescatar su labor como profesional y no como funcionario (...) [Asimismo, este académico señala que], la Asociación pretendió imprimir al currículum una mirada política, democrática, en el fondo había una pretensión de pensar el currículum, dejando de lado el aspecto instrumental y entenderlo como construcción social”*.

Una mirada similar expresa, Manuel Silva¹⁶⁴, quien plantea que: *“el esfuerzo mayor de construcción del campo en este período se dio con la ACHCED, a instancias de Donald Lemke, también de Gilberto Calvo y de Hernán Vera, todos ellos de la UNESCO*

¹⁶³ Entrevista a Rolando Pinto, 7 de septiembre de 2022.

¹⁶⁴ Entrevista a Manuel Silva, octubre de 2011.

(...) Ese fue un espacio sustantivo que abarcó a todo el país, fue un esfuerzo por ordenar el campo del currículum y surgió en ese momento, porque sus principales promotores, como Viola Soto, Abraham Magendzo y otros, tenían una mirada sobre la presencia de lo cultural en el currículum. Además, en ese tiempo había influencia de algunas perspectivas teóricas representadas por la Escuela de Frankfurt y las corrientes críticas, y se revisaba a autores como Giroux, Mac Laren, Bourdieu y Bernstein”.

En una entrevista posterior, Silva¹⁶⁵ señala que un gran mérito de la Asociación, fue *“instalar pensamiento reflexivo y crítico respecto de la escolaridad, de planes y programas de estudio y sobre los fines de la educación. Yo diría que fue un espacio plural, porque ahí iban hasta pinochetistas (...), había de todo. No podría decir que la Asociación estaba alineada. Siempre fue plural, iba, por ejemplo, Eduardo Cabezón, Juan Enrique Fröemel de la Universidad Católica de Valparaíso y otros”* (...).

La ACHCED cumplió inicialmente el rol de agrupar a los profesores y especialistas en currículum de la época y abrió un espacio de reflexión sobre el currículum escolar vigente. Sin embargo, al instalarse los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, la Asociación comenzó a debilitarse. En efecto, a partir de 1990, las tareas de reconstrucción democrática del país dificultaron sostener, de la misma manera, la Asociación, puesto que muchos de sus participantes y directivos contrajeron responsabilidades en la educación superior y otros asumieron tareas en el gobierno democrático que se iniciaba, de manera que la ACHCED fue perdiendo fuerza hasta prácticamente extinguirse a mediados de los años noventa.

Así lo expresa, Pinto¹⁶⁶, *“en la década de los noventa la Asociación entró en crisis, porque (...) gran parte de sus miembros ocuparon cargos de Gobierno o en las Universidades (...) Se fue Manuel Fábrega al Ministerio de Educación, Abraham Magendzo hizo aportes sobre los Objetivos Transversales en el mismo Ministerio (...), Viola Soto se concentró en el desarrollo del posgrado de currículum en la UMCE, Victoria*

¹⁶⁵ Entrevista a Manuel Silva, 8 de septiembre de 2022.

¹⁶⁶ Entrevista a Rolando Pinto, 7 de septiembre de 2022.

Peralta se hizo cargo de la JUNJI, María Inés del Solar fue nombrada decana de la Facultad de Educación en la Universidad de Concepción (...)”.

Dicha mirada la ratifica, Viola Soto¹⁶⁷, quien acota que la ACHCED se configuró en *“un espacio de debates e intercambio de ideas sobre educación y currículum y su mayor desarrollo se dio en la época de la dictadura. En ella participaban académicos, profesores de aula y personas que llegaban del exilio (...). A partir del año 90, las principales figuras de la Asociación ocuparon puestos claves y cargos públicos, por lo que ésta se fue debilitando”*.

Después del plebiscito de 1988, en que mediante las urnas la ciudadanía optó por iniciar un camino democrático, siendo derrotada la postura del gobierno cívico-militar que aspiraba a seguir gobernando, la Asociación se reunió y elaboró propuestas que consideraba prioritarias para el cambio del currículum. Estas fueron entregadas al presidente de la República del primer gobierno democrático y su equipo educacional, no obstante, éstas no fueron suficientemente consideradas en ese momento. Dichas propuestas dieron lugar a un documento elaborado por Soto, Avilés, Canales, Fábrega, Palacios, Peralta y Vera (1990)¹⁶⁸.

Conforme lo expresa Silva¹⁶⁹, *“desde 1988 hubo muchas reuniones previas, mucho debate, mucha reflexión compartida, [que permitió] la elaboración de un documento que abordaba sugerencias sobre el proceso de municipalización, desde una mirada crítica (...), la rearticulación del marco curricular, desde una relectura de la LOCE (...). También orientaciones que tenían que ver con la pertinencia del currículum y la contextualización (...), así como, la perspectiva de una vida democrática de derechos (...). Y lo otro, que era necesario atender las voces de los decanos de educación, los cuales no habían tenido acogida (...). Uno podría decir que hay dos voces relevantes que quisieron hacer aportes a la mejora del currículum, que fue la ACHCED y el Consejo de Decanos de Educación de las Universidades, pero no tuvieron la participación esperada”*.

¹⁶⁷ Entrevista a Viola Soto, septiembre de 2011.

¹⁶⁸ No se tuvo acceso a este documento.

¹⁶⁹ Entrevista a Manuel Silva, 6 de diciembre de 2022.

De esta manera, se puede sintetizar que, la ACHCED constituyó un hito relevante de la emergencia del campo curricular, en tanto, ámbito de reflexión y estudio del currículum, distinto del campo curricular como quehacer político y técnico que se originó desde el Estado y que caracterizó las políticas curriculares del régimen cívico-militar. En este sentido, la Asociación tuvo la claridad para constituirse en un espacio alternativo a las políticas oficiales, aunque también, dialogante con ellas, en determinados momentos, y de esa manera, colabó con el desarrollo y avance del campo curricular en el país, desde una mirada social, pedagógica y político-cultural.

Así, pese a que ambos espacios: la acción estatal (dimensión político-técnica) y el campo académico (dimensión disciplinaria del currículum), avanzaron por carriles diferentes, también se pudo constatar que hubo algunos encuentros e intercambios entre ambos espacios. Un ejemplo de ello, son los acercamientos que se produjeron entre la ACHCED y el CPEIP. Esto se expresó en que inicialmente la Asociación desde una postura humanista de la educación y del currículum compartió el enfoque curricular centrado en la persona. Asimismo, la Asociación fue invitada por el CPEIP, en 1986, para analizar proyectos innovadores que presentaron las instituciones educativas. Con ello, se pretendía avanzar en un diálogo permanente para incorporar transformaciones en los procesos formativos y de perfeccionamiento de profesores. Por otra parte, varios funcionarios gubernamentales fueron socios y participaron en los eventos organizados por la Asociación.

A modo de cierre de esta segunda parte del capítulo (campo académico) y vinculado con el objeto de estudio de esta tesis, se puede afirmar que la ACHCED constituyó un avance importante en relación con el estudio del campo curricular desde una dimensión reflexiva-disciplinaria, mediante la realización de debates y encuentros, en los que se examinó la naturaleza del currículum, sus distintas conceptualizaciones, enfoques y el rol de sus actores en las instituciones escolares y de formación de docentes. Dichas acciones constituyeron los primeros pasos en la constitución de una comunidad académica que debatió e instaló temas relevantes para la discusión, sin embargo, no lograron configurar comunidades académicas sostenibles que, debatieran

entre ellas y avanzaran en la producción de conocimiento sobre el campo disciplinar. Ello hubiera implicado distintas acciones como: realizar investigaciones que cuestionaran, problematizaran y buscaran respuesta a ciertas interrogantes que se han formulado en el campo; constituir programas de investigación que plantearan hipótesis y desarrollaran conocimientos dentro de un contexto determinado (Lakatos, 1987); develar la lógica de construcción disciplinar y participar en debates con otras comunidades para contribuir con sus estudios a la comprensión de la realidad curricular del país y al desarrollo del campo.

5.2.2 Actores destacados y producciones curriculares

Durante este capítulo se ha mencionado a distintos actores que cumplieron un papel relevante en el ámbito curricular. Partiendo por aquellos que ejercieron un protagonismo en el gobierno cívico-militar y en sus principales políticas curriculares, podemos mencionar a Eduardo Cabezón, Alfredo Prieto, Hugo Castro Jiménez y René Salamé, entre otros, quienes asumieron tareas de carácter ideológico y político y realizaron aportes en los ámbitos filosóficos y pedagógicos del campo que nos ocupa. Por otra parte, se encuentran todos aquellos actores que cumplieron un rol de liderazgo en la Asociación Chilena de Currículum Educacional como: Donald Lemke, Paul Siegel, Gilberto Calvo, Hernán Vera, Eradio Mardones, Viola Soto, Dina Alarcón, M. Victoria Peralta¹⁷⁰, Manuel Fábrega, Francisco Palacios, Julia Romeo, Reginaldo Zurita, Manuel Silva, M. Elena Correa y M. Leyton¹⁷¹, entre otros.

Un lugar destacado tuvo la profesora Viola Soto Guzmán, quien participó desde su fundación en 1982 hasta mediados de los años noventa, cuando la Asociación mostraba un franco declive y ella la sostuvo hasta el final. En sus inicios formó parte de su directorio, luego ejerció el cargo de vicepresidenta y finalmente de presidenta del organismo. Sus escritos principales refieren, en un inicio, a la temática curricular, desde una mirada humanista y valórica. Posteriormente, va asumiendo posturas cada vez más

¹⁷⁰ Ma. Victoria Peralta, junto con Dina Alarcón, aglutinaron a las educadoras de párvulos de todo el país.

¹⁷¹ Mario Leyton, fue el último presidente de la ACHCED, antes que ésta dejara de funcionar, a mediados de los años noventa.

críticas sobre el currículum, ejerciendo una influencia importante en los demás académicos.

Asimismo, Abraham Magendzo, fue una de las figuras principales que aportó a la reflexión teórica en este período. Aunque, cabe aclarar que, este educador posee un nivel de producción de artículos y libros sobre el campo curricular que cruza los distintos períodos estudiados en esta tesis. Es decir, no solo ha cumplido un rol sobresaliente en sus lugares de trabajo, dejando una huella significativa en el ámbito curricular, sino que, además, es un prolífico creador y productor de escritos en torno al tema aludido. Dada su vasta trayectoria y experiencia pasando por el CPEIP, el Colegio Hebreo, la PUC, el PIIE y el MINEDUC, entre otras instituciones; sus producciones han tenido una amplia difusión en Chile y en América Latina, constituyéndose en un referente importante en el campo curricular. A mediados de los años ochenta, Magendzo realizó un postdoctorado en Currículum, en la Universidad de Londres y conoció el enfoque crítico de Basil Bernstein. A partir de esas experiencias, sus producciones teóricas en torno al campo curricular se desarrollaron con ese enfoque.

Claro está decir, que tales contribuciones individuales se desarrollan en un contexto particular y a partir de las discusiones que sostienen distintos grupos de trabajo, dentro de los cuales, a decir de Kuhn (1992, p.22), surgen “nuevos tipos de preguntas y se trazan líneas diferentes de desarrollo”, lo que genera la reconstrucción del conocimiento, desde aportes distintos a los precedentes. Uno de esos espacios y sus nuevas contribuciones, lo constituirá la Asociación Chilena de Currículum.

Con respecto a la revisión de las *producciones curriculares* durante este período (1973-1990), observamos que la mayor parte de los trabajos publicados en la Revista de Educación fueron elaborados por profesionales de los distintos departamentos disciplinarios del CPEIP y sus temáticas versaban en torno a los planes y programas de estudio de las distintas asignaturas de la educación básica y media. Estos profesionales elaboraron los programas de estudio, en colaboración con especialistas externos, ya sea readecuándolos o reestructurándolos en las distintas etapas de cambios curriculares que impulsó el gobierno cívico-militar y en relación con ello, publicaron algunos trabajos

en la revista en cuestión. Tales producciones se movieron fundamentalmente en el ámbito de las disciplinas escolares, sus objetivos, aclaración de ciertos conceptos, orientaciones metodológicas, sugerencias evaluativas, materiales didácticos de apoyo a los profesores y bibliografía.

Dado que no es parte de este estudio revisar los contenidos específicos de las asignaturas, en el Anexo 1. “Cuadro de las Principales Producciones sobre el Campo Curricular (1967-1990)”, solamente presentamos aquellos trabajos generales de carácter reflexivo, investigativo, teórico o experiencial que tales profesionales y equipos de especialistas aportaron al debate del campo curricular, desde la dimensión disciplinaria. Es el caso de A. Magendzo (1980, 1983, 1986); Dina Taky (1983, 1989); Viola Soto (1987) y Silvia Álvarez (1987), entre otros.

Además, se revisaron ponencias presentadas por distintos académicos en el “Encuentro Nacional de Investigadores en Educación”, organizado por el CPEIP. En este caso, se siguió el mismo criterio anterior, restringiéndose aún más la selección y revisión de dichos trabajos, puesto que en el Encuentro se exponían trabajos sobre educación en general y no solo sobre currículum. Tampoco se consideraron aquellas ponencias que abordaban temas específicos de las asignaturas o experiencias referidas a la educación especial, al medio ambiente y al mundo rural. Sino que más bien, se analizaron trabajos que contribuyeron al debate del campo curricular, mediante investigaciones y reflexiones conceptuales (Ruz, Larraín y López, 1987); (Romeo, De la Puente y Bocchieri, 1989) y (González, 1989), entre otros.

De igual manera, se examinaron algunos trabajos e investigaciones curriculares desarrolladas por investigadores al interior de sus instituciones, los cuales nos parecieron relevantes por su aporte al desarrollo del campo en tanto reflexión de la disciplina curricular. De ahí que, a continuación, revisamos con mayor detalle.

Entre ellos, destacamos el trabajo *“La organización del conocimiento en el currículo”* de Héctor Palma (1976), académico de la Universidad de Concepción, quien publicó su trabajo en la Revista Estudios Pedagógicos N°1, de la Universidad Austral de

Chile, Valdivia. El autor aborda el problema del conocimiento, su selección y organización, así como la problemática del aprendizaje en los estudiantes y la función del docente en él. También, precisará que las maneras de configurar una materia curricular, “no se originan directamente de la sociedad, sino de la propia lógica del conocimiento” (p.77).

Asimismo, resaltamos el trabajo de Donald Lemke, especialista de la Orealc/Unesco, quien junto a otros consultores de dicho organismo crearon una propuesta curricular de carácter flexible y participativa. Esta propuesta ponía el aprendizaje en el centro del proceso educativo y aspiraba a que el currículum tuviera un carácter integrador, formativo, creativo, crítico, permanente, funcional, relevante, orientado hacia el trabajo y favorecedor de la reducción de las desigualdades sociales. El autor editó el trabajo *“Pasos hacia un currículum flexible”* en 1978, con revisiones el año 1979 y 1981. Finalmente, en 1986 recopiló lo avanzado en ediciones anteriores y lo complementó con nuevas ideas, propuestas y experiencias vividas en la Región, presentando el trabajo *“Nuevos Pasos hacia un currículum flexible”*.

De igual manera, destacan los trabajos de Abraham Magendzo, quien en una de sus producciones escribió junto con Adriana Delpiano *“Cambios en la Propuesta a la Educación Media”* (1982). Ambos investigadores aportaron al debate curricular mediante el análisis de la directiva presidencial de 1979 del gobierno cívico-militar y la reestructuración de los planes y programas de estudio de la educación media, de 1981.

En 1988, Magendzo escribe *“Desarrollo de las normativas curriculares bajo el régimen militar (1973-1987): un análisis crítico”*. En tal trabajo, examina las diferentes normativas impulsadas por la dictadura, las cuales, a su juicio, fueron sometidas a continuos cambios en un esquema de inestabilidad conceptual. Por último, este autor, entre las numerosas producciones de esa época, escribe el libro *“Currículum y Cultura en América Latina”* (1986), el cual orientó el pensamiento de diversos investigadores y educadores latinoamericanos, desmitificando supuestos sobre la disciplina curricular y contribuyendo con su mirada a la formación de especialistas en currículum y de profesores de aula.

Sobresale también, un estudio realizado por Cristian Cox (1986), quien escribe un documento publicado por el CIDE, acerca de las reformas educativas de los gobiernos de Frei, Allende y Pinochet: *“Políticas educacionales y principios culturales. Chile 1965-1985”*. El autor se centra principalmente en los cambios del capital cultural experimentados en dichas reformas, para lo cual acude al análisis del discurso instruccional y discurso regulativo de Bernstein. Su investigación constituyó un hito significativo hacia finales del período de la dictadura, aportando reflexiones importantes que orientaron el trabajo de académicos universitarios, además de abordar aspectos centrales sobre la lógica de construcción del currículum escolar.

Finalmente, se examinó el trabajo del profesor Manuel Silva (1984) *“Conceptos y Orientaciones del Currículum”*, quien tomó como base los planteamientos de Elliot Eisner en torno a la reflexión curricular, sus tres tipos de currículum y la incidencia de estos en la institución escolar. Nos pareció interesante el análisis del autor sobre el texto de Eisner, en un momento en que, la tecnología educativa era la corriente dominante en nuestro país y en que desde la ACHCED se iniciaban algunas reflexiones que daban pie para profundizar en otras perspectivas teóricas del currículum.

Conclusiones

En esta tesis nos propusimos construir un relato histórico sobre la configuración del campo curricular en Chile, en el período 1965-1990. Durante el estudio fuimos descubriendo que en dicho campo se abrían al menos dos dimensiones de análisis: la *dimensión político-técnica*, vinculada con los lineamientos curriculares que se diseñaron en los procesos de reforma, conjuntamente con la selección y organización de los nuevos contenidos, expresados en los planes y programas de estudio; y la *dimensión disciplinaria-investigativa*, relacionada con la problematización de saberes, desde una reflexión teórica y epistemológica que se orienta a la producción de conocimientos. Ambas dimensiones fueron abordadas en este trabajo, aunque el énfasis estuvo puesto mayormente en la segunda dimensión, dado el interés por develar un ámbito menos conocido.

El trabajo implicó rastrear y comprender cómo se fue constituyendo y desarrollando este campo en nuestro país, teniendo como correlato la trayectoria de los procesos políticos, sociales y educacionales en sus distintas etapas históricas. Tal investigación, nos llevó a estudiar el desarrollo del campo curricular en tres períodos: 1965-1970 (Emergencia del campo curricular en la década de los sesenta); 1970-1973 (Indicio de algunos niveles de mayor desarrollo del campo curricular); y 1973-1990 (Avances significativos en el desarrollo del campo curricular, fundamentalmente a raíz de la creación de la ACHCED).

En cada uno de estos períodos y con la finalidad de entender la disciplina curricular de manera situada, acudimos a la revisión de algunos elementos de contexto que permitieron comprender el desarrollo del campo en cada momento histórico examinado, desde los aspectos económicos, sociales, políticos, ideológicos y culturales, conjuntamente con la caracterización de la problemática educativa y curricular. Por último, se seleccionaron y analizaron ciertos hitos, que nos parecieron preponderantes para el análisis del campo en cada etapa estudiada, destacando en ellos a determinados actores que tuvieron una participación protagónica en función de su quehacer y

reconocida intervención, así como respecto de sus producciones curriculares. Esto último, permitió descubrir algunas trazas de la dimensión disciplinaria del campo curricular.

Conforme a lo anterior emergió la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué rol han jugado actores, instituciones y políticas en el desarrollo del campo curricular en Chile en el período 1965-1990 y qué ideas, conceptos y teorías, han concurrido en su configuración?*

Junto con esta interrogante, partimos de dos supuestos centrales:

- a) que la producción de conocimiento al interior del campo curricular es, al parecer, escaso y esporádico en nuestro país y que su exiguo desarrollo teórico e investigativo ha impedido la creación de nuevas miradas y perspectivas que acrecienten su avance desde el ámbito de los significados e implicancias de la disciplina de estudio, de manera que aporten a su construcción y debate en las instituciones educativas, a la vez, que iluminen las políticas públicas y;
- b) que la producción sobre el currículum ha estado más bien centrada en las reformas curriculares conducidas por el Estado, y que, es desde allí, de donde surgieron las discusiones que se han realizado en los distintos espacios institucionales y organizacionales. Esto es, que el desarrollo del campo curricular ha sido animado en lo fundamental por los ciclos de reformas y ajustes curriculares, colocándose al centro del campo la producción diagnóstica, funcional al diseño de procedimientos e instrumentos curriculares; los procesos de elaboración de planes y programas de estudio, sus estrategias de implementación, desarrollo y evaluación; entre otros, antes que procesos investigativos sobre la naturaleza y condiciones de existencia del fenómeno curricular.

A nuestro juicio, el primer supuesto se corroboró, parcialmente, en el período estudiado. En efecto, la producción de conocimiento que realizaron las instituciones

educativas, en torno a la reflexión del campo curricular como dimensión disciplinaria e investigativa, su conceptualización y desarrollo teórico se observó escasamente. Tal falencia redundó, en general, en la dependencia de ideas foráneas y su importación, donde la influencia estadounidense ejerció un fuerte poder en la concepción curricular de carácter técnico y pragmático. Por ende, se constituyeron reducidos grupos de trabajo que realizaron investigación, publicaron sus resultados y los debatieron con otros grupos académicos. Asimismo, se constató que la escasa reflexión e indagación curricular, dificultó comprender la lógica de construcción de los saberes, el develamiento de sus significados y la posibilidad de producir nuevos conocimientos, desde una racionalidad diferente a la sostenida desde los años sesenta.

Dicha lógica, de carácter instrumental, marcó la separación entre el diseño curricular y su implementación, en que el primero es conducido por especialistas que seleccionaron contenidos y los organizaron conforme a determinados modelos, a sus intereses, visiones y posicionamiento político, algunas veces alejados de la experiencia del aula. Por otro lado, la implementación de las propuestas quedó en manos de las instituciones escolares, de sus docentes y directivos, con escasas posibilidades de autonomía para tomar decisiones sobre un currículum nacional, el cual entendemos que requiere ser contextualizado conforme a la realidad escolar. Esto derivó en ciertas concepciones que consideró a los docentes principalmente como técnicos, preocupados por la planificación y la ejecución de aquello que había sido diseñado en otro espacio, con lo cual quedó mermado su profesionalismo, limitando su toma de decisiones a un ámbito fundamentalmente de orden metodológico y organizativo del currículum escolar.

Por su parte, el campo curricular, en tanto ámbito de estudio disciplinario, de carácter reflexivo, investigativo, experimental y teórico no logró avanzar suficientemente. Esto remite a la constatación de que, en la etapa estudiada, hubo escasos grupos preocupados por abordar el estudio del currículum. Del mismo modo, dichos grupos no siempre se sostuvieron en tiempos prolongados, lo que hubiera posibilitado constituirse formalmente en comunidades académicas que desarrollaran investigación, construyeran conocimientos y avanzaran en el desarrollo del campo.

En relación al segundo supuesto, efectivamente la producción sobre el currículum estuvo orientada preponderantemente en torno a las reformas curriculares conducidas por el Estado. Es así como, dentro del proceso histórico revisado, observamos que dicho campo se configuró, principalmente como quehacer político-técnico, cuyo actor principal fue el Estado y los especialistas contratados por éste para la elaboración de los programas de estudio.

Pese a lo anterior, respecto de los supuestos iniciales de la tesis, es dable reconocer que descubrimos hallazgos reveladores con respecto a la emergencia y avances del campo curricular, de ahí la afirmación anterior de que el primer supuesto se corrobora parcialmente en el período estudiado. Ello, lo sostenemos a partir de algunos de los hitos seleccionados:

Un primer hito necesario de mencionar fue el esfuerzo de los especialistas en la década de los sesenta, quienes se enfrentaron a una nueva mirada impulsada por Mario Leyton sobre un currículum de carácter científico y contextualizado de acuerdo a la realidad socio-cultural de la escuela. Este equipo, se situó preferentemente en una dimensión político-técnica, puesto que su labor consistía en la elaboración de planes y programas de estudio, conducido por el CPEIP y por ende, no entró en la lógica de producción de conocimiento, ni sus actores se transformaron en especialistas del currículum. Sin embargo, el hecho de comenzar a dialogar en torno al concepto de currículum (que no era muy conocido en nuestro país) y sus implicancias culturales, constituyó un primer indicio de la emergencia del campo. En este sentido, se puede afirmar que las primeras huellas e indicios de la emergencia de un campo disciplinar, los inaugura Mario Leyton y su equipo de especialistas.

Un segundo hito que nos llamó la atención, fue la conformación de la Comisión Curricular, en 1973, cuyo propósito se orientó a debatir e investigar acerca de las bases conceptuales que dieran sustento a la Escuela Nacional Unificada (ENU), concluyendo con la elaboración de un documento que contenía conceptualizaciones curriculares significativas. Esta comisión, acudió a algunas investigaciones y avanzó en determinados

niveles de producción respecto del campo curricular, entre ellas, se establecieron definiciones importantes acerca de las áreas de conocimiento, la interconexión entre ellas y su fundamentación en el currículum escolar, lo que muestra algunas pistas sobre el interés que existía en los educadores que formaban parte de la Comisión y en las autoridades ministeriales por ampliar la concepción curricular y desarrollar nuevas miradas del campo disciplinario. Pese ello, se pudo constatar que las perspectivas de carácter marxista, que orientaron las propuestas curriculares del gobierno de la Unidad Popular, situaron sus principales debates en los ámbitos social, económico, político y educativo en general, pero dialogaron escasamente con los planteamientos de la pedagogía crítica y del currículum crítico que empezaba a divulgarse en otros países. Por ende, si bien presentaron cuestionamientos al carácter instrumental del currículum prevaleciente, no se observó un análisis más profundo acerca de la dimensión disciplinaria del campo. Ello, puede obedecer a que la Comisión contaba con tiempos acotados para entregar el informe, además, de que lo producido no se pudo discutir porque sobrevino el golpe de Estado en el país.

En ese mismo período, otro hito que nos pareció relevante fue la propuesta de los Talleres de Educadores, los cuales buscaban la inmersión de los docentes en procesos de investigación curricular, de manera que recogieran las inquietudes de los estudiantes en torno a la creación de un currículum flexible, adecuado y pertinente a sus intereses y necesidades. En la conformación de la propuesta de los Talleres de Educadores aparecen inspiraciones interesantes proveniente de los planteamientos de Paulo Freire, Pichón Riviére, la Escuela Fenomenológica, la Escuela Empirista inglesa entre otros, que otorgaban una visión compleja y heterogénea de la realidad y de la acción educativa, así como de los procesos curriculares que se vivían en el aula. Dichos planteamientos, asimismo, rescataban la importancia de los sujetos educativos en los procesos de diálogo y comunicación al interior de las comunidades educativas. De igual manera, en las discusiones al interior del equipo de los Talleres de Educadores, se conocieron cuestionamientos al currículum vigente, proponiendo una nueva modalidad curricular flexible y participativa. Sin embargo, tampoco hubo tiempo suficiente para profundizar en la dimensión disciplinaria del campo curricular.

Los tres hitos, antes señalados, si bien se constituyeron a partir de la política estatal y perduraron solamente en el período respectivo, marcaron una huella sobre la construcción del campo de estudios curriculares en nuestro país.

En el período de la dictadura, un hito que descubrimos en relación con el desarrollo del campo curricular fue la realización del “Encuentro Internacional de Enseñanza e Investigación del Currículum”, organizado en septiembre de 1977, por el Depto. de Currículum y Evaluación, perteneciente a la Escuela de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en conjunto con el CPEIP. A partir de las discusiones sostenidas en ese evento, se vislumbran preocupaciones sobre el campo curricular, desde miradas técnicas e instrumentales, pero también humanistas y críticas, lo que constituye un signo de que los académicos participantes (de las universidades) continuaban interrogándose acerca del campo en cuestión y no habían abandonado los procesos de reflexión y discusión curricular al interior de las Universidades. Este hallazgo fue una grata sorpresa por el nivel de discusión y las preocupaciones investigativas sostenidas por los académicos provenientes de las universidades de todo el país, lo que permite suponer que, aún en una época compleja de la historia de nuestro país, existía una masa crítica dispuesta a continuar debatiendo e investigando en torno a la problemática curricular.

Lo anterior constituyó un antecedente para entender otro hito relevante que sucedería años más tarde y que demuestra el nivel de madurez reflexiva alcanzado por profesores universitarios. Nos referimos al surgimiento de la Asociación Chilena de Currículum Educacional (ACHCED) en 1982. Este fue un organismo no gubernamental, que como su nombre lo indica, abordó específicamente el estudio de la problemática curricular e intentó diseñar algunas propuestas alternativas al currículum oficial. Los académicos y profesores convocados de todo el país provenían principalmente de las facultades de educación, de institutos profesionales y de establecimientos escolares, quienes encontraron en la Asociación un espacio para debatir acerca de distintas conceptualizaciones curriculares y sus efectos en la realidad educacional y escolar. Asimismo, en algunos casos, realizaron investigaciones sobre las implicaciones culturales del currículum e indagaron acerca de los profesionales que se dedicaban al

quehacer curricular en las instituciones educativas. La Asociación se sostuvo por más de diez años y se erigió como una instancia académica novedosa y autónoma, en momentos en que gobernaba el régimen cívico-militar. La ACHCED llegó a conformar una comunidad académica de gran valor, por su alta convocatoria y por las discusiones y trabajos presentados en los distintos eventos que organizaba (seminarios, encuentros, congresos). Asimismo, su acción constituyó un avance significativo, al poner el tema curricular en el debate nacional. Aunque, es dable reconocer que no se logró consolidar una comunidad académica propiamente científica, que destacara por sus investigaciones, se planteara preguntas relevantes acerca de la naturaleza y sentido del campo curricular y avanzara en conocimientos teóricos y empíricos del mismo. Todo esto, con el objeto de plantearse nuevas hipótesis y producir conocimiento sobre la dimensión disciplinar del campo (Kuhn 1992, Lakatos 1987).

Tal vez, esa manera de construir comunidad académica, constituyó una característica que signó la producción curricular en Chile en los 25 años estudiados y también en otras naciones latinoamericanas, marcadas principalmente por la escasez de recursos para la investigación, el exiguo financiamiento a las universidades estatales y el aislamiento al que estuvieron sometidas. Todo esto, producto de las dictaduras militares que gobernaron gran parte de nuestros países en la década de los setenta y ochenta, las cuales impusieron un modelo de mercado en las distintas esferas de la sociedad, incluyendo la educativa y, por ende, sus consecuencias implicaron un debilitamiento de la educación pública, a nivel escolar y universitaria. Dicho aislamiento dificultó a nuestros académicos realizar estudios de postgrados sobre currículum en el extranjero y continuar formándose en el tema, así como, establecer contacto con literatura foránea actualizada y con teóricos de aquellos países que sobresalían internacionalmente en el ámbito de la producción curricular.

Con respecto a los trabajos realizados por los profesores/especialistas del CPEIP y por los expertos externos contratados para elaborar los planes y programas de estudio, se puede señalar que, tanto en la década de los sesenta como en los ochenta, no fue posible localizar documentos que expresaran los procesos complejos y tensiones a los que se vieron enfrentados en su trabajo académico. Tampoco se hallaron informes sobre

las discusiones que sostuvieron y las posturas diferentes que caracterizaban los diálogos al interior de sus equipos de trabajo. Del mismo modo, no se encontraron documentos que expresaran los debates en torno a la formulación de interrogantes investigativas que probablemente surgieron en su trabajo y la manera cómo las resolvieron, lo que podría dar pistas sobre la construcción disciplinaria del campo curricular. Una excepción a esto es, tal como lo hemos señalado, las discusiones y trabajos elaborados por el Depto. de Currículum y Evaluación de la PUC, en la década de los setenta, las ponencias de los académicos en el Encuentro sobre currículum organizado por esta misma instancia, en conjunto con el CPEIP y, los informes sobre los debates sostenidos en los diferentes eventos organizados por la ACHCED, en los años ochenta.

Sí, en cambio, se encontraron registros en torno a algunos conceptos aclaratorios de las respectivas disciplinas y su fundamentación, en la publicación de los programas escolares (revista de educación), así como las dificultades metodológicas que se enfrentaron para que los estudiantes y docentes abordaran las materias de estudio. Tal vez, el currículum como concepto que da cuenta de una construcción cultural y política, no siempre constituyó un aspecto destacado de conversación y debate para quienes contaban con tiempos acotados, en virtud del diseño de los programas de estudio correspondientes.

Las interrogantes que cabe formularse entonces, giran alrededor de algunos cuestionamientos como: ¿es posible poner en discusión la importancia y relevancia de una asignatura para su diseño y organización en el ámbito escolar, sin ingresar al debate sobre la construcción curricular y sus implicancias?, ¿hubo comprensión en aquellos profesionales que elaboraron los programas, sobre la concepción de currículum como disciplina que aporta saberes y significados propios de la cultura vigente y que su desarrollo involucra discusiones, discrepancias, acuerdos y recortes de la realidad?

Estas preguntas se respondieron parcialmente en los documentos y entrevistas, en los cuales se expresa la configuración de dos entes separados: por un lado, el currículum, entendido como un modelo, que aportaba visiones valóricas y científicas y que ofrecía pautas para el diseño y organización de las asignaturas, y por otro, el saber

experto que tendía a marcar la relevancia y selección del contenido conforme a la lógica de construcción de la propia especialidad.

Tal disociación era reforzada por la concepción técnica del currículum que prevaleció desde la década de los sesenta y que se perfiló como la corriente dominante en ese momento y en las siguientes décadas. Dicho modelo, de carácter pragmático e instrumental fue adoptado por el CPEIP el año 1967, en que el currículum aparecía como una propuesta científica y moderna que calzaba con los propósitos de los cambios curriculares que se estaban impulsando en Chile y en otros países latinoamericanos. Tal propuesta, fue internalizada por los profesores/especialistas del CPEIP y por los expertos externos, quienes la aplicaron en el diseño del currículum.

Al respecto, se puede afirmar que, desde la década de los sesenta, el CPEIP, reprodujo la separación entre las áreas de conocimiento y la pedagogía, puesto que los especialistas pertenecían a sus respectivos departamentos de especialidades y, los pedagogos se agrupaban en el departamento de educación. Si bien surgieron encuentros y trabajos conjuntos entre ellos, no se llegó a desarrollar una visión integrada entre ambos grupos. Pareciera, entonces, que algunos de los especialistas, que pertenecían al CPEIP y los expertos externos que colaboraron en este centro (y que no habían sido formados como profesores), no siempre veían su trabajo de selección y diseño de contenidos como un espacio para debatir sobre el currículum y sus implicancias culturales y políticas. Esta labor, excepto algunas excepciones de personas que publicaron acerca del tema curricular en la revista de educación, se concentró en el diseño de planes y programas de estudio, marcado por la lógica secuencial y organizativa de la asignatura correspondiente, a partir de su formación y experiencia. Por otra parte, los pedagogos enfocaban su labor en aspectos relacionados con la implementación curricular, es decir, se centraban en la tarea de cómo abordar los programas, de manera que fuera comprensible para los profesores y alumnos. Sin lugar a dudas, tal divorcio se relaciona con el esquema de formación docente que existe en las universidades de nuestro país, que disocia la disciplina (área de conocimiento), a la que se le otorga un gran valor, con respecto a la pedagogía, que se la reduce al ámbito metodológico e instrumental.

Pese a ello, un aspecto interesante de destacar en la década de los sesenta es que, en ciertos momentos de la elaboración curricular o en momentos de consulta sobre el avance de los programas, se conformaron grupos en que participaron los especialistas y los profesores de aula, lo cual enriqueció el diseño original y favoreció un diálogo entre ambos actores.

Otras preguntas surgieron al estudiar la configuración del campo de estudios curriculares durante el gobierno cívico-militar. Al respecto nos preguntamos: ¿existían conversaciones entre los profesores/especialistas del CPEIP en relación a que, en los debates curriculares subyacen intereses de determinados grupos, que sostienen ciertas posturas ideológicas, culturales y pedagógicas, a veces ajenas a su propia visión? Allí, el dilema que se nos presentó fue tratar de entender ¿de qué manera tales profesionales enfrentaban el trabajo técnico dissociado del aspecto político coyuntural? o, ¿cómo se relacionaba su trabajo profesional con los lineamientos emanados de la junta de gobierno y de las autoridades del Ministerio de Educación? En este ámbito, no se encontraron documentos que dieran cuenta de tales dilemas, ni de las resistencias que pudieron producirse en el proceso de construcción curricular. Tampoco se logró localizar personas que hubieran trabajado en esa época y que respondieran a estas interrogantes.

Frente a estas preguntas concordamos con Goodson (1998) acerca de la limitación que implica entender los contextos históricos de manera estática y que, por el contrario, resulta imprescindible hacer una revisión de éstos desde una visión dinámica, considerando los conflictos, las relaciones de poder y las acciones contemporáneas del momento, entendiendo que el campo curricular (ya sea en su quehacer político-técnico o disciplinario-investigativo) no está separado de los contextos sociales, políticos y económicos en los que emerge. Disociarlos en la tarea de construir conocimientos refiere a una concepción ahistórica que aparece como neutra y objetiva, términos que finalmente resultan ser una falacia, puesto que, en realidad lo que se impone es la visión dominante de quienes dirigen y organizan dicha producción.

Tal planteamiento se reafirma aún más, si examinamos las interrogantes antes planteadas, situándonos en el contexto de un régimen empeñado en transformar el sistema educativo (que había sido construido históricamente con una mirada republicana y del bien común), por otro sistema que delegaba las tareas y acciones educativas fundamentales del Estado en agentes privados (subsidiaridad). Como ya hemos analizado, tal modelo lesionó la tradición histórica de participación de los actores educativos e impuso mecanismos controladores a profesionales, organizaciones, instituciones educativas y a profesores, quienes debían acatar las normativas impuestas por el régimen.

Por otra parte, en la lógica de construcción del campo durante la dictadura, hay una suerte de elite dirigencial, que no es el profesor de aula, pero tampoco el técnico funcionario estatal. Es el profesor/especialista que permaneció en la institución y que tenía capturada la lógica y herencia tecnocrática que dejó la propuesta tyleriana en el CPEIP en los años sesenta y que hizo que operaran de manera automática. Este actor es quien asume la tecnología educativa y transita por ese paradigma hasta fines de los años ochenta. En todo aquello, hay un modo de entender y hacer currículum que se burocratiza y que, en ciertas ocasiones, entra en tensión con el mundo político-estatal de los tomadores de decisiones.

Por su parte, los profesores, son un actor primordial en el desarrollo del campo curricular, especialmente, en relación a la lectura e interpretación del currículum; no obstante, durante el gobierno cívico-militar, se detectó un discurso contradictorio respecto a su valoración. Así, observamos que en la directiva presidencial de 1979 es el mismo Pinochet quien aprecia el trabajo docente, señalando las deficientes condiciones en que muchas veces éstos trabajan, por lo que pretendió mejorarlas, elevando sus salarios. Sin embargo, no se encontró, en los documentos revisados, medidas concretas que superaran tal problemática. Si bien se diseñó una propuesta de carrera docente, esta no llegó a aplicarse. Es más, el traspaso de las escuelas públicas al municipio, resultó perjudicial para los profesores, a los que se prometió una compensación salarial que nunca se efectuó.

Todo ello nos permite entender cómo se va constituyendo el campo curricular en este período, con discursos que valoraban el trabajo de los actores educativos, pero que, por otra parte, eran devaluados en la práctica; con expertos contratados para seleccionar contenidos, conforme a pautas establecidas, sin que apareciera en sus reflexiones, la formulación de preguntas esenciales sobre el qué, para qué y por qué se modificaban los programas, así como, a qué lógica respondían tales cambios. Las respuestas a estas interrogantes, de algún modo la tenían claras algunas autoridades de gobierno, quienes aspiraban a desarrollar un tipo de sociedad cristiano-occidental, con sujetos que aportaran a ella, sin cuestionar sus postulados esenciales y distante de cualquier ideología y política que los contraviniera.

Pese a lo anterior, en esta última etapa aparece un discurso destacable sobre la autonomía profesional y la importancia de considerar a los docentes como profesionales que piensan y recrean tanto el currículum, como su práctica docente. Tales afirmaciones las expresan algunos personeros de gobierno, entre ellos René Salamé, al abordar los procesos de descentralización. En esos momentos apela al profesionalismo del docente para asumir las tareas descentralizadoras y a los equipos directivos de los establecimientos para liderar los procesos educativos y curriculares. Su discurso es elocuente al plantearle a los funcionarios de las direcciones provinciales acerca de ¿por qué ellos debían confeccionar las planificaciones curriculares a los profesores? Y puntualizaba: *“Uds. los pueden orientar (...), pero no pueden decirle todo lo que tienen que hacer (...)”*.

La pregunta que surge entonces es: ¿desde dónde se enuncia este planteamiento? ¿desde qué visión?, ¿qué memoria está activada en esa formulación? Algunos esbozos de respuesta podemos configurar al respecto. De todos los ministros de Educación que tuvo el gobierno castrense, René Salamé, fue el único que había seguido la carrera docente (profesor de química) y que, por ende, tenía experiencia en el mundo escolar. Asimismo, como parte de su trayectoria laboral, formó parte de los equipos de profesores en asignaturas del CPEIP, durante la reforma curricular de los años sesenta y entre 1980 y 1982 fue director de esa institución. A lo anterior, podemos agregar que, por el hecho de haber vivido desde dentro del mundo educativo, conocía

un conjunto de situaciones vinculadas con esta problemática como: la trayectoria de dificultades que implicó la construcción del Estado Docente durante el siglo XX, las luchas históricas del gremio por la profesionalización del maestro de aula, los discursos y experiencias de las Escuelas Normales y aquellos formulados por el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (donde se formó). Todo esto, desde nuestra mirada había quedado plasmado en su visión del quehacer docente, en su memoria y pensamiento, lo que le permitió, en un momento determinado, defender la profesionalización del docente.

En relación con el rol de las universidades y otras instituciones educativas, en los tres períodos estudiados, observamos que, en algunos casos, cumplieron una función de apoyo al diseño, desarrollo y evaluación curricular conforme a las prescripciones de los organismos gubernamentales. En otros casos, grupos de docentes, académicos de centros de investigación, de universidades e institutos profesionales y especialistas en currículum conformaron equipos de trabajo e investigación al interior de sus casas de estudio, o se agruparon fuera de ellas, en la perspectiva de aportar a la construcción curricular, tal como lo hemos referenciado anteriormente.

Por otra parte, las instituciones escolares, en general, fueron llamadas a implementar el currículum nacional, sin mediar grandes debates acerca de la propuesta curricular presentada o haber ejercido presión por una mayor intervención en la reinterpretación y resignificación curricular. No obstante, sabemos que estos últimos procesos están presentes implícitamente en la sala de clases cuando los profesores transmiten y se preguntan acerca de los saberes abordados. Su postura ideológica, cultural y pedagógica se configura en un currículum oculto que subyace a su labor cotidiana. Aunque tales posiciones no siempre son reconocidas y analizadas al interior de la escuela a la que pertenecen, dificultándose su reflexión personal y de los equipos docentes.

La excepción a la situación antes descrita, se encontró en hitos muy localizados, que nos habla de una manera particular que asume la construcción del campo curricular en los tres períodos estudiados. Además de los hitos enunciados anteriormente,

podemos dar cuenta de las discusiones sostenidas por algunos grupos de profesores de escuelas normales y colegios experimentales en torno a la propuesta de la racionalidad técnica, implementada en la década de los sesenta. También, se expresaron críticas al modelo curricular dominante durante el Congreso Nacional de Educación, de 1971.

Pese a ello, si bien hubo avances en las preguntas formuladas y en las discusiones de diversos grupos, sostenemos que el campo curricular, en los períodos estudiados, tuvo un carácter emergente, con algunos avances, más no se puede hablar de una consolidación en su preocupación investigativa y de estudio sobre su lógica teórica y epistemológica.

Dentro de las perspectivas curriculares revisadas, observamos que es la racionalidad técnico-instrumental la que prevalece en las reformas curriculares implementadas desde 1965, aunque esta corriente no se explicita, ni se presenta de manera pura, sino que sus postulados aparecen simultáneamente adheridos a otros enfoques, que emergieron en distintos momentos y que tuvieron su expresión en las épocas examinadas en este trabajo, como el de currículum integral (en la década de los sesenta); la educación centrada en la persona (en la década de los ochenta); el currículum desde un enfoque constructivista (desde la década de los noventa).

Al respecto, sostenemos que la lógica del modelo técnico de Tyler (1973), aún no ha sido posible de superar. En efecto, los actores principales que intervinieron en la construcción de las diferentes propuestas curriculares no siempre plantearon el requerimiento de cuestionar la racionalidad instrumental impuesta en el campo curricular desde la década de los sesenta. Sustento que, obedece al predominio de este modelo en América Latina, a su naturalización y al contexto de modernización en que estaban empeñados los países a mediados del siglo XX. Por ende, se trataba de un modelo pragmático, de carácter lineal que indicaba las etapas a considerar en la consecución de objetivos educacionales y que mantenía la estructura disciplinaria de los saberes. Todo lo cual resultaba adecuado a las necesidades urgentes de los agentes estatales y técnicos por elaborar propuestas, mejorar y readecuar los currículum y de esta manera, dar respuesta a las necesidades de atender a una gran cantidad de

población que accedía masivamente al sistema educacional, así como, avanzar en los procesos de modernización de la sociedad.

A partir del enfoque de Tyler, la discusión sobre el campo curricular se ha restringido a un ámbito principalmente técnico y metodológico, sin considerar necesariamente el carácter político, ideológico y cultural de su objeto de estudio, el cual implica debatir sobre la transmisión de significaciones culturales y la representación de saberes, legitimados y validados por quienes ostentan el poder económico y político del momento.

Esa mirada predominante ha presentado al currículum como la formalización de lo que se va a enseñar y cómo se va a enseñar, omitiendo, en muchos casos, todos aquellos elementos que dieron lugar a tales decisiones curriculares. De allí que muchas veces, la preocupación de quienes elaboran currículo y también de quienes debaten en este campo ha estado centrada primordialmente en el diseño y elaboración técnica, en aras de la eficiencia escolar, en lugar de cuestionar su validez y congruencia epistemológica, con vista a aportar críticamente y de manera sostenida a la construcción de este campo, así como realizar investigaciones y proponer innovaciones propias, producto de la realidad que se vive en cada país.

A juicio de Pinto (2008), hay un:

predominio de la lógica técnico-instrumental en los procesos de elaboración de los currículos, que centra su construcción en el ordenamiento de una cultura escolar, en la transmisión de saberes eruditos, descontextualizados y no históricos; la continuidad de una visión arquitectónica del diseño curricular, que privilegia la secuenciación de los objetivos y contenidos unidisciplinarios, la separación de acciones y de actores entre los que diseñan y los que desarrollan el currículo, pero donde siempre el segundo debe seguir la orientación normada por el diseño. En fin, la permanencia de un procedimiento evaluativo que procura calificar logros, o conductas y resultados programados, e intenta medir con ello los procesos formativos mismos. (p. 56)

Así, los estudios acerca de lo curricular, en los períodos de estudio de esta tesis, estuvieron predominantemente dominados por un carácter pragmático e instrumental, por la traducción del marco curricular en planificaciones, en regulaciones curriculares y por aplicaciones prácticas en distintos espacios educativos. En este sentido, salvo algunas excepciones mencionadas anteriormente, no se observó una preocupación significativa y mayoritaria en los estudios e investigaciones revisados por aportar a la construcción epistemológica del currículum, producir debates y documentos teóricos en torno a ello, así como generar propuestas innovadoras que tomaran distancia y cuestionaran de manera fundamentada el modelo de planificación instrumental tyleriano.

Esta situación, sin embargo, experimentó algunos cambios desde mediados de los años ochenta, principalmente por el aporte que realizó la Asociación Chilena de Currículum Educacional (tal como revisamos en el último capítulo) y, se expresó más claramente a partir de la década de los noventa, cuando nuestro país volvió a la democracia.

En esos dos momentos históricos, la visión curricular anteriormente expuesta fue cuestionada por algunos actores educativos y por organizaciones no gubernamentales o universidades, que, influidos por corrientes problematizadoras, iniciaron un camino destinado a avanzar en el desarrollo del campo curricular, incorporando la perspectiva crítica y conformando equipos de trabajo en torno a su estudio, aunque tuvo un desarrollo acotado a nivel nacional, dadas las dificultades y limitaciones contextuales, anteriormente expresadas.

Al respecto, podemos advertir que el campo curricular es un campo blando y poroso, donde hay flujos que se cuelan sin mayores impedimentos, en que ciertos enfoques emergen y se adhieren, sin ser cuestionados en los procesos de investigación curricular. Atendiendo al planteamiento de Khun y Lakatos, comprendemos que cualquier campo que tiene un cierto grado de madurez no reacciona, ni cambia con cualquier propuesta que viene del exterior. Los campos científicos establecen barreras epistemológicas y metodológicas para validar el conocimiento. Por ejemplo, entender

cómo llegó la educación personalizada y cómo termina siendo adoptada por el Ministerio de Educación en un período de dictadura, nos habla de un campo que no tiene barreras, donde cualquier idea nueva y distinta que llega del exterior no es examinada, ni sometida a un cierto rigor epistémico y metodológico. Es tan precaria la constitución del campo, que depende mucho de lo que al Estado o a un grupo de profesionales y especialistas, con cierta ascendencia en la temática les parezca interesante, para que una determinada propuesta sea aceptada y cooptada. En este sentido, pareciera que tales ideas que circulan en torno a lo curricular se instalan más por autoridad que por validación científica o por reflexión crítica desde la ciencia.

Algunos indicios de cambio comienzan a vislumbrarse cuando se crea la Asociación Chilena del Currículo Educativo, en que emergen estudios, análisis, algunas investigaciones y publicaciones. En este sentido, el campo curricular académico se comienza a desarrollar con mayor fuerza, pero corre por un carril paralelo a las propuestas estatales y, aunque, hay momentos de acercamiento entre ambos, se puede señalar que no hay una interlocución permanente entre estos actores. Por ende, las propuestas que uno de estos actores genera tampoco son sometidas a revisión por parte del otro.

Proyecciones

La década de los noventa no fue abordada en este trabajo, sin embargo, consideramos importante señalar algunas acciones que resultan importantes de mencionar para comprender el desarrollo del campo curricular en la actualidad. En efecto, los gobiernos democráticos se propusieron transformar el currículum escolar, contratando especialistas en las distintas áreas de conocimiento, con la colaboración de las universidades. Al respecto, se modificaron las finalidades (calidad y equidad educativa), enfoques de trabajo (más democráticos), mayor participación de las universidades, centros académicos y establecimientos educacionales en las iniciativas educativas y curriculares que surgieron desde el Estado. No obstante, reconociendo la gran cantidad de propuestas generadas e implementadas por los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, se puede afirmar, que mayoritariamente, desde el campo curricular, se mantuvo la lógica de los años sesenta (producción

curricular desde el Estado y contratación de expertos), disociación entre quienes diseñan (especialistas y expertos) y quienes ejecutan (profesores); la misma matriz teórica en el diseño de los planes y programas de estudio (racionalidad técnica, asignaturas separadas, pragmatismo). Incluso, no se avanzó en mayor profesionalización, agudizándose aún más el rol técnico de los docentes frente a programas extensos que contenían indicaciones puntuales que debían seguir los profesores, respecto de los aprendizajes esperados (conductas a desarrollar), contenidos por unidades y sugerencias de actividades y evaluación. Estas últimas, pese a que aparecen en los programas de estudio como sugerencias, fueron consideradas por las instituciones escolares como obligatorias, dada la presión ejercida para que los estudiantes tuvieran un mejor rendimiento en las pruebas estandarizadas, frente a una visión punitiva que existía hacia aquellos establecimientos que no lograran cumplir con los estándares establecidos. Todo ello, se acrecentó a inicios del siglo XXI, por efectos de la globalización y la presión de las agencias internacionales de educación, a fin de que los estudiantes de los distintos países fueran sometidos a las pruebas internacionales promoviéndose con mayor fuerza la estandarización, la lógica del rendimiento escolar y los rankings de puntajes. Todo ello, constituyó un obstáculo para el desarrollo del campo curricular, de manera que permitiera avanzar en investigaciones e iluminara las propuestas de políticas curriculares. Aunque, es dable reconocer, que estudios realizados por algunos equipos de académicos, principalmente de la Universidad de Chile, publicaron sus resultados denunciando la distorsión que provocaban las pruebas estandarizadas en la práctica pedagógica de las escuelas. No obstante, ello no fue recogido completamente por el Ministerio de Educación. Si bien se ha flexibilizado la cantidad de pruebas nacionales (SIMCE) y se han incorporado algunos elementos vinculados con habilidades y desarrollo emocional de los alumnos, no ha sido suficiente para evitar la presión que se ejerce hacia las escuelas y sus estudiantes.

Pese a la problemática enunciada sobre el incipiente desarrollo del campo curricular, es dable reconocer que ha habido esfuerzos de algunos investigadores por aportar al desarrollo teórico del campo, conceptualizándolo como un espacio político y cultural y como un ámbito disciplinario, con connotaciones sociales e ideológicas que tiene implicancias en la práctica educativa. Entre ellos, encontramos los trabajos de

Viola Soto (1976, 1995); Abraham Magendzo (1986, 2008, 2014); Iván Núñez (1990); Cristian Cox y Jacqueline Gysling (1990); Cristian Cox (1986, 1991, 1999, 2001, 2003, 2011); Enrique Pascual (1998); Manuel Silva (1984, 2001, 2002); Jacqueline Gysling (1992-2003); Donatila Ferrada (2001, 2011, 2016); Rolando Pinto, et.al (2001); Ma. Inés Picazo (2007), Luis Osandón (2006-2007-2013), Rolando Pinto (2008); Luis Osandón, et.al.(2018-2022) y Daniel Johnson-Mardones (2015-2018, 2023), entre otros.

Asimismo, es preciso mencionar que, a partir de la década de los noventa, han surgido grupos de discusión e investigación preocupados por generar reflexión y debates, en torno al estudio del currículum. Entre estos destacamos algunos grupos o centros de investigación que han conformado líneas de trabajo o han realizado estudios sobre el tema. A continuación, destacamos algunos de ellos:

1. Equipo de académicos del departamento de Currículum y Evaluación, de la Facultad de Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Este grupo se originó en la década de los sesenta y se fue renovando con otros académicos. Lo conformaban originalmente Paul Siegel, Iván Meza, Enrique Pascual, Héctor Concha y Abraham Magendzo, quienes se dedicaban principalmente a impartir el curso de currículum en pregrado y postgrado y a publicar diversos trabajos en relación a la problemática curricular. En la década de los 90, se integró a este equipo el académico Rolando Pinto, quien, junto con Abraham Magendzo incorporaron la perspectiva crítica del currículum y como grupo desarrollaron estudios e investigaciones, adjudicándose varios proyectos Fondecyt. Este equipo fue responsable de la formación de varios curriculistas, que realizaron el magíster y el doctorado en la misma Universidad y que hoy se encuentran coordinando equipos de currículum en otras universidades.
2. Grupo “Enlazador de Mundos”, creado en el año 2005 por la Dra. Donatila Ferrada, al interior de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Dicho grupo se convirtió posteriormente en un movimiento cuyo objetivo es promover la igualdad educativa. Realiza diversas actividades en articulación con docentes, familias y agentes sociales de las comunidades escolares en la Ciudad de

Concepción y se ha extendido, en la actualidad, a 10 regiones del país. La motivación para la conformación de este grupo tuvo su origen en las observaciones y experiencias realizadas por los académicos e investigadores en las escuelas públicas urbanas y rurales y constatar la situación de deterioro en las que se encontraban. Ello derivado principalmente de las desigualdades generadas por el modelo de desarrollo implantado en dictadura. El grupo ha realizado investigaciones teóricas y prácticas en torno al currículum multicultural, interesándose por examinar el uso del conocimiento curricular en el mundo práctico¹⁷².

3. Grupo Interuniversitario de Investigación en Políticas e Innovación del Currículum (GIIPIC), originado en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) y coordinado por el Dr. Abraham Magendzo, desde el año 2011. Originalmente lo conformaron un grupo de académicos de postgrado de dicha universidad. En los años siguientes algunos de sus miembros emigraron a otras instituciones, pero varios de ellos continúan formando parte del mismo colectivo. Este equipo desarrolla investigaciones y aborda problemas epistemológicos y teóricos del currículum, generando publicaciones en diversos medios¹⁷³. Individualmente han escrito varios artículos sobre currículum y de manera colectiva destacamos la publicación de un libro que recoge sus experiencias, estudios e investigaciones, el cual fue patrocinado por la UAHC, el PIIE y el Colegio de Profesores de la región metropolitana¹⁷⁴.
4. En el año 2017, se formó el Centro de investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS), en la Universidad Católica del Maule (Talca). Su primera directora (2017-2022) fue la Dra. Donatila Ferrada, quien continúa como integrante del grupo a cargo de la línea de investigación “pedagogía dialógica para la justicia social”. Se trata de un centro de investigación asociativa, con

¹⁷² Información contenida en algunos trabajos realizados por la coordinadora del grupo.

¹⁷³ Entre ellas destacamos las revistas: Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica; Perspectiva Educacional; Pensamiento Educativo; Docencia, entre otros.

¹⁷⁴ Luis Osandón (Editor), Mirtha Abraham, Ma. Virginia Ávila, Miguel Caro, Sonia Lavín, Abraham Magendzo, Alex Mondaca, Andrea Rodríguez, Verónica Salgado (2022). *Claves para el desarrollo del currículum. Análisis crítico y recomendaciones para docentes y escuelas*.

investigadoras/es nacionales e internacionales. Lo componen 11 universidades nacionales y dos internacionales. El Centro desarrolla 4 ámbitos de acción: investigación, formación, políticas públicas y difusión, por medio de la organización transdisciplinar de 7 líneas de investigación. En el ámbito de la investigación curricular el Centro construye conocimiento en conjunto con los sujetos y sus comunidades. Su interés es rescatar los saberes locales e incorporarlos al currículum escolar a objeto de relevarlos y darles un estatus, de manera que las personas se vean reconocidas en él¹⁷⁵.

5. Núcleo de Estudio “Currículum, Conocimiento y Experiencia Educativa”, coordinado por el Dr. Daniel Johnson en el Departamento de Educación, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, se creó en 2017. Este núcleo busca promover, mediante estudios curriculares, la comprensión multidimensional del currículum, desde distintas tradiciones educacionales y territorios de saberes. Ha organizado Coloquios (2016) y Seminarios Nacionales e Internacionales (entre 2017 y 2022). Asimismo, ha propiciado la conformación de Grupos de Investigación en Currículum en América Latina, los cuales han organizado varios Congresos y en los que concurren países como Brasil, México, Argentina, Colombia, Perú y Bolivia, entre otros.

6. Centro de Investigación para la Transformación Socio-educativa, de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Surge en 2018, bajo la dirección del Dr. Álvaro González y está adscrita a la Escuela de Investigación y Postgrado. Una de sus líneas de trabajo es el *Desarrollo Curricular y Profesión Docente*, coordinada por la Dra. Ma. Angélica Guzmán. Esta línea pretende comprender el fenómeno curricular desde diversas aproximaciones, fundándose en una mirada centrada en los actores y en sus posibilidades de acción para transformar los escenarios que habitan. Entre sus objetivos, se plantea: Desarrollar estudios teóricos y empíricos que generen evidencia curricular pertinente para la comprensión y transformación socio-educativa y,

¹⁷⁵ Fuente: Página web de la UCM.

aportar al sistema educativo con la socialización permanente de una reflexión curricular que permita problematizar las bases del quehacer escolar en contextos heterogéneos¹⁷⁶.

7. Centro de Experimentación Pedagógica (CENEPU), de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Surgió a fines del año 2022 y es coordinado por el profesor Miguel Caro. El centro busca colaborar en proyectos educativos a objeto de fortalecer la formación docente y la investigación, produciendo conocimiento relevante a nivel pedagógico-curricular. Dentro de sus propósitos, se vincula con el sistema escolar, generando iniciativas de colaboración académica y experimentación pedagógica. Cuenta con cuatro áreas de trabajo: experimentación, estudios, desarrollo profesional docente y articulación y desarrollo institucional. Ha colaborado con diversos establecimientos escolares, en ámbitos pedagógicos y curriculares¹⁷⁷.

¹⁷⁶ Fuente: Página Web de la UCSH.

¹⁷⁷ Fuente: Página web de la UMCE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, Mirtha (1990). Reflexiones sobre los principales planteamientos curriculares actuales. En *Arataia*. Revista del Centro de Investigación y Servicios Educativos, CISE. N° 2, Julio de 1990. Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Abraham, Mirtha (1993). Perspectivas teóricas del currículum. En *Revista Perspectiva*. Año III. N° 9, abril-mayo 1993. Jiutepec, Morelos, México.
- Albornoz, Mario (2003). El problema de re-pensar contextos. Reseña. En *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, n° 1 vol. 1, septiembre de 2003, Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior, Argentina, pp. 225-230.
- Almonacid, Claudio; Luzón, Antonio; Torres, Mónica (2008). Cuasi Mercado Educativo en Chile: El Discurso de los Tomadores de Decisión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Revista académica evaluada por pares. Editor Español: Gustavo E. Fischman, Mary Lou Fulton College of Education, Arizona State University. Volumen 16, Número 8, abril 15.
- Álvarez, Sylvia, Baltra, Liliana; Giagnoni, Olga; Montero, Sergio; Soto, Marta (1982). Marco filosófico y concepción curricular de los programas de estudio de la Educación Media. *Revista Educación* N°96, mayo 1982. Santiago de Chile: MINEDUC, pp.26-29.
- Álvarez, Sylvia (1987). Propositiones para la renovación del currículo en la práctica. *Revista Educación* N°146, mayo 1987. Santiago de Chile: MINEDUC, pp.22-24.
- Álvarez, Sylvia (1988). Finalidad de la educación chilena en nuestro tiempo. *Revista Educación* N°67, junio 1989. Santiago de Chile: MINEDUC, pp.29-32.
- Apple, Michael (1979). *Ideology an Currículum*. London: Routledge and Kegan Paul. Traducido en español por Akal, Madrid, ediciones 1986 y 2008.
- Apple, Michael y King, Nancy (2008). "Economía y Control de la vida escolar". En Apple, M. *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, Michael y Franklin, Barry (2008). "Historia Curricular y Control Social", En Apple, M. *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Arnaz, José (1981). *La Planeación Curricular*. México: Trillas.
- Barcos, Rosalía y Trías, Silvia (2014). Un estudio de los procesos de apropiación y desarrollos específicos en los países de la región (Uruguay). En Díaz Barriga, Ángel y García Garduño, José María. *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pps. 321-362.

- Bardín, Laurence (2002). *Análisis de contenido*. Madrid:Akal.
- Bellei, Cristián y Pérez Camila (2016). Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En *Eduardo Frei Montalva: Un gobierno reformista. A 50 años de la "Revolución en Libertad"*. Carlos Huneeus & Javier Couso (ed.). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bobbit, F. (1918). *The Currículum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbit, F. (1924). *How to make a Currículum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bloom, Benjamin (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D). Buenos Aires.
- Bolívar, Antonio (2000). El currículum como un ámbito de estudio. En Escudero y otros. *Diseño, desarrollo e innovación del Currículum*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Brunner, José Joaquín (1980). *Sociología de los principios educativos: un análisis de dos reformas a los planes y programas de la enseñanza básica chilena: 1965 y 1980*. FLACSO Chile, N°95, agosto 1980. Santiago de Chile.
- Brunner, José Joaquín (1981). *La Cultura autoritaria en Chile*. Santiago de Chile. FLACSO.
- Cabaluz, Fabian (2015). El Proyecto Curricular de la Dictadura Cívico-Militar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educacional*. Junio, 2015, Vol. 54(2). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. pp. 165-180.
- Cabezón, Eduardo (1978). Fundamentos filosóficos de la política educacional chilena. *Revista de Educación* N° 69, octubre-noviembre-diciembre 1978, Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública. pp.26-30.
- Caiceo, Jaime (1999). *Un Esbozo para la Historia del CPEIP*. República de Chile, Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. 69 pps.
- Calvo-Gómez, Walter (2019). El humanismo Marxista. *Revista Espiga*, Vol.18, núm.38. julio-diciembre. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. pp.226-240.
- Campos, Rodrigo; Espinoza, Rafael (2014). Hechos Sobresalientes del proceso de adopción conceptual y práctico del currículum en el sistema educativo costarricense durante el siglo XX y las dos primeras décadas del siglo XXI. En Díaz Barriga, Ángel y García Garduño, José María. *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Pp. 153-172.

- Casimiro Lopes, Alice y Macedo, Elizabeth (2014). Movimientos recientes en el campo del currículum en Brasil: articulaciones entre las perspectivas postestructurales y marxistas. En Díaz Barriga, Ángel y García Garduño, José María. *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pps. 89-104.
- Chadwick, Cliffton (1977). La problemática de la disciplina curricular y su enseñanza en instituciones de nivel superior. Ponencia presentada al "Encuentro Internacional de Enseñanza e Investigación del Currículum". PUC-CPEIP.
- Chadwick, Cliffton (1981). Enfoques Curriculares: el racionalismo académico. *Revista Educación* N°91, octubre. Santiago de Chile: MINEDUC, pp.35-38.
- Chadwick, Cliffton (1981). Enfoques Curriculares: currículum como un proceso tecnológico. *Revista Educación* N°92, noviembre. Santiago de Chile: MINEDUC, pp.43-46.
- Chadwick, Cliffton (1981). Concepciones Curriculares: currículum como proceso cognitivo. *Revista Educación* N°93, diciembre. Santiago de Chile: CPEIP, MINEDUC, pp.43-46.
- Chadwick, Cliffton (1982). Concepciones Curriculares: currículum como realización personal o como experiencia integrada. *Revista Educación* N°95, abril. Santiago de Chile: CPEIP, MINEDUC, pp.28-31.
- Chadwick, Cliffton (1982). *Tecnología Educativa para el docente*. Barcelona: Paidós Educador.
- Chadwick, Cliffton (1987). Constantes y criterios en el currículum. *Revista Educación* N°151, oct.1987. Santiago de Chile: MINEDUC, pp.24-27.
- Contreras, Elsa y Ogalde, Isabel (1983). *Principios de la Tecnología Educativa*. México: Editorial Edicol. Colección Cuadernos Pedagógicos.
- Cordero, Graciela y García Garduño José María (2004). El modelo curricular tyleriano y los reconceptualistas. Entrevista con Ralph W. Tyler (1902-1994). *Revista Electrónica de Investigación Educativa (Redie)*, Vol. 6, N ° 2. México: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California.
- Cox, Cristián (1986). *Políticas educacionales y principios culturales. Chile 1965-1985*. Santiago de Chile: CIDE.
- Cox, Cristian y Gysling Jacqueline (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago de Chile: CIDE.
- Cox, Cristián (1991). Sociedad y Conocimiento en los 90: Puntos para una agenda sobre currículum del sistema escolar. Santiago de Chile: *Centro de Estudios Públicos*,

N°47.

Cox, Cristián (1999). La reforma del Currículum. En Juan Eduardo García Huidobro. *La Reforma Educacional Chilena*. España: Editorial Popular, pps. 233-265.

Cox, Cristián (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas* (Departamento de Ingeniería Industrial. Universidad de Chile) vol.4, N°2, 2001, pp.213,232.

Cox, Cristián (2003). El Nuevo Currículum del Sistema Escolar. En: Hevia, R (Editor). *Educación en Chile Hoy*, Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, pp.117-136.

Cox, Cristián (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/292733049>, 87 pp.

Cox, Cristián (2011). *Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo*. *Revue Internationale de Education de Sevres* N°56, Santiago de Chile: CEPPE.

Dewey, John (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.

De la Cruz, Paula (2006). La educación formal en Chile desde 1973 a 1990: un instrumento para el proyecto de Nación. *Encuentro de Latinoamericanistas Españoles* (12. 2006. Santander): Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España, 2006, s.l., España, pp.1233-1251.

Díaz Barriga, Ángel (1985). *Didáctica y Currículum*. México: Nuevomar, S. A.

Díaz Barriga, Á. y García Garduño, José María (2014). La conformación del campo del currículum en México. En Díaz Barriga, Á. y García Garduño, J. Ma. *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pps. 239-267.

Díaz Barriga, Á. y García Garduño, José María (2014). Desarrollo del Currículum en América Latina. Lo que hemos aprendido. En Díaz Barriga, Á. y García Garduño, J. Ma. *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pps. 363-380.

Díaz Barriga, Ángel (2015). *El Currículo: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Echeverría, Rafael y Hevia, Ricardo (1980). Cambios en el sistema educacional bajo el gobierno militar. Santiago de Chile: *PIIE*.

Edwards, Verónica (1985). Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. Tesis para obtener el grado de Maestría en

Ciencias en la especialidad de Educación. Directora de Tesis: Elsie Rockwell. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Edwards, Verónica (1989). El conocimiento escolar como una lógica particular de apropiación y alienación. En Rosa M. Torres et. al. *Currículum, Maestro y Conocimiento*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Temas Universitarios N°12.

Eggleston, John (1980). *Sociología del Currículo Escolar*. Buenos Aires: Troquel.

Fauré, Edgard; Herrera, F.; Kaddoura, A.; Lopes, H.; Pétrovski, A.; Rahnema, M.; Champion, F. (1973). *Aprender a Ser*. Madrid: Alianza Editorial.

Feeney, Silvina (2014). Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de una disputa académica. En Díaz Barriga, Ángel y García Garduño, José María. *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pps-15-44.

Ferrada, Donatila (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure. Colección Apertura.

Ferrada, Donatila (2011). Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del Proyecto Enlazando Mundos. Santiago: RIL Editores.

Ferrada Donatila, Oliva Iván (2016) La organización del conocimiento en el currículum, un debate abierto. Estudios Pedagógicos (Valdivia, Chile). Volumen especial 40 años. Pag 91-101.

Feyerabend, Paul (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.

Flick, Uwe (2007). *Introducción a la investigación Cualitativa*. Madrid: Morata

Fuentes, Rodrigo (1970). "La enseñanza industrial en un país socialista: en torno a la formación de trabajadores calificados". En *Revista Educación* N° 29, agosto 1970. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Fuentes, Rodrigo (2004). Estudio comparativo de los fundamentos y componentes curriculares entre la actual reforma Educacional en Chile y el proyecto de Escuela Nacional Unificada. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Santiago de Chile: Universidad ARCIS.

Gagné, R. M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje e instrucción*. México: Diana.

Gagné, R. y Briggs (1983). *La Planificación de la enseñanza*. México: Trillas.

- Gajardo, Marcela (1982). Educación chilena y régimen militar: Itinerario de cambios. En *Documento de Trabajo. Programa FLACSO*. Santiago de Chile, N°138, abril 1982.
- García Garduño, José María (1995). Los pioneros de la teoría curricular en los Estados Unidos (1875-1910). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXV, No. 1, pp. 43-68. México: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California.
- García Garduño, José María (2014). Estudio Introductorio. En Pinar (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.
- Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter; Trow, Martin. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S.A.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José y otros (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- Giroux, Henry (1985). "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación". En: *Cuadernos Políticos* N° 44. México, Edic. Era, Julio - Dic., 1985.
- Giroux, Henry (1988). "Escolarización y las políticas del currículum oculto". En Landesman, Monique. *Currículum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- González Álvarez, Germán (1989). Mejoramiento de un currículum para el pueblo Aymara. Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, ENIN N°10, 27-29 sept. 1989
- Goodson, Ivor (1998). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomarés-Corredor.
- Goodson, Ivor (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, Ivor (2003). *Estudio del Currículum*. Casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grundy, Shirley (1994). *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid: Morata.
- Guilisasti, Sergio (1964). Los partidos políticos chilenos, fragmentos de entrevista a

- Salvador Allende. En Modak, Frida (2008) (coord.). Salvador Allende. Pensamiento y Acción. CLACSO/FLACSO, Brasil, Buenos Aires: Lumen. pp.53-61.
- Gysling, Jaqueline (2003). "Reforma Curricular: Itinerario de una transformación cultural". En: Cox, C. (Editor). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Gysling, Jaqueline (1992). *Profesores y currículum: un estudio cualitativo*. Santiago de Chile: CIDE.
- Hamilton, David y Gibbons, María (1980). Notes on the Origins of the Educational Terms, Class and Currículum. Ponencia presentada en el congreso anual de la American Educational Research Association, Boston, 15.
- Huneus, Carlos (1997). Tecnócratas y políticos en un régimen autoritario. Los "ODEPLAN Boys" y los "Gremialistas" en el Chile de Pinochet. Proyecto Fondecyt N°196-02-97.
- Jadresic, Alfredo (1971). El currículum como impulsor del cambio social. *Revista de Educación*, N°34, marzo 1971, pp. 29-32.
- Johnson-Mardones, Daniel (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino* N° 47, pp 7-14. Estados Unidos: Universidad de Illinois.
- Johnson-Mardones, Daniel (2018). Freire y el movimiento de reconceptualización de los estudios curriculares en los Estados Unidos. *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 29, set-dez 2018, p.113-129.
- Johnson-Mardones, Daniel (2023). *Estudios Curriculares. Una reflexión sobre la experiencia educacional*. Concepción, Chile: Ediciones Escapate.
- Johnson, Harold (1982). *Currículum y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Jackson, Philip. W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Jiménez, Luis Manuel (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación* 32(1), 63-76. Universidad de Costa Rica.
- Kemmis, Stephen (1988). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kuhn, Thomas (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Kliebard, Herbert (2004). *The Struggle for de American Currículum, 1893-1958*. Third Edition. New York and London: RoutledgeFalmer.

- Lago de Vergara, Diana; Aristizábal, Magnolia; Navas, Ma. Eugenia; Agudelo, Nubia (2014). Evolución del campo del currículum en Colombia (1970-2010). En Díaz Barriga, Ángel y García Garduño, José María. *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pps.105-151.
- Lakatos, Imre (1998). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Universidad.
- Lakatos, Imre (1987). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- Landesman, Monique (compiladora) (1988). *Currículum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Latorre, Carmen Luz y Magendzo, Abraham (1986). Información e Investigación en Educación. Encuentro de Información e Investigación en educación, ENIN-III, 19-21 nov. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Lawn, Martin y Barton, Lean (2005). "Estudios del currículum". En Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Lemke, Donald (1986). Nuevos Pasos hacia un currículum flexible. Volumen 1. Serie libros para estimular cambios educativos. Serie libros para estimular cambios educativos. Unesco/Santiago.
- Leyton, Mario y Carkovic, Antonio (1968). La Reforma de la Enseñanza Media y sus Proyecciones. *Revista de Educación* N° 4 (nueva época), marzo de 1968, pp. 6-22. Santiago de Chile: MINEDUC, pp.6-22.
- Leyton, M. (1968). Un nuevo enfoque para los programas de estudio, *Revista de Educación* N°5 (nueva época), abril 1968, Santiago de Chile: MINEDUC, pp.2-3.
- Leyton, M. (1968). Programas de Estudio de Enseñanza Media Profesional, *Revista de Educación* N°7 (nueva época), junio 1968. Santiago de Chile: MINEDUC, pp.
- Leyton, M. (1968). Taxonomía de Objetivos Educativos, *Revista de Educación* N°10 (nueva época), septiembre 1968. Santiago de Chile: MINEDUC, pp.18-41.
- Leyton, M. (1968). Los Programas de Estudio de la Educación General Básica, *Revista de Educación* N°12 (nueva época), noviembre 1968. Santiago de Chile: MINEDUC, pp.7-8.
- Leyton, M. (1968 y 1969). Un nuevo modelo pedagógico del planeamiento educacional, *Revista de Educación* N°9, agosto 1968; y N°11, oct. 1968; N°17, 18, 20 y 21, junio, julio, sept. y oct. 1969.

- Leyton, Mario (1969). *Planeamiento Educacional. Un modelo pedagógico*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Leyton, Mario (1970). *La Experiencia Chilena. La Reforma Educacional: 1965-1970*. CPEIP, Vol. I, octubre de 1970, 94 pps.
- Leyton, M.; Palavicino, M. A.; Maurín, C.; Lueje, T. (1973). *La Reforma Educacional 1965 y su Legislación*, Vol. 1, Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública. 113 pps.
- Leyton, Mario (2002). La reforma educacional chilena de 1964: su importancia e impacto en el desarrollo nacional. *Rexe "Revista de Estudios y Experiencias en Educación"* UCSC, vol. 1, N°2, pp. 23-45.
- Leyton, Mario (2010). Los Inicios del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). *Revista Docencia* N° 40. Publicación del Colegio de Profesores. Mayo 2010.
- Leyton, Mario (2017). Discurso de Presentación en el Seminario: 50 años del CPEIP. *Universidad de Chile*, 26 de abril de 2017.
- Lozoya, Ivette, (2013) Debates y tensiones en el Chile de la Unidad Popular. ¿La traición de los intelectuales? *Pacarina del Sur* [En línea], año 5, núm. 17, octubre-diciembre, 2013.
- Magendzo, Abraham (1970). Objetivos de comportamiento. *Revista de Educación* N°24-25, marzo-abril 1970. Santiago de Chile: MINEDUC, pp.63-69.
- Magendzo, Abraham (1970). Algunas observaciones y alcances en relación a los objetivos. *Revista de Educación* N°29, agosto 1970. Santiago de Chile: MINEDUC pp.16-19.
- Magendzo, Abraham; Danilou, Sergio; Peralta, Maruja (1977). La educación comprensiva en el marco del Instituto Hebreo. *Revista Educación* N°65. Santiago de Chile: MINEDUC, p.30-32.
- Magendzo, Abraham (1980). Relación entre las concepciones curriculares y la definición de currículum. *Revista Educación* N° 78, marzo-abril 1980. Santiago de Chile: MINEDUC, p.31-34.
- Magendzo, Abraham (1980). Innovaciones Curriculares en el Instituto Hebreo. *Revista Educación* N° 81, agosto-septiembre 1980. Santiago de Chile: MINEDUC, p.27-29.
- Magendzo, Abraham y Delpiano, Adriana (1982). *Cambios Propuesta a la Educación Media*. Monografía. Santiago de Chile: PIIE y Academia de Humanismo Cristiano.

- Magendzo, Abraham (1983). Acepciones del término currículum. *Revista Educación* N°112, noviembre. Santiago de Chile: MINEDUC, p.25-26.
- Magendzo, Abraham (1984). Currículo y creatividad. *Revista Educación* N°118, julio. Santiago de Chile: MINEDUC, p.22-25.
- Magendzo, Abraham (1986). *Currículum y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIE.
- Magendzo, Abraham (1986). Formación y perfeccionamiento de profesores para la autonomía curricular. *Revista Educación* N°141, octubre. Santiago de Chile: MINEDUC, p.44-50.
- Magendzo, Abraham (1988). Desarrollo de las normativas curriculares bajo el régimen militar (1973-1987): un análisis crítico. Santiago de Chile: *Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación*. Colección piie estudios.
- Magendzo, Abraham (2008). Dilemas del currículum y la pedagogía: Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica. Santiago de Chile: LOM.
- Magendzo, Abraham; Abraham, Mirtha; Lavín, Sonia (2014). El campo curricular y su expresión en las reformas curriculares en Chile. En Díaz Barriga, Ángel y García Garduño, José María. *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 153-210.
- Magendzo, Abraham (2018). Un aporte testimonial: mi experiencia en el CPEIP. En Memoria Patrimonial del CPEIP 1967-2017. Aportes a la historia de la política educacional de los últimos 50 años en Chile
- Mager, Robert (1973). *Análisis de Metas*. México: Trillas.
- Mager, Robert (1981). *La Confeción de Objetivos para la Enseñanza*. México: editorial Guajardo.
- Maltés, Sergio (1989). La calidad de la educación en nuestro tiempo. *Revista Educación* N°165, abril. Santiago de Chile: MINEDUC, p.32-36.
- Merino, María Isabel (1996). Vida, obra y pensamiento de Doña Viola Soto Guzmán. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Mención Currículum. Profesor Patrocinante: Jaime Caiceo. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Modak, Frida (2008) (coord.). Salvador Allende. Pensamiento y acción. CLACSO/FLACSO-Brasil. Buenos Aires: Lumen.

- Mora, José Pascual (2014). El currículum en Venezuela: del eficientismo social de Ralph Tyler a la postmodernidad (1970-1997). En Díaz Barriga, Ángel y García Garduño, José María. *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pps. 269-319.
- Morelli, Silvia (2015). Horizontes teóricos para la construcción conceptual del campo del currículum. Lecturas desde América Latina. Tesis para optar al grado de doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Directora de tesis: Dra. Rita Angulo Villanueva. Argentina: Universidad de Rosario.
- Moreno, Alberto; Gamboa, Rodrigo (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 51-66, jan./mar. 2014. Editora UFPR.
- Núñez, Iván (1972). Significado y proyecciones del Congreso Nacional de Educación. *Revista de Educación*. N°39, mayo de 1972. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Núñez, Iván (1982). *Evolución de la política educacional del régimen militar*. Santiago de Chile: PIIE.
- Núñez, Iván (1990). *Reformas educacionales e identidad de los docentes*. Chile, 1960 – 1973. Santiago de Chile: PIIE Estudios, Serie Histórica N°3.
- Núñez, Iván (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Oliva, Ma. Angélica (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 44 maio/ago.
- Oliva, Ma. Angélica (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. En *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 2: 207-226.
- Osandón, Luis (2006). Los docentes frente a una innovación curricular: experiencias de resignificación de los programas de estudio en historia y ciencias sociales. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Osandón, Luis (2007). Lecciones de una década de reforma al currículum: ¿hemos aprendido a trabajar con el profesorado y las instituciones educativas? *Foro Educativo*. N° 12, Universidad Católica Silva Henríquez.
- Osandón, Luis y González, Fabián (2013). La educación de masas durante la Unidad Popular: una nueva escuela para toda la comunidad. En *Pinto, J. y otros. Fiesta y Drama. Nuevas historias de la Unidad Popular*. Santiago de Chile: LOM.

- Osandón, Luis; Caro, Miguel; Magendzo, Abraham; Lavín, Sonia; Abraham, Mirtha; González, Fabián; Cabaluz, Jorge Fabian (2018). Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018). *Reflexiones en curso N°20 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículum, el aprendizaje y evaluación*. París: UNESCO-OIE.
- Osandón, Luis (editor); Abraham, Mirtha; Ávila, Ma. Virginia; Caro, Miguel; Lavín, Sonia; Magendzo, Abraham; Mondaca, Alex; Rodríguez, Andrea; Salgado, Verónica (2018). *Claves para el desarrollo del currículum. Análisis crítico y recomendaciones para docentes y escuelas*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Colegio de Profesores.
- Palma, Héctor (1976). La organización del conocimiento en el currículum. *Revista Estudios Pedagógicos*, U. Austral de Chile, Valdivia, pp.73-80.
- Pascual, Enrique (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 23, diciembre 1998, pp. 13-72. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pérez-Navarro, Camila (2018). Reconstrucción del proceso de elaboración de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: actores, proyectos y disputas ideológicas. Chile, 1973–1990. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(2), pp. 179-195.
- Pérez, Carlos (1998). *Sobre un concepto histórico de ciencia*. Santiago de Chile, Universidad Arcis: LOM ediciones.
- Picazo, Inés (2007). La reforma del currículum escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol.40, (1), 313-333. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación.
- PIIE (1984). *Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar. Volúmenes 1 y 2*. Varios Autores. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- Pinar, William (2005). La reconceptualización en los estudios del currículum. En Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Pinar, William (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.
- Pinto, Rolando; Pascual, Enrique; Meza, Iván; Erazo, Soledad; Osandón, Luis; Galaz, Alberto (2001). La política de producción curricular en la reforma educativa chilena de los noventa. *Boletín de Investigación Curricular*, Vol. 16. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación.
- Pinto, Rolando (2008). *El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la*

educación Latinoamericana. Santiago de Chile: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pontificia Universidad Católica de Chile y Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Encuentro Internacional de enseñanza e investigación del Currículum. Septiembre 1977, 250 pps.

Popkewitz, Thomas (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vo. 14, N°1.

Prieto, Alfredo (1983). *La modernización educacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Ramírez, Soledad (1984). ¿Qué es currículum? *Revista Educación* N°116, mayo 1984. Santiago de Chile: MINEDUC, p.27-28.

Remedi, Eduardo (1983). Currículum y quehacer docente: el maestro y la organización del contenido. En: *Avance y perspectiva*. México, CINVESTAV, N°s. 18-19, 2ª época, agosto-diciembre.

Reyes, Leonora (2005). Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994). Tesis para optar al grado de doctora en Historia con mención en Historia de Chile. Director de Tesis: Dr. Gabriel Salazar. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Reyes, Leonora; Osandón, Luis; Cabaluz, Fabián (2020). Educación y democratización en tiempos de crisis: alcances contemporáneos de la experiencia de la Unidad Popular. En Robert Austin; Joana Salém y Viviana Canibilo (comps.). *La vía chilena al socialismo 50 años después*. Volumen 1 Historia. Buenos Aires: CLACSO, pp.63-88.

Rivarola, Andrés (2009) El nacionalismo continentalista en Latinoamérica. Universidad Estocolmo.

https://scholar.google.cl/scholar?q=andr%C3%A9s+rivarola+puntigliano&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart

Rojas, Jorge (2009). Los estudiantes secundarios durante la Unidad Popular, 1970-1973. En *Historia*, N° 42, Vol. II, julio-diciembre de 2009:471-503. Santiago de Chile.

Romeo, Julia y Bocchieri, Ma. Angela (1981). La estrategia curricular confluyente integradora: un medio de logros de habilidades afectivas e intelectuales. Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, ENIN N°6, 25-26 sept. 1981. Santiago de Chile: MINEDUC.

Romeo, Julia; De la Puente, Patricio; Bocchieri, Ma. Angela (1989). Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, ENIN N°10, 27-29 sept. 1989. Santiago de Chile: MINEDUC.

- Rosenfeld, Mauricio (1967). Principios organizativos de los nuevos programas. *Revista de Educación* N°3, Santiago de Chile: MINEDUC, pp.30-32.
- Ruiz, Carlos (2012). La República, el Estado y el Mercado en Educación. En *Revista de Filosofía*. Volumen 68, (2012) 11 – 28. Santiago: Universidad de Chile.
- Ruz, Juan; Larraín, Rodrigo; López, Ricardo. Hacia una actitud crítica. Fundamentos de la educación: ideas y reflexiones para la revisión del currículum de formación de maestros. Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, ENIN N°9, 24-25 sept. 1989. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Salas, Emma (2008). *Irma Salas. Educación e Innovación en Chile*. Cuadernos Rector Juvenal Hernández. Santiago de Chile.
- Schiefelbein, Ernesto (1970). La escuela media integrada se hace presente en nuestra realidad. *Revista de Educación* N°24-25, marzo-abril 1970. Santiago de Chile: MINEDUC, pp.10-16.
- Schiefelbein, Ernesto y Leyton, Mario (1970). I Encuentro Nacional de Investigadores en Educación. Resúmenes. *Revista de Educación* N°21, oct.1969 y N°24-25, oct. 1970. Santiago de Chile: MINEDUC, pp.
- Schwab, Joseph (1974). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Schelhing, Edith (1988). Humanizando el currículo. *Revista Educación* N°154, marzo 1988. Santiago de Chile: MINEDUC, p.28-31.
- Siegel, Paul (1968). Aplicación de un Currículum: algunos procedimientos. *Revista Educación*, N°7, junio 1968. Santiago de Chile: MINEDUC, pp. 44-47.
- Siegel, Paul (1977). La enseñanza del currículum en instituciones de nivel superior en Chile. Ponencia presentada al “Encuentro Internacional de Enseñanza e Investigación del Currículum”. PUC-CPEIP.
- Silva, Manuel (1984). Conceptos y Orientaciones del Currículum. *Revista Presencia*. Santiago de Chile: ISECH.
- Silva, Manuel (2001). La innovación curricular en el contexto de la cultura escolar. *Revista Pensamiento Educativo*, vol.29, diciembre de 2001. Santiago de Chile.
- Silva, Manuel (2002). *La Práctica del Discurso Curricular. Indagación Exploratoria*. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago de Chile: Ediciones Cerro Manquehue.

- Soto, Viola y Herán, Manuel (1970). La modificación del programa escolar y la complejidad del proceso educativo. *Revista de Educación* N°29, agosto 1970, pp.19-27.
- Soto, Viola y Troncoso, Manuel (1970). Fundamentos del programa escolar. *Revista de Educación* N°30, sep. 1970, pp.44-46.
- Soto, Viola (1976). *Desarrollo de modelos curriculares*. Tomo I Fundamentación teórica. Tomo II Operatoria. Santiago de Chile.
- Soto, Viola (1995). Teorías críticas y su impacto en la construcción del currículo. *Monografía*. Programa de Magíster en Ciencias de la Educación. Santiago de Chile: UMCE.
- Soto, Viola y Magendzo, Abraham (1989). Problemática de vida y educación primaria en zonas urbanas de rápido crecimiento. La crisis actual y prospectiva del desarrollo desigual. Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, ENIN N°10, 27-29 sept. 1989. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Soto, Marta (1987). La interdisciplinariedad, un desafío para el proceso educativo. *Revista Educación* N°145, abril. Santiago de Chile: MINEDUC, p.32-35.
- Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y Desarrollo del Currículum*, Madrid: Morata.
- Taba, Hilda (1974). *Elaboración del Currículo*. 1ª Edición en lengua española. Buenos Aires: Troquel.
- Tadeo da Silva (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Taylor, S.J y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.
- Taky, Dina (1981). Currículo: un desafío para el educador. *Revista Educación* N°85, abril. Santiago de Chile: MINEDUC, p.28-31.
- Taky, Dina (1983). Currículo y valores. *Revista Educación* N°110, septiembre 1983. Santiago de Chile: MINEDUC, p.24-25.
- Taky, Dina (1989). Alternativas para flexibilizar el currículo. *Revista Educación* N°166, mayo. Santiago de Chile: MINEDUC, p.20-25.
- Tanner, Daniel (2019). De Lester Frank Ward a John Dewey: The Three Universal Curriculums. *The Educational Forum*, 83: 124–139, April 2019. New Brunswick, NJ, United States.

- Trilla, Jaume (2000). A.S. Makarenko. En *Pedagogías del Siglo XX. Cuadernos de Pedagogía*. Especial 25 años. Capítulo 7. Barcelona: CISSPRAXIS. Educación. pp.95-105.
- Troncoso, Eric y Repetto, Ana (1982). Implicaciones filosóficas del enfoque centrado en la persona según Carl Rogers. *Revista Educación* N°97, junio. Santiago de Chile: MINEDUC, p.30-32.
- Tyler, Ralph (1973). *Principios básicos del currículum*. 1ª Edición en lengua española. Buenos Aires: Troquel.
- Valdés; Juan Gabriel (2020). Los economistas de Pinochet: la Escuela de Chicago en Chile. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Valdivia, Tomás (1979). El proyecto educacional del gobierno: interpretación en el contexto. En *Revista Mensaje* N°278, mayo 1979. Santiago de Chile.
- Vera, Rodrigo (1972). Acerca de las Bases para una Política de Perfeccionamiento. *Revista de Educación* N°43/46, septiembre-diciembre de 1972, pp. 99-104. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Vincent, Minerva (2014). Constitución del campo curricular en la República Dominicana. En Díaz Barriga, Ángel y García Garduño, José María. *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pps. 211-238.
- Vidal, Paula M. (2014). Unidad Popular y la Lucha por la Igualdad Radical en Chile - Popular Unity and the struggle for radical Equality in Chile. *Revista www.izquierdas.cl*, ISSN 0718-5049, número 18, IDEA-USACH, Santiago de Chile, abril 2014, pp. 74- 93.
- Whelan, Gerard (1969). Difusión de la innovación del plan de estudios en Chile (tesis doctoral). Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, ENIN N°1, 3-4 oct. 1969. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Yapu, Mario (2014). Políticas educativas y dificultades de constitución del campo curricular en Bolivia. En Díaz Barriga, Ángel y García Garduño, José María. *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pps. 45-87.
- Young, Michael (1988). Una aproximación al estudio del currículum como conocimiento socialmente organizado. En *Landesman, Monique (compiladora). Currículum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Zurita, Felipe (2020). El trabajo docente durante la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990): una mirada desde las políticas públicas educacionales. En *Revista História*

da Educação (Online), 2020, v. 24: e92711 DOI:
<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/92711>.

DOCUMENTOS (ordenados por año de aparición)

Ministerio de Educación Pública (1969). *Una Nueva Educación y una Nueva Cultura para el Pueblo de Chile*. Santiago de Chile. 63 pps. Presentación del Ministro de Educación: Sr. Máximo Pacheco.

Congreso Nacional de Educación (1971). Segundo Aporte del Ministerio de Educación a sus debates, diciembre de 1971. *Revista de Educación*, N° 36-37-38, mayo, junio, julio 1971, pp. 71-98. Santiago de Chile.

Congreso Nacional de Educación (1971). Informe de la Primera Comisión. Características de Herencia Cultural en Chile, diciembre de 1971. *Revista de Educación*, N° 36-37-38, mayo, junio, julio 1971, pp.103-110. Santiago de Chile.

Congreso Nacional de Educación (1971). Informe de la Tercera Comisión. La política y democratización educacional: respuesta inmediata a las exigencias de una nueva educación, diciembre de 1971. *Revista de Educación*, N° 36-37-38, mayo, junio, julio 1971, pp.111-115. Santiago de Chile.

Congreso Nacional de Educación (1971). Conclusiones Generales y Postulaciones de la Tercera Comisión, alternativa A, Grupo 2 y Alternativa B. *Revista de Educación*, N° 36-37-38, mayo, junio, julio 1971, pp.116-120. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación Pública (1971). *Convocatoria, reglamento y programa del Congreso Nacional de Educación*. 13, 14, 15 y 16 de diciembre de 1971. Santiago de Chile. 19 pps.

Ministerio de Educación Pública (1972). *Postulados Educativos Básicos y Exigencias de la Escuela Nacional Unificada que se expresan en el Proyecto de Plan de Estudios*. Superintendencia de Educación. Departamento de Currículum. Noviembre de 1972. Santiago de Chile. 9 pps.

Ministerio de Educación Pública (1972). Bases para una política de perfeccionamiento y el programa estudiado para el presente año. *Revista de Educación* N°43/46, septiembre-diciembre de 1972. Santiago de Chile. pp.96-98.

Ministerio de Educación Pública (1973). *Informe sobre Escuela Nacional Unificada*. Febrero de 1973. Superintendencia de Educación. Santiago de Chile. 16 pps.

Ministerio de Educación Pública (1973). *Informe sobre el Plazo de Iniciación de las Reformas Curriculares de la Escuela Nacional Unificada*. Febrero 1973. Santiago de Chile. 3 pps.

Ministerio de Educación (1973). Documentos sobre el Currículum de la Escuela. *La Enseñanza General con carácter Politécnico (Segunda Parte)*. Documento de trabajo, suscrito por: Rodrigo Fuentes (Universidad Técnica del Estado); Oscar Medina (Superintendencia de Educación); Arturo Muñoz (Dirección Educación Profesional); Héctor Muñoz (Centro de Perfeccionamiento); Francisco Villa (Superintendencia de Educación). Santiago de Chile, agosto de 1973.

La Escuela Nacional Unificada. ENU (1973). Serie de Documentos acerca del Currículum en la Escuela. Santiago de Chile, 10 de septiembre de 1973, 67 pps.

Gobierno de Chile. *Decreto Ley 1.892*. Crea Comisión para Evaluar el Estado de Desarrollo de la Educación Nacional y Atender las Funciones que indica. Promulgado el 21 de noviembre de 1973.

Gobierno de Chile (1973). *Directiva del Gobierno para la Educación, N°87*. Santiago de Chile, 19 de diciembre 1973. En *El Mercurio*, 13 de enero de 1974.

Gobierno de Chile (1974). *Políticas Educativas del Gobierno de Chile*. Superintendencia de Educación Pública. 21 pps.

Gobierno de Chile (1974). *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*. 11 de marzo de 1974. 12 pps.

Ministerio de Educación Pública (1974). *Diagnóstico de la Educación Chilena. Superintendencia de Educación*. Documento N°11.934. Octubre 1974. Santiago de Chile.

Gobierno de Chile (1975). *Objetivo Nacional de Chile*. 23 de diciembre de 1975. 47 pps.

Gobierno de Chile (1979). Discurso del General Pinochet en Chacarillas pronunciado el 9 de julio de 1977. *El Mercurio*, 10 de julio de 1977. Santiago de Chile.

Gobierno de Chile (1979). Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional, del 5 de marzo 1979. Documento elaborado por la Junta de Gobierno. En Cuaderno del Profesor Rural. Separata. Año IV-N°17- mayo-junio 1979.

Gobierno de Chile (1979). Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional. Discurso del General Pinochet y Carta a su ministro de Educación, 5 de marzo 1979.

Decreto con Fuerza de Ley N°5 (1981). Fija Normas sobre Institutos Profesionales. Promulgado el 06 de febrero de 1981. Ministerio de Educación Pública.

Decreto con Fuerza de Ley N°24 (1981). Fija Normas sobre Centros de Formación Técnica. Promulgado el 07 de abril de 1981. Ministerio de Educación Pública

Asociación Chilena de Currículum Educativo (1982). Documento Interno. Santiago de Chile.

Asociación Chilena de Currículum Educacional. Boletín N°1 (sep.1982); Boletín N°2 (dic. 1982); Boletín N°4, (abril-mayo 1984); Boletín N°5 (sep.-oct. 1984); Boletín N°6, (marzo 1985). Santiago de Chile.

Asociación Chilena de Currículum Educacional (1985). *Plan de Trabajo Anual*. Santiago de Chile.

Asociación Chilena de Currículum Educacional (1986). *Memoria de Trabajo Anual*. Santiago de Chile.

Asociación Chilena de Currículum Educacional (1986). Diseño Preliminar del Proyecto “*Elaboración de Material sobre Currículum*”, financiado por Unesco. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación-UNESCO (2018). Memoria Patrimonial del CPEIP 1967-2017. Aportes a la historia de la política educacional de los últimos 50 años en Chile.

LEYES Y DECRETOS (ordenados por año de publicación)

Ley N°3.654, de Educación Primaria Obligatoria. Publicada en el Diario Oficial N° 12.755 del 26 de agosto de 1920.

Decreto 27.952. Modifica Sistema Educacional, 07 de diciembre de 1965. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.

Decreto 27.953. Crease 7° Año de Educación General Básica, 20 de diciembre de 1965. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.

Decreto 11.201. Fija Planes de Estudio de la Enseñanza Media, 18 de diciembre de 1967. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.

Decreto 13.451. Fija Plan de Estudios y Normas de Funcionamiento para 7° y 8° Años de Educación General Básica, 19 de diciembre de 1966.

Ley 16.617. Crea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 31 de enero de 1967. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.

Decreto 538. Autoriza suspensión clases para desarrollo actividades consejos locales y departamentos locales de asignatura - talleres de educadores, 09 de marzo de 1972. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.

Decreto 224. Decreto de Democratización de la Enseñanza. Crea con carácter experimental los Consejos de Educación que indica para asegurar la participación de las organizaciones que señala. Publicado el 12 de abril de 1973.

Decreto Ley N°27. Disuelve el Congreso Nacional. Promulgado el 21 de septiembre de 1973. Santiago de Chile.

Decreto Ley 1.892. Crea Comisión para Evaluar el Estado de Desarrollo de la Educación Nacional y Atender las Funciones que indica. Promulgado el 21 de noviembre de 1973.

Decreto Ley N°179, del 13 de diciembre de 1973. Declara en reorganización la Enseñanza Normal Chilena. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.

Decreto Ley N° 403. Disuelve el Consejo Nacional de Educación y entrega sus funciones y atribuciones al Superintendente de Educación Pública. Contraloría General de la República, Santiago de Chile, 6 de abril de 1974.

Decreto Ley N°678. Crea el Colegio de Profesores de Chile. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública. Publicado el 16 de octubre de 1974.

Decreto Ley N°1.284, promulgado el 11 de diciembre de 1975. Cancela personalidad jurídica del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.

Decreto N°2.160, de 22 de agosto 1979. Aprueba Plan de Estudios de Educación General Básica, diurna, fiscal y particular para 1980.

Decreto 4002. Fija Objetivos, Planes y Programas de la Educación General Básica, a partir de 1981. Promulgado el 20 de mayo de 1980. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.

Decreto 300 Exento. Aprueba Planes y Programas para la Educación Media Humanístico-Científica. Promulgado el 30 de diciembre de 1981. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.

Ley 18.956. Restructura el Ministerio de Educación Pública. Promulgado el 22 de febrero de 1990.

Ley 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media y regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel. Publicada el 10 de marzo de 1990.

REVISTAS

Revista de Educación (1967 a 1989). Desde la Edición N°2 (noviembre 1967) hasta la Edición N°173 (diciembre de 1989). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Revista de Educación (2006). Número Especial 1928-2006. Edición N°326. 78 años

recorriendo la historia de la educación chilena. Gobierno de Chile.

Otras Revistas

El Correo. Publicación mensual de Unesco, Año XXV, noviembre 1972.

Revista Pedagogía N°181; marzo 1974. Santiago de Chile: FIDE.

Revista Tecnología Educativa (1978). Organización de los Estados Americanos. Departamento de Asuntos Educativos. Número 1- Volumen 4.

“Currículum” (1979). Revista Especializada para América Latina y El Caribe. Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores de América Latina y El Caribe. República de Venezuela. Ministerio de Educación. Universidad Simón Bolívar. Año 3- N° 6, diciembre 1978 y Año 4- N° 7-8, Julio-diciembre 1979.

Revista Pensamiento Educativo (2010). Volúmenes 46 y 47. Dos siglos de Educación: Historia de Ideas, Instituciones y Prácticas. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Revista Anales. A Cincuenta años del triunfo de Allende y la Unidad Popular. Séptima Serie. n°18/2020. Santiago: Universidad de Chile.

PERIÓDICO:

El Mercurio. Deterioro de la Enseñanza, editorial del 23 de septiembre de 1977, Santiago de Chile.

El Mercurio. Declaración Pública del Ministerio de Educación. Respuesta a críticas sobre la educación, formuladas anteriormente en diversos medios, 5 de marzo de 1978. Santiago de Chile.

ANEXO 1

CUADRO DE LAS PRINCIPALES PRODUCCIONES DEL CAMPO CURRICULAR (1967-1990)

A. Artículos relacionados con el campo curricular publicados en la Revista de Educación-Mineduc

Edición	Fecha	Autor	Título	Descripción
N° 3	Dic. 1967	Rosenfeld, Mauricio	Principios organizativos de los nuevos programas (pp.30-32)	El artículo pretende describir los principios que han servido de base a la organización de los nuevos programas escolares. Primero, para seleccionar los objetivos, se recurre a tres campos: las necesidades e intereses del niño, la realidad social nacional, y la ciencia, la tecnología y el arte. Los objetivos seleccionados son revisados y organizados a la luz de la filosofía social y educacional, de la psicología evolutiva y del aprendizaje y de la herencia cultural. Se delimitan brevemente las posturas de los esencialistas (disciplinas/ asignaturas) y de los progresistas (centro en el educando). En estos programas se adopta la fórmula de considerar las asignaturas, pero organizadas en unidades en torno a tópicos centrales. Éste cuenta como el primer principio organizativo. Se sigue con el segundo principio que es el de continuidad y secuencia que deben atender los contenidos de los programas. En estos programas, el principio de continuidad y secuencia, y de la integración de los aprendizajes en el niño opera mediante el reforzamiento de determinadas conductas. Por último, en el principio de flexibilidad se trabaja con guías curriculares en que cada contexto es tomado en cuenta.
N° 4	Marzo 1968	Leyton, Mario y Carkovic Antonio	La reforma de la enseñanza media y sus proyecciones (pp.6-22)	Los autores comienzan constatando el cambio radical que presenta el mundo actual y, entre ellos mencionan la crisis mundial de la educación. Luego, ofrecen un análisis en que consideran algunos puntos: el currículum debe permitir adaptarse a las innovaciones tecnológicas y cambios culturales; las comunicaciones planetarias generan un sistema de valores universal; la psicología, antropología y sociología permiten reconstruir los instrumentos curriculares a la luz de los nuevos conocimientos sobre el hombre; la escuela debe generar nuevos canales de comunicación entre adultos y jóvenes para el entendimiento mutuo, etc. Posteriormente, estos educadores dan cuenta de una nueva mirada respecto del enfoque, sentido y estructura de los nuevos programas de estudio de la enseñanza media científico-humanista y técnico-profesional, incorporando su visión, lineamientos y alcances. Dentro de ello, analizan una de las principales innovaciones de dichos planes, cual es, la consideración de un plan común y planes diferenciados para ambas modalidades.
N°5	Abril 1968	Leyton, Mario	Un nuevo enfoque para los programas de estudio (pp. 2-3)	El autor presenta los nuevos programas de estudio de primer año medio. Entiende que estos "constituyen uno de los instrumentos curriculares de mayor incidencia en la Reforma Educacional porque apuntan hacia cambios cualitativos profundos" (p.2). Además, de que pretenden orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje y favorecer el trabajo sistemático de los docentes. Su carácter instrumental cobra vigencia en tanto sea funcional a la realidad y se respete el principio de flexibilidad, el cual implica adecuarse a las necesidades, intereses y capacidades del alumno y de la comunidad. El autor, plantea que los programas de estudio se diseñan teniendo en cuenta "el nivel actual de los programas científicos, culturales y tecnológicos de nuestra civilización" (p.3), puesto que en el mundo cambiante que vivimos se hace preciso incorporar en el currículum aquellos principios, esquemas conceptuales, valores y técnicas que dinamizan la sociedad contemporánea. El énfasis de los programas está

				<p>puesto en los procesos intelectuales, métodos de indagación, integración personal y trabajo en grupo, aplicación de principios científicos, hacer creador, etc. Las situaciones de aprendizaje (contenidos de materia y actividades), y las conductas (procesos integrados) son los dos aspectos esenciales de los nuevos programas. Por último, el autor considera que la tarea del profesor es humanizar los instrumentos del currículum y el rol del alumno es participar en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
N° 7	Junio 1968	Siegel, Paul	Aplicación de un Currículum: algunos procedimientos (pp. 44-47)	<p>Siegel plantea que la planificación del currículum se concreta siempre en un programa de educación, el cual es desarrollado en clases a través de unidades de enseñanza y de aprendizaje, donde es fundamental contar con la cooperación activa del alumno. Al respecto, cuestiona el enfoque tradicional de enseñanza, basado en la secuencia exposición-tarea-interrogación, que deriva en la pasividad del alumno y la mecanización de la actividad del profesor, quien muchas veces sustituye el proceso de creación personal por la enseñanza de acuerdo al orden de un texto. Señala las dificultades que han existido para la aplicación de las unidades planificadas, las cuales se han diseñado sobre un programa rígido dominado por el texto. Menciona que en aquellos colegios que han contado con un programa flexible y moderno y que han estado centrados en las necesidades de los alumnos, el método ha resultado exitoso. Pone como ejemplo de ello a los liceos experimentales y escuelas consolidadas.</p>
N°10	Sept. 1968	Leyton, Mario.	Taxonomía de Objetivos Educativos (18-41)	<p>El autor parte señalando que la conducta es una respuesta a estímulos ambientales y que como tal tiene una serie de connotaciones que permiten clasificarla en diversos tipos: cognoscitiva, afectiva y psicomotora. Esa tipificación ha permitido ahondar en cada una de las conductas y conocer los procesos que constituyen la conducta total, además de analizar las relaciones entre esos procesos. Posterior a su presentación, se incluye una selección de ejemplos prácticos que permiten conocer “el proceso intelectual preciso que está en juego; la forma precisa de evaluación (el ítem mismo) y la relación que existe entre los elementos” (p. 18).</p> <p>Leyton señala en su presentación, que para realizar este trabajo contó con la colaboración especializada de Jane Hobson, Ina Oróstegui, M. Angélica Palavicino, entre otros.</p>
N°12	Nov. 1968	Leyton, Mario	Los Programas de Estudio de la Educación General Básica (pp.7-8)	<p>Este autor, al presentar los programas de estudio de la Educación Básica, señala que se comenzó definiendo los objetivos por cada nivel del ciclo. “Esta formulación se expresa en términos de la conducta que se desea lograr del alumno y de la situación de aprendizaje que el profesor debe organizar para el logro de dicha conducta” (p.7). En este nivel de enseñanza, señala el autor, se pone énfasis en el desarrollo de habilidades, hábitos y destrezas; en tanto, los contenidos pasan a tener un rol instrumental, no siendo una finalidad de la enseñanza en sí mismos. También plantea que se ofrece a los profesores amplios márgenes para adecuar los programas a la realidad de su grupo. En este sentido, dado el carácter de flexibilidad de los programas están abiertos a la regionalización, a fin de incorporar las realidades socio-culturales y económicas de la zona. Los programas ofrecen una variedad de actividades que permite a los alumnos asumir un rol activo en ellos y desarrollar esfuerzos para “aprender a aprender”.</p>
N°24/25	Marzo-abril 1970	Magendzo, Abraham	Objetivos de comportamiento (pp.63-69)	<p>El autor analiza la importancia de definir objetivos como paso inicial para la formulación de un plan de estudios. Para ello, recurre a la revisión de distintos autores (Skinner, Popham, Bloom, Mager, Tyler, Bloom y Gagné, entre otros), quienes sostienen que dichos objetivos deben expresar las conductas que los estudiantes deben modificar. Al respecto, Magendzo señala que los objetivos no pueden ser formulados de manera muy general, sino que han de formularse en función del comportamiento del alumno. Para esto, los profesores y los propios estudiantes deben conocer</p>

				los objetivos iniciales, para luego durante el proceso de enseñanza, observar y medir los comportamientos de los estudiantes y establecer la diferencia entre las conductas iniciales y las conductas finales obtenidas en el proceso. Finalmente, Magendzo entrega varios ejemplos acerca de la elaboración de objetivos de comportamiento que figuran en los programas de estudio y los analiza formulando un conjunto de preguntas que debieran responder los profesores para la adecuada especificación de tales objetivos.
N°24/ 25	Marzo- abril 1970	Schiefelbein, Ernesto	La Escuela Media Integrada se hace presente en nuestra realidad (pp.10-16)	El autor presenta una investigación en curso relacionada con los desafíos de la educación media. Señala que cada día hay más defensores en el mundo y en Chile por construir una escuela media integrada, comprensiva, completa y polivalente. Entre las características de estas escuelas, el autor identifica las siguientes: poseer un plan de estudio electivo que abarque entre el 40 y 50% del horario del alumno y por niveles; flexibilidad en la organización de los cursos; unidad a través de un plan de estudios común; democratización a través del estímulo del servicio a la comunidad; necesidad de contar con profesorado de tiempo completo; intensificación de las actividades de la dirección de los establecimientos, entre otros. Conforme a ello, la investigación se propuso realizar una experimentación en tres liceos fiscales de Stgo. para aplicar las características anteriormente mencionadas, analizando previamente algunos problemas necesarios de resolver, como: agrupar a los alumnos según sus intereses y conocimientos previos; remirar los enfoques y métodos de las escuelas técnicas en función del requerimiento de las escuelas integradas; flexibilidad del diseño arquitectónico de las escuelas; diseño de una adecuada estructura administrativa, entre otros. A juicio del autor, esta experimentación requiere de tiempos prolongados para evaluar su eficacia, asimismo, su exploración sistemática puede dar lugar a una nueva modalidad de organización escolar.
N°29	Agosto 1970	Magendzo, Abraham	Algunas observaciones y alcances en relación a los objetivos significativos (pp.16-19)	En este trabajo, el autor reitera la importancia de definir clara y específicamente los objetivos del proceso educativo. Señala que estos no solamente ayudan a orientar al profesor, sino que también permite que el alumno seleccione y organice sus actividades. En este sentido, plantea que los objetivos son solo una pauta que orienta la acción de ambos actores, no constituyen esquemas rígidos e inalterable. Reconoce las dificultades de tiempo con que cuentan los profesores para especificar los objetivos, de ahí que propone crear un banco de objetivos, donde se formulen objetivos de comportamiento e ítems de evaluación, de manera que esté a disposición de los maestros para su selección. El autor apuesta por la flexibilidad y la capacidad creadora del docente para modificar y reformular los objetivos, conforme a las situaciones del proceso educativo que se vive.
N°29	Agosto 1970	Soto, Viola y Herán, Manuel	La modificación del programa escolar y la complejidad del proceso educativo (pp.19-27)	Los autores plantean que tradicionalmente los planes de estudio habían respondido a una Teoría Educacional, que identificaba a la educación, como: la transmisión de información que debía acumular el estudiante; "se fundamentaba en "un concepto estático de la cultura, entendida como la selección de los mejores productos de la creación humana (...) y en "un concepto de personalidad circunscrita a lo intelectual" (p.21). Conforme a ello, el Programa Escolar o Currículum se identificaba principalmente con las asignaturas encargadas de transmitir la "herencia cultural" ya establecida, lo cual, ya no resulta eficaz para cumplir con la finalidad de educación integral y responder a los cambios sociales y económicos cada vez más crecientes. Una nueva Teoría Educacional rige en el Programa Escolar o Currículum actual, cuyos principios se basan en una educación orientada al desarrollo pleno e integral de los alumnos, en la interacción de este con el ambiente, la flexibilidad, la individualización y socialización y la modificación de su comportamiento mediante la experiencia.

N°30	Sept. 1970	Soto, Viola y Troncoso, Manuel	Fundamentos del programa escolar (pp.44-46)	Los autores afirman que todo programa escolar o currículum responde a una teoría educacional. Esta procede, en primer lugar, de una teoría de la cultura, en la cual se ha pasado de una concepción centrada en las creaciones humanas de una minoría a entenderse como una teoría de la totalidad, e interdisciplinar. Posteriormente, analizan otras dos teorías como base de la teoría educacional: la teoría de la organización y la teoría de la personalidad. Por último, basándose en los planteamientos de R. Tyler, ofrecen una definición del Programa Escolar o Currículum, entendiéndolo como: “El conjunto total de los medios que se utilizan para el cumplimiento de los objetivos educacionales, a través de experiencias posibles de aprendizajes, provocadas en situaciones determinadas de la vida escolar” (p. 46).
N° 34	Marzo 1971	Jadresic, Alfredo (Decano Fac. Medicina, U. de Chile)	El currículum como impulsor del cambio social (pp. 29-32)	El autor concurre en abril de 1971 a un “Seminario sobre Innovaciones del Currículum en América Latina”, organizado en la U. de Yales (EE.UU). En su presentación partió aclarando que no es el currículum o la universidad quienes impulsan los cambios sociales, sino a la inversa, son las tendencias de cambios sociales las que influyen sobre la universidad. En este caso, plantea el autor, se ha contemplado que los futuros médicos sean enfrentados desde temprano a la realidad social. También en los primeros años se han incorporado materias electivas de carácter cultural relacionadas con el arte, la ciencia, la filosofía, la antropología, la historia, la ética, etc. Además, se ha elaborado, un plan de formación de Académicos, de manera que junto a la formación científica y técnica, se desarrolle “su capacidad pedagógica y la comprensión de su compromiso social (...)” (p.32).
N°65	Nov - dic. 1977	Magendzo, Abraham; Danilou, Sergio; Peralta, Maruja	La educación comprensiva en el marco del Instituto Hebreo (pp.30-32).	En este trabajo, se expone y analiza una experiencia curricular, basada en la educación comprensiva, y realizada en el Instituto Hebreo. Para ello, se define la educación comprensiva como aquella que provee la formación integral del ser humano, desarrollando su intelecto, afectividad y motricidad. No es una educación selectiva, pues se preocupa de la formación de todos los niños y jóvenes con aptitudes, intereses, capacidades y motivaciones diferentes y variadas. La propuesta curricular se implementó mediante la realización de Talleres Creativos y la instalación de un Laboratorio de Ciencias.
N°78	marzo-abril 1980	Magendzo, Abraham (PIIE)	Relación entre concepciones curriculares y la definición de currículum (pp.31-34).	En este artículo, se presentan diferentes concepciones curriculares, así como, a los autores que las sostienen. Magendzo analiza las distintas concepciones de currículum, los que se definen: como proceso cognitivo, como tecnología, como experiencia integrada, como énfasis en la restauración social, como racionalismo académico. Finalmente, el autor intenta una definición amplia señalando que “el currículum es el resultado de una serie de decisiones que se toman con respecto al proceso y al producto de la educación tendiente a producir determinados aprendizajes en los alumnos” (p.34).
N°81	agost-sept. 1980	Magendzo, Abraham	Innovaciones curriculares en el Instituto Hebreo (pp.27-29).	El autor reflexiona en torno a las acciones innovadoras, orientadas por la educación comprensiva, con apoyo de la ORT. Tales innovaciones fueron implementadas por un equipo comprometido de directores, inspectores, profesores, padres y apoderados. Las áreas de innovación fueron: a) currículum diversificado en tres ámbitos (científico-humanista, computación y electrónica); b) atención de diferencias individuales; c) educación tecnológica; d) educación activa y creativa.
N°85	abril 1981	Taky, Dina (jefa depto. Filosofía y Ciencias Sociales, CPEIP)	Currículo: un desafío para el educador (pp.28-31)	En este trabajo, la autora analiza la conceptualización del currículo a partir de tres autores: Hilda Taba, que define el currículo como un Plan para el Aprendizaje; Guy Buswell, quien propone métodos para el aprendizaje de los niños, basándose en el concepto de aprender aprendiendo; y Krug, que aborda el estudio de unidades de aprendizaje mediante el planeamiento del currículo.

N°91	Oct. 1981	Chadwick, Cliffton	1)Enfoques curriculares: el racionalismo académico (pp.35-38).	En este artículo, el autor (psicólogo educacional y especialista en tecnología educativa) identifica las características principales de cuatro enfoques curriculares, por ende, el trabajo se divide en cuatro partes y es reproducido en cuatro ediciones de la revista: 1) Con este enfoque, el autor hace referencia a la transmisión cultural a través de disciplinas o materias establecidas.
N°92	nov. 1981	Chadwick, Cliffton	2)Enfoques curriculares: curríc.como un proceso tecnológico, (pp.43-46).	2) El segundo enfoque, se centra en el proceso de enseñanza y en cómo se transmite lo que se enseña.
N°93	dic. 1981	Chadwick, Cliffton	3)Concepc. curriculares: curríc. como proceso cognitivo, (pp.32-35).	3)Mediante esta concepción, se visualiza el currículum como un perfeccionamiento de las operaciones lógicas del pensamiento.
N°95	abril 1982	Chadwick, Cliffton	4)Concepc.curr: curríc. como realizac.personal o como experiencia integrada (pp.28-31).	4)Esta concepción se refiere a propósitos personales y a las necesidades de la integración personal.
N°96	mayo 1982	Álvarez, Sylvia, Baltra, Liliana; Giagnoni, Olga; Montero, Sergio; Soto, Marta (Comisión Programas Ed. Media, CPEIP)	Marco filosófico y concepción curricular de los programas de estudio de la Educación Media (pp.26-29).	En este trabajo, se plantea que el ser humano es portador de valores y crece en dignidad cuando se le proporcionan los medios para desarrollar sus capacidades. Es relacional y libre para deliberar y decidir racionalmente frente a diversas alternativas. La educación organiza acciones para el desarrollo de las potencialidades intelectuales, afectivas, valóricas, relacionales y biológicas de las personas, de manera permanente. Tales definiciones, se señala, tienen sustento en documentos gubernamentales (Declaración de Principios, Políticas Educativas y Directivas Presidenciales). Por último, se propone una concepción curricular centrada en la persona, en tanto, se busca desarrollar los valores inherentes a la naturaleza humana y otorgar oportunidades para que en el proceso educativo el alumno pueda sentir que la acción educativa tiene sentido para sus intereses, necesidades e inquietudes, entre otros.
N°96	mayo 1982	Varas, Patricio (profesor-investigador, Depto. Filosofía CPEIP)	Fundamentos psicológicos para una concepción curricular centrada en la persona (pp. 27-29).	El autor examina la concepción curricular centrada en la persona, desde las teorías psicológicas. Al respecto, enfatiza la tendencia realizadora de las personas, lo cual implica un encuentro del ser humano consigo mismo, con los otros, con la realidad y con la trascendencia.
N°97	junio 1982	Troncoso, Eric y Repetto, Ana	Implicaciones filosóficas del enfoque centrado en la persona según Carl Rogers (pp.30-32).	En este trabajo, se sostiene que el enfoque centrado en la persona se refiere a un proceso que ocurre al interior del individuo. Se retoma el planteamiento de Carl Rogers (1979), respecto que el conocimiento es clarificado por la teoría, pero que esta no reemplaza al fenómeno natural, a la conciencia humana, a su identidad. Esta concepción coincide, a juicio de los autores, con los planes y programas de la Ed. Media Humanística-Científica, por cuanto en ellos se reitera la necesidad de preservar e incrementar en el educando valores relacionados con un humanismo de desarrollo personal y cultural.

N°110	sept. 1983	Taky, Dina (jefa depto. Filosofía y Ciencias Sociales, CPEIP)	Currículo y valores (pp.24-25).	La autora de este trabajo plantea que, como resultado de la inclusión de valores en la teoría y en el desarrollo curricular se ha modificado la noción de aprendizaje. Este no se limita al dominio de conocimientos y habilidades, sino que se incluyen otros procesos vinculados con la experiencia de vivir los valores en la escuela. Así, junto con “aprender a aprender”, se aprende a decidir, a convivir, a estimar, a juzgar lo aprendido, entre otros. La autora sostiene que un plan curricular debiera considerar el desarrollo de la inteligencia y de la sensibilidad valórica de forma paralela. Rescata los aportes de Kohlberg y Lewin en la formulación de currículum integradores del conocer y del valorar. Asimismo, reconoce el aporte de la psicología fenomenológica al situar la capacidad valórica del individuo en la conciencia, lo que debe ir acompañado de un ejercicio que fortalezca la identidad personal del alumno y su autonomía.
N°112	nov. 1983	Magendzo, Abraham (PIIE)	Acepciones del término currículum (pp.25-26).	El autor, concuerda con Paul Siegel en que el currículum está relacionado con “los valores y contenidos culturales seleccionados, jerarquizados y organizados (...) para la formación del ser humano (...)” (p.25). Señala que, la tarea central del currículum es conocer el tipo de alumno que busca formar el sistema educativo, la institución escolar y el profesor. Aunque también deberían participar en tal decisión los padres de familia y los estudiantes. En función de ello, habrá que resolver qué enseñar y qué queremos que aprendan los alumnos. De ahí la importancia de definir la concepción curricular antes de determinar cómo proceder. Despliega dos concepciones: a) centradas en el contenido (estructuración y estrategias) y b) en la experiencia (necesidades e intereses del estudiante), aunque también reconoce la existencia de otras concepciones como la tecnológica y la que se centra en torno a problemas contemporáneos que enfrenta la sociedad. Cada definición, señala el autor, involucra formas específicas de planificar, implementar y evaluar el currículum.
N°116	mayo 1984	Ramírez, Soledad (U. de Concep.)	¿Qué es currículum?, (pp.27-28).	En este trabajo, la autora expone las diferentes definiciones de currículum, advirtiendo que unas son más estrechas y otras más amplias y que ello ha dependido de las variadas posturas que han sostenido los teóricos del currículum, conforme a la época y al creciente estudio que han ido abordando sobre el tema. Para ello, selecciona a algunos teóricos y explica cómo las concepciones van incorporando nuevos componentes. Así, se expone las definiciones de Hilda Taba (1962), Robert Gagné (1967), Ronald Doll (1978), George Beauchamp (1975-1981), Tanner y Tanner (1980), Peter Oliva (1982), entre otros. Se concluye que la definición de currículo depende del autor consultado y de la filosofía en que éstos se apoyen, no obstante, menciona dos elementos comunes: que el currículo es una actividad planificada y que se expresa en un documento escrito.
N°118	julio 1984	Magendzo, Abraham (PIIE)	Currículo y creatividad (pp.22-25).	Se presentan las características principales que deben tener algunos de los componentes curriculares, en particular, la organización escolar, los profesores, los alumnos y la metodología de enseñanza, con el objetivo de predisponer a la escuela hacia la creatividad. Con respecto a la organización escolar, se dice que lo principal en ella es la participación de toda la comunidad escolar y la comunicación eficaz entre los distintos actores. En relación al rol del profesor, se señala que este debe ser creativo y centrarse en el aprendizaje más que en la enseñanza. En cuanto a los alumnos, también se sostiene que deben crearse las condiciones para que desarrolle su creatividad. Por último, respecto de las metodologías de enseñanza, esta debe acercar el aprendizaje a los problemas, centrar las iniciativas en el alumno y no en el profesor y debe ser experimental y cuestionable.
N°141	oct. 1986	Magendzo, Abraham (PIIE)	Formación y perfeccionamiento de profesores	El autor plantea que una tendencia y un dato justifican que en el proceso de formación y perfeccionamiento de profesores se requiera incrementar su autonomía curricular. La tendencia es que la descentralización educativa debiera desembocar en la descentralización curricular. El

			para la autonomía curricular (pp.44-50).	dato es que, pese a los esfuerzos por mejorar los niveles de escolarización de la población, no se han reducido las tasas de analfabetismo, repitencia, deserción y fracaso, afectando principalmente a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. La autonomía curricular es entendida como, profesionalizar el quehacer del docente, lo cual significa conferirles poder en el proceso de selección de significados culturales y su organización curricular. Incluyendo elementos de la cultura universal y su propia mirada desde su acervo histórico cultural y subjetividad. A continuación, se caracteriza y critica el proceso de planificación y desarrollo curricular que se ha desarrollado, pues no promueve la autonomía curricular. Este proceso posee cinco características: a) planificación centralizada; b) currículo unitario; c) diferenciación y delimitación de disciplinas; d) importación de modelos curriculares; e) definición restringida de la cultura. Estas características han dificultado que el docente sienta suyo el currículum que han diseñado otros académicos o especialistas. En este sentido, puntualiza el autor “la participación del profesor en la planificación, elaboración y cumplimiento del currículo no es la de un mero técnico, artista o especialista, es la de un cientista social que reflexiona en torno a su práctica educativa” (p. 49).
N°145	abril 1987	Soto, Marta (profesional CPEIP)	La interdisciplinariedad, un desafío para el proceso educativo (pp.32-35).	La autora se propone reflexionar en torno a la interdisciplinariedad. Señala que este enfoque es adecuado para el desarrollo de los currículos escolares. En Chile, como en otros países, la educación general se ha visto afectada por la fragmentación del conocimiento, producto del desarrollo científico y tecnológico del siglo XX. Esta especialización hace que el docente quede al margen de un vasto campo del saber humano, debilitándose su imagen de totalidad. Por ende, es urgente crear formas que comuniquen o integren las disciplinas curriculares. Argumenta que, en la Educación Media, los intereses de los alumnos se centran en sus problemas personales y de la sociedad en que viven. Además, demandas actuales como educación ambiental, para la salud, sexual, etc., constituyen estudios interdisciplinarios. Sin embargo, este enfoque también conlleva desafíos para su aplicación.
N°146	mayo 1987	Álvarez, Sylvia (profesional CPEIP)	Proposiciones para la renovación del currículo en la práctica (pp.22-24).	La autora trabaja el tema del currículo centrado en la persona. Argumenta que la fuerza de ese currículo se encuentra en estimar verdaderamente las necesidades reales de las personas. Añade que es necesario contar con esta estimación para planificar correctamente el currículo. La fuente más fidedigna para aportar esta información es el propio estudiante. Las necesidades darán lugar a los objetivos primordiales. Junto con eso, hay que tener en cuenta el proceso de maduración de los alumnos. En el aprendizaje debe comprometerse a todo el alumno, en sus áreas cognitiva, afectiva-espiritual y psicomotriz. Propone también que se aborden interdisciplinariamente algunos intereses del alumno, para que abordarlos sea una experiencia integradora. Es fundamental que los estudiantes (y sus familias y comunidades) colaboren en la planificación y autoevaluación, que exista un ambiente favorable, y que exista mayor flexibilidad del currículo.
N°151	oct. 1987	Chadwick, Clifton	Constantes y criterios en el currículo (pp.24-27).	El autor, afirma que el sistema educacional chileno se rige por los principios filosóficos de inspiración humanista-cristiana de Occidente y tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida. Sostiene además que en el mundo actual el punto crítico es el currículo: qué, a quién, cómo, cuándo, dónde y para qué se enseña. Luego desarrolla las seis constantes del currículo: 1)todo currículo refleja la cultura; 2)implica selección; 3)la necesidad de elegir contenidos y métodos curriculares requiere criterios; 4)el conocimiento que se transmite a través del currículo siempre se transmite en una estructura; 5)los contenidos deben ser transmitidos con alguna metodología; 6)toda concepción curricular debe ofrecer ideas sobre cómo evaluar y ofrece

				siete criterios para la selección de contenidos (relevancia, identificación del currículo con los intereses de la persona y la comunidad, equidad, factibilidad de la enseñanza, eficacia de la enseñanza, transferencia, eficiencia).
N°154	marzo 1988	Schelhing, Edith	Humanizando el currículo (pp.28-31).	En este trabajo, la autora señala que el plan de estudios tiene un enfoque curricular centrado en la persona, por ende, se enfatiza la importancia del alumno no solo como receptor de un conjunto de contenidos, sino como un ser trascendente. La acción educativa debe apoyar al estudiante para que su personalidad se desenvuelva en libertad y confianza y pueda participar en experiencias integradoras que lo desarrollen plenamente. Este currículum de desarrollo integral, plantea la autora, está basado en la teoría de Maslow (1954), quien elabora un esquema sobre las distintas necesidades del ser humano: fisiológicas, de protección y seguridad, amor y pertenencia, autoestima, autorrealización, de conocimiento y de libertad. Los educadores tienen una gran responsabilidad en este propósito de autorrealización de los alumnos, agrega la autora.
N° 165	abril 1989	Maltés, Sergio	La calidad de la educación en nuestro tiempo (pp.32-36).	<i>Maltés, en oposición al enfoque curricular centrado en la persona, señala que una de las razones que explican "lo poco que se ha logrado en el sistema educacional chileno se debe a la invasión de la psicología permisiva de los años sesenta en la formulación de planes y programas" (p.33). Al respecto, plantea que la corriente de Carl Rogers pone énfasis en la formación de la persona, en la empatía, la autenticidad y en la aceptación incondicional de los demás, dejando de lado dos componentes importantes del aprendizaje escolar: los aspectos intelectuales y la disciplina.</i>
N° 166	mayo 1989	Taky, Dina (jefa depto. Filosofía y Ciencias Sociales, CPEIP)	Alternativas para flexibilizar el currículo (pp.20-25).	Ante la falta de sentido que presenta la educación ante los alumnos, la autora destaca el rol del Decreto 300 sobre la flexibilidad curricular. Luego analiza ese Decreto en sus artículos 7°, 8° y 9°. El Decreto 300 privilegia a la persona por sobre los medios que concurren a educarla. A continuación, revisa los rasgos internos y externos que facilitan u obstaculizan la flexibilidad, interdisciplinariedad e integración del aprendizaje. Se parafrasea a Hilda Taba, señalando que "la organización del currículo por disciplinas y materias programáticas rigidiza el proceso educativo al priorizar el contenido por el contenido" (p.23). La autora admite que el Decreto 300 no alteró los planes y programas en relación con esta organización en disciplinas.
N° 167	junio 1989	Álvarez, Sylvia (profesional CPEIP)	Finalidad de la educación chilena en nuestro tiempo (pp.29-32).	Esta autora señala que el enfoque curricular humanista-personalista, llamado también currículum centrado en la persona, pretende dar respuesta a las preguntas "para qué" y "por qué" aprende el alumno, "qué", "cómo", y "cuándo" aprende. Para ello, se tiene que aceptar y asumir, que la razón de ser del currículo escolar es conducir al alumno hacia su crecimiento y desarrollo como persona, a la vez que se educa para adquirir los aprendizajes fundamentales suficientes que le permitan asumir un rol activo como persona en el medio que le corresponda actuar hoy y en el futuro.

B. Ponencias vinculadas al Campo Curricular presentados en el "Encuentro Nacional de Investigadores en Educación" ENIN- CPEIP

N°	Fecha	Autor	Título	Descripción
ENIN-1	3-4 oct. 1969	Whelan, Gerard Universidad de Chicago,	Difusión de la innovación del plan de estudios	La ponencia presenta una investigación en su etapa de diseño, y plantea cuatro tareas: 1) identificar las innovaciones de los programas de matemática; 2) Examinar los medios o recursos usados para difundir estas nuevas ideas y prácticas a través de los

		Escuela de Educación	en Chile (tesis doctoral)	colegios elegidos; 3) Estudiar el tiempo de adaptación a través de cinco semestres; 4) Estudiar la utilización de estas innovaciones en los colegios fiscales y particulares seleccionados. Desde el punto de vista metodológico se entrevistará a los profesores más jóvenes y antiguos en experiencia docente.
ENIN-6	25-26 sept. 1981	Romeo, Julia y Bocchieri, Ma. Angela (Universidad de Chile)	La estrategia curricular confluyente integradora: un medio de logros de habilidades afectivas e intelectuales	Investigación en torno a la aplicación de una metodología que pretende facilitar el desarrollo de habilidades afectivas con la misma preponderancia que las habilidades intelectuales. La formación integral se explicita a través del currículo y del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Ambos son procesos que se caracterizan por su bidimensionalidad: personalización y socialización.
ENIN-III Encuentro Informativo e Invest en educ.	19 a 21 nov. 1986	Latorre, Carmen Luz y Magendzo, Abraham (PIIE)	Información e Investigación en Educación	Los autores definen la investigación educativa como un proceso de creación y recreación de conocimientos sobre la realidad. Formulan algunas preguntas relacionadas con el conocimiento: ¿qué es? ¿cómo se construye? a quién se dirige?, entre otras. Plantean que “el proceso de selección, organización, interpretación y difusión de la información que se requiere para la investigación educacional (...) está condicionado por el contexto social, político y cultural en que esta se desenvuelve y por las concepciones epistemológicas y paradigmáticas que se adoptan” (p.1). Un problema de investigación se aborda de manera diferente si se adopta un paradigma analítico-explicativo o cualitativo-interpretativo. Los autores desarrollan estos paradigmas, sin embargo, recomiendan tomar lo expuesto con cautela, puesto que las fronteras a veces son porosas y están abiertas a la discusión.
ENIN-9	24-25 sept. 1987	Cox, Cristian (CIDE)	Políticas educacionales y principios culturales: Chile 1965-1985	Esta ponencia forma parte de una investigación en que el autor analiza las continuidades y cambios en las políticas educacionales gubernamentales referidas al sistema escolar de las últimas dos décadas, y su conceptualización en términos de una sociología que permite discutir los principios culturales profundos que tales políticas parecen expresar.
ENIN-9	24-25 sept. 1987	Ruz, Juan; Larraín, Rodrigo; López, Ricardo (Universidad Educare)	Hacia una actitud crítica. Fundam. de la educac: ideas y reflexiones para la revisión del curríc.de formac.de maestros.	En la investigación realizada por estos autores se detectan niveles de integración y desintegración entre las asignaturas del área de formación general. Se identifica la postura teórica de las disciplinas del área: positivista o crítica. Se elaboran proposiciones para la revisión del plan de estudio de dicha área de formación.
ENIN 10	27-29 sept. 1989	Soto, Viola y Magendzo, Abraham;	Problemática de vida y educación primaria en zonas urbanas de rápido crecimiento. La crisis actual y prospectiva del desarrollo desigual.	Los autores investigan la problemática de baja calidad educativa y la escasa pertinencia del currículo para responder a las necesidades que presentan estas poblaciones, enfatizando el carácter reproductor y discriminador de la educación. Se analizan estrategias y acciones vinculadas con la planificación educacional, con el empleo y el trabajo productivo, con la relación entre educación y desarrollo comunitario, con innovaciones curriculares y con la formación de maestros.

ENIN-10	27-29 sept. 1989	Romeo, Julia; De la Puente, Patricio; Bocchieri, Ma. Angela (Universidad de Chile)	Antecedentes socio-cult. de un diseño curríc. destinado a escuelas marginales urbanas. La acción curríc. en segundos y terceros años de ed. básica.	En esta investigación se realiza un análisis e interpretación de las constantes curriculares: a) Sujeto; b) Contexto; c) Propósito; d) Proceso; e) Contenido. Estas constantes son presentadas y fundamentadas, tanto en su selección como en su percepción, especificando la identidad de su gestación y su verificación empírica en la acción misma.
ENIN-10	27 a 29 sept. 1989	González Álvarez, Germán (Universidad de Tarapacá)	Mejoramiento de un currículum para el pueblo Aymara	La ponencia presenta el proyecto "Innovaciones para el Desarrollo Educativo, Cultural y Económico del Mundo Aymara". Para llevarlo a cabo, se definió la educación como clase de procedimientos que se requieren para adaptar al individuo a su sociedad. En el proyecto se destacan variados aspectos, entre otros, lo medioambiental, el lenguaje, lo religioso, las relaciones familiares. Además, se seleccionaron estudios de psicología cognitiva, sobre los cuales se elaboró el diseño curricular, que ha sido implementado en textos para escolares y manuales para profesores. También se han organizado actividades para reforzar la aceptación de sí mismo y lograr el apoyo de los padres en la actividad educativa. Por último, se han facilitado diferentes materiales para los estudiantes y la comunidad.

C. Estudios acerca del Campo Curricular, desde algunas instituciones, aportados por Héctor Palma (Universidad de Concepción); Donald Lemke (Orealc/Unesco); Abraham Magendzo (PIIE); Cristian Cox (CIDE) y Manuel Silva (IP Blas Cañas)

Edición	Fecha	Autor	Título	Descripción
Revista Estudios Pedagógicos, U. Austral de Chile, Valdivia	1976	Héctor Palma (profesor de la Escuela de Educación, Universidad de Concepción)	La organización del conocimiento en el currículum (pp.73-80)	El autor comienza con un análisis de la educación superior, en la que constata que cada vez más las Universidades han reestudiado y reformulado el currículum que ofrecen, en virtud de mejorar la preparación de los estudiantes para enfrentar los problemas actuales y desafíos futuros. Así, plantea que es progresiva la reducción de cursos en el currículum universitario y mayor la necesidad de interrelación entre sus contenidos; también observa la continua creación de pequeñas instituciones y la diversidad de oferta educativa. Para resolver las problemáticas existentes, Palma plantea que no basta con agregar nuevos cursos al currículum vigente, sino que es necesario pensar en la organización del conocimiento a partir de una estructura, lo que significa formular de modo riguroso los sistemas conceptuales centrales que deben ser resueltos en el programa de estudio. "Los elementos seleccionados deben formar un sistema, como una columna vertebral, que recorre al Currículo desde su base hasta el grado terminal" (p.75). Los temas anexos deberán girar a su alrededor conservando una relación lógica análoga al que conecta entre sí al sistema conceptual principal. Según el autor, "la estructura obtiene sus categorías de los mismos fenómenos que la disciplina se propone descubrir y clasificar, escogiendo aquellos que puedan ser fácilmente debatidos, manejados en niveles de

				<p>generalidad consistentes, claramente identificables y posibles de desarrollar desde distintas perspectivas” (p. 76). Posteriormente, aborda la relación entre diseño curricular y enseñanza, al respecto plantea que, cuando la enseñanza es entendida como producto dificulta la capacidad de indagación por parte del estudiante. Sostiene que “poco puede aportar el docente si inicialmente se le ha entregado o el mismo ha contribuido a producir un diseño curricular, que, la más de las veces es solo un largo enunciado de productos, llevados al nivel de verdades universales” (p.78). De ahí, señala Palma, la importancia del pensamiento reflexivo y crítico, aportado por Dewey¹⁷⁸, con el objeto de “reconocer un problema, formular una hipótesis y su naturaleza tentativa, reconocer las implicaciones lógicas de ellas, seleccionar fuentes de información, analizar, evaluar e interpretar datos, valorar la hipótesis. Su importancia dentro de la estructura de una disciplina es sustantiva; se abandonan los hechos “per se” para pasar a estimar un conjunto de conocimientos o disciplina como un método de investigación” (p.78). Todo ello, permitirá descubrir la lógica interna de cada disciplina y seleccionar los contenidos pertinentes.</p>
Orealc/ Unesco	1986	Donald Lemke (Especialista Principal, Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, con sede en Santiago)	Nuevos Pasos hacia un currículum flexible. Volumen 1.	<p>Parte señalando algunas dificultades curriculares en la Región: a) Existe escaso análisis sobre la etapa en que se encuentra el proceso curricular y hacia dónde se dirige. b) Se observan dificultades para satisfacer las necesidades de la sociedad, lo que deriva en la necesidad de importar modelos curriculares desarrollados en otros medios culturales; c) En esos modelos ha predominado la instrucción por sobre la educación, “lo que ha conducido a la aceptación ciega del pensamiento psicológico centrado en las teorías de estímulo-respuesta” (p.17). Esta teoría es observada en casi todos los países de la Región y los grupos curriculares se han centrado en redefinir los objetivos en términos operativos y conductuales. d) Otra dificultad es que las principales interrogantes se centran sobre el qué y el cómo y no sobre el por qué e) Asimismo, los nuevos conocimientos están enfocados desde las áreas disciplinares y todavía no nos hemos planteado la interrogante de ¿por qué organizamos el currículo de una manera u otra? ¿Por qué incluimos un modelo y excluimos otro? ¿Por qué enfatizamos la teoría y no la práctica? ¿Por qué separamos al que aprende de su vida diaria? g) Por último, el enfoque de la organización curricular se ha orientado esencialmente hacia los profesores y los contenidos, más que hacia los alumnos.</p> <p>También, el autor plantea que, la falta de flexibilidad curricular es uno de los fracasos de la educación, porque los programas curriculares se planifican por adelantado y desde fuera de la comunidad, lo que dificulta enfrentar las necesidades cambiantes de los estudiantes. La propuesta del autor está centrada en formular un currículo de aprendizaje “expresado en términos de interrogantes, intereses y problemas individuales (...), donde el estudiante expresa lo que más le preocupa, los elementos que necesita cultivar para convertirse en un individuo maduro y plenamente desarrollado. Es aquí donde debe comenzar la organización del currículo” (p.75). El estudiante debe incorporarse desde la primera etapa al proceso de diseño curricular, pero no de manera aislada, sino con sus compañeros, los profesores y la comunidad, porque todos son sujetos de</p>

¹⁷⁸ Dewey John. Cómo pensamos. Obra publicada en 1933.

				aprendizaje. La mayoría de los esfuerzos realizados para mejorar el currículo ha estado centrada en hacerlo más eficiente, pero no más relevante. "Cualquier currículo estructurado en torno a materias y acumulación de información, tiene una baja posibilidad de ser relevante para el que aprende" (p.85-86).
PIIE y Academia de Humanismo Cristiano	1982	Magendzo, Abraham y Delpiano, Adriana (investigadores del PIIE)	Cambios en la Propuesta a la Educación Media	<p>En esta monografía, se da cuenta de las transformaciones curriculares experimentadas hasta ese momento por el gobierno cívico-militar, por ende, se analiza la directiva presidencial de 1979 y la reestructuración de los planes y programas de estudio de la educación media, iniciada en 1981. Al respecto se comienza analizando el carácter y sentido que ha tenido la enseñanza media durante su historia, en términos de los conceptos de movilidad social y capacitación de recursos humanos, en función del desarrollo económico. En cuanto a su concepción curricular, se señala que la Enseñanza Media se ha movido, históricamente entre concepciones generalista-academicista; formadora-integrante; profesionalizante; especialista"; entre otras.</p> <p>Posteriormente, los autores revisan la evolución de la matrícula de la enseñanza media, desde 1964 a 1979, la que ha llegado a atender en este último año, al 44.3% de la población en edad de demandar este nivel educativo. Al respecto, plantean que: "llama la atención la fuerte caída de la tasa de crecimiento de la matrícula total, en el periodo 73-79 (...) [lo que va aparejado con] la fuerte caída en la tasa de crecimiento de la educación fiscal, que pasa de un 15% promedio anual en el período 70-73 a sólo un 2.0% en el actual. Estas variaciones son coherentes con la política de privatización y de estímulo a la iniciativa privada que en todos los campos ha buscado impulsar el actual gobierno" (p.14). Por último, se concluye que "la opción curricular adoptada enfatiza el criterio de la educación como formadora de recursos humanos por sobre el criterio que la considera un bien en sí misma, es decir un derecho al cual deberían tener acceso la mayoría de los jóvenes" (p. 39).</p>
Libro publicado por el PIIE	1986	Magendzo, Abraham	Currículum y Cultura en América Latina	<p>El autor de este libro se propone sistematizar y aclarar conceptos, así como desmitificar supuestos en torno a la disciplina curricular, de manera que sea una herramienta útil para los especialistas en currículum y para los profesores que tienen que implementarlo. Se parte entendiendo el currículum "como una selección y organización de la cultura" (p.7), añadiendo que esto no es azaroso ni tiene un carácter neutro, sino que "compromete una visión de hombre y de sociedad, por consiguiente, está cargado ideológica y valóricamente" (pp.7-8). Junto con esta conceptualización, el autor hace una revisión del proceso de planificación y desarrollo del currículum en América Latina y en Chile, el que caracteriza como centralista, uniforme y centrado en las disciplinas de estudio. Ante la concepción que manejan los planificadores sobre un "currículum tecnológico, neutro, objetivo, personalizado y flexible", Magendzo apuesta a la importancia "de la investigación educacional, en la producción de conocimiento y en la experimentación de soluciones curriculares capaces de atender a los grupos poblacionales afectados por la pobreza crítica" (p.9). En este marco, el currículum se ha desarrollado "a espaldas de la cultura de pertenencia, de la cultura histórica, de la cultura de la cotidianeidad" (p.10). Finalmente, el autor busca contribuir con lineamientos para una política curricular que asuma de manera crítica la problemática curricular de América Latina.</p>

Colección piie estudios	1988	Magendzo, Abraham	Desarrollo de las normativas curriculares bajo el régimen militar (1973-1987): un análisis crítico.	Magendzo analiza las normativas curriculares establecidas durante el gobierno cívico-militar. Al respecto, plantea que, una característica que ha definido las normativas “es el haber estado sometidas a permanentes cambios en un esquema de inestabilidad conceptual. Cuando se sustenta una determinada concepción curricular, ésta, además de incorporar ambigüedades y contradicciones, no perdura en el tiempo, creando desconcierto entre los directivos, profesores y especialistas en currículum” (p.9). Luego señala que, desde los inicios del gobierno se ve la necesidad de producir cambios en los planes y programas de estudio, especialmente en lo referido a contenidos, pues de acuerdo a los planteamientos de la Junta militar la Reforma Educacional de 1965 se había distorsionado, por la penetración marxista en la formación de los jóvenes. Sin embargo, al autor concluye que “en lo sustancial se mantienen los programas de la Reforma de 1965” (p.11).
CIDE	1986	Cristian Cox (investigador del CIDE)	Políticas educacionales y principios culturales. Chile 1965-1985.	<p>En este estudio, el autor revisa las reformas educativas de los gobiernos de Frei, Allende y Pinochet. Al respecto, interesa analizar principalmente lo referido a cambios del capital cultural, sugeridos por el autor. Para ello, recurre al análisis del discurso instruccional y discurso regulativo de Bernstein.</p> <p>En el primer período (gobierno de Frei), Cox destaca que se pasó de una transmisión de contenidos a una transmisión de conductas, unos “modos de hacer” intelectuales, como el criterio organizador del currículum, la pedagogía y la evaluación.</p> <p>En el segundo período (gobierno de Allende), se buscaba extender los niveles de participación de los actores educativos en los niveles nacional, regional, provincial y local, con el propósito de democratizar las decisiones que se tomaban, entre ellas, las referidas al currículum escolar (Decreto de Democratización). Respecto del tercer período (gobierno cívico-militar), el autor señala que se liga educación con producción, pero no como poder/saber buscado por el proyecto ENU, sino que se trata de establecer relaciones más eficientes sobre habilidades que demanda la producción y oferta de ellas por parte de la educación y el currículum, sin alterar las relaciones entre trabajo intelectual y trabajo manual.</p> <p>En cuanto al Discurso Instruccional, los cambios curriculares refieren a: modificación, en 1974, de los planes y programas de estudio, bajo la conducción de las Armada, afectando principalmente los contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; nuevos planes y programas de estudio (1981 y 1982), que constituye “el cambio mayor del período respecto del currículum. Las nuevas reglas respecto al qué, de la transmisión cultural de la escuela emanan de un Ministerio bajo el control de civiles y expresan, grosso modo, el ideario neo-liberal” (p.52), acota el autor.</p>
Revista Presencia, ISECH	1984	Manuel Silva, (IP. Blas Cañas. Actualmente profesor del Departamento de Educación de la U. de Chile	Conceptos y Orientaciones del Currículum	Después de hacer una breve alusión a las concepciones curriculares de Bernstein, Young y Hirst, el autor señala que “quién aporta hoy una conceptualización más global del proceso curricular es Elliot Eisner” (p.1), por lo cual, centrará este artículo en analizar sus planteamientos. En primer término, indica el autor, Eisner plantea que en el currículum hay dos tipos de teorías: la normativa (cuya función consiste en la articulación y justificación de un conjunto de valores o principios) y la descriptiva (que recibe los aportes de distintas áreas del conocimiento). Dentro de estas últimas, Eisner destaca la influencia de la psicología conductista y

				<p>su marcado énfasis en el control de los fenómenos que entran en juego en el diseño del currículum y en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Thorndike, Gagné). También han contribuido, desde la óptica de la Filosofía, los postulados de Dewey, entendiendo que la experiencia es una condición básica para lograr el aprendizaje. Posteriormente, el autor, señala que Eisner hace una distinción entre currículum explícito (lo que la escuela ofrece mediante ciertos propósitos explícitos y públicos); implícito (sistema de expectativas y roles internalizados mediante el proceso de socialización y que conlleva efectos de larga duración en los estudiantes, como la sumisión, obediencia y competencia); y nulo (es todo aquello que la escuela no enseña, tanto en relación con los procesos intelectuales que se dejan de lado, como lo relacionado con los contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito). Las omisiones, señala el autor, no son producto del azar, o el desconocimiento de quienes participan en su elaboración, sino el producto de una decisión tomada consciente y responsablemente. En educación, y muy especialmente en la elaboración de los currículo, no existe la inocencia, afirma Silva.</p>
--	--	--	--	--

ANEXO 2

REFERENCIAS BIOGRÁFICAS DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS

Abraham Magendzo Kolstrein. Profesor de Estado en Educación, Universidad de Chile (1956-1960). Máster en Filosofía y Educación, U. Hebrea (1960-1963). Doctor en Educación, U. de California (1966-1969). Post-Doctorado en Currículum, U. de Londres (1985). Especialista en Currículum, en el CPEIP (1969-1974). Profesor de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, PUC (1969-1992). Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación en Educación, PIIE (1974-1996). Integrante de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, en temas transversales, ciudadanía y derechos humanos (1996-2005). Director del Doctorado en Educación en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, UAHC (1996-actualidad). Recibió el Premio Nacional de Educación el año 2017.

Bárbara Schmidt García. Profesora de Estado en francés, Instituto Pedagógico, U. de Chile (1970) y Administración Educacional, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE (1995). Trabajó en el Liceo N°5 de hombres J.V. Lastarria (1969). Ingresó al CPEIP, como profesora-investigadora en el equipo de Talleres de Educadores (1972-1973). Fue profesora de francés en el Liceo de hombres N°17 (1973-1976). Viajó a Francia y ejerció como Profesora de Español en varias instituciones educativas (1976-1981). En ese país estudió la pedagogía y técnica Freinet. De regreso a Chile, ejerció como profesora de francés en el Colegio Sta. Gema Galgani (1981-1983) y luego volvió a la misma institución como coordinadora administrativa (1986-2003).

Carlos Veas Gamboa. Profesor de Estado en Física y Ciencias Naturales, Universidad de Chile (1980). Licenciado y Magíster en Ciencias de la Educación (1984 y 1987), en la PUC. Se desempeñó como docente en la asignatura de física de diversos colegios. Impartió cursos de currículum en varias universidades, abordando las distintas concepciones y problemáticas curriculares vinculadas al estudio y enseñanza de la física. Trabajó en la FIDE y tuvo contacto con alrededor de 800 profesores de distintos colegios, lo que le permitió conocer extensamente la realidad escolar. Fue discípulo y alumno de Paul Siegel en la Licenciatura y Magíster de la PUC.

Eduardo Castro. Profesor de Estado en Filosofía. Fue uno de los fundadores del Colegio William Kilpatrick, en 1979. Se desempeñó en diversos trabajos, entre ellos, fundador y coordinador del área de educación en el Centro de Estudios "Vector"; Investigador del PIIE; presidente de la Junta Directiva de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En el Ministerio de Educación, a partir del año 1990, coordinó un equipo que elaboró los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Básica. Asesor del ministro de Educación (1996-2000).

Héctor Muñoz Muñoz. Profesor de Matemática y Física, Universidad de Chile (1963). Doctor en Pedagogía, Universidad «Federico Schiller», Alemania (1984). Profesor de Física en la Facultad de Filosofía y Educación de la U. de Chile (1963-72). Profesor Investigador en el CPEIP (1970-73). Asesor y coordinador para la enseñanza científica en diversos centros académicos. Coordinador del equipo de ciencias encargado de la revisión del Marco Curricular en el Subsector de Estudio y Comprensión de la Naturaleza y de la elaboración de los correspondientes Programas de Estudio de 5º a 8º año básico (1998-2001). Profesor en el Programa de Formación de Profesores de Educación Básica, UAHC (1998-2004). Autor de numerosos libros de texto de matemática y física.

Iván Núñez Prieto. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Investigador del Instituto de Educación, de la Facultad de Filosofía y Educación de la U. de Chile (1962-1969). Académico de la Carrera de Pedagogía, en la sede regional de la U. de Chile en Chillán (1969-1970). Superintendente de Educación (1970 y 1973). Colaborador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE (1974-1980). Investigador del PIIE (1980-1990) y director de la misma institución (1981-1987). Asesor de ministros de Educación entre 1990 y 2008. Autor de numerosos trabajos y libros sobre Historia de la Educación. Recibió el Premio Nacional de Educación en 2015.

José Eustaquio Romão. Doctor en Historia Social y Educación. Profesor del programa de Doctorado y Maestría en Educación de la Universidad Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo. Director fundador del Instituto Paulo Freire. Secretario de Educación (1983-1988) y secretario de Gobierno (1997-2000) de Juiz de Fora. Autor de varios libros y de más de cincuenta artículos, publicados en periódicos científicos.

Julieta Barría Iroumé. Profesora y licenciada en Castellano. Pontificia Universidad Católica de Chile (1965-1970). Pos-título y Especialización como Coordinadora-Investigadora de procesos grupales de aprendizaje, en el PIIIE (1983-1985). Estudios de Derecho, Licenciada en Ciencias Jurídicas. Universidad Bolivariana (1994-1999). Título Profesional de Abogado, Corte Suprema (2001). Trabajó como profesora de Educación Media en Castellano en el Liceo Técnico Paulina von Mallinckrodt (1972-1978) y en el Liceo de hombres de Puente Alto (1972-1973).

Manuel Silva Águila. Profesor de Estado en Historia y Geografía, Universidad de Chile (1978). Master en Educación, U. de Lovaina, Bélgica (1983). Doctor en Educación, U. Complutense, Madrid (2011). En 1984, trabajó en el Instituto Profesional Blas Cañas (hoy Universidad Católica Silva Henríquez). Posteriormente, fue coordinador del Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa y director del Departamento de Educación, en la Universidad de Chile. Desde 1984 participó en la ACHCDE, donde ocupó distintos cargos: secretario, director suplente, vicepresidente, entre otros.

María Elena Correa Zamora. Profesora de Estado en Castellano, Universidad de Chile (1957-1964). Magíster en Educación, mención Currículum, en la U. Federal de Santa María, Río Grande do Sul, Brasil (1978-1982). Desde 1962 trabajó en distintos liceos de Santiago, siendo destinada en 1966 a la Dirección de Educación de Adultos, del Ministerio de Educación, donde permaneció hasta 1974. Impartió clases en la U. del Norte, Arica (1975-1977). En 1983 ingresó al Instituto Profesional de Chillán, (que desde 1989 se convirtió en la Universidad del Bío Bío), donde la académica permaneció hasta 2004. Allí realizó labores de docencia, extensión e investigación.

Mario Leyton Soto. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, de la Universidad de Chile. Magíster y Doctor en Planeamiento Curricular y Evaluación Educacional, Universidad de Chicago. Entre 1964 y 1970 asumió los cargos de: director del Departamento de Planeamiento de la Educación y coordinador de la Comisión de Currículum del Ministerio de Educación. También, fue Subsecretario de Educación y Director del CPEIP (cargo en el que se mantuvo hasta 1973). Posterior al golpe de Estado en Chile, viajó a Costa Rica y fue invitado por Ministerios de Educación de países como: Paraguay Perú, Venezuela, Panamá, Argentina, Colombia y Costa Rica, en los que, a través de Seminarios, preparó a sus técnicos en el tema de Planeamiento Curricular. A su regreso al país, se integró a la ACHCED y fue su último presidente. También ejerció como profesor y director del Magíster en Currículum de la UMCE y profesor del Magíster en Currículum de la USACH. Recibió el Premio Nacional de Educación en el año 2009.

René Salamé Martin. Profesor de Química. Subsecretario de Educación (1982-1988). Ministro de Educación, del 5 de junio de 1989 al 11 de marzo de 1990. Fue encargado de promulgar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE. Entre los años 1980 Y 1982, ejerció como profesor-investigador en el CPEIP.

Rodrigo Fuentes Busch. Profesor primario, egresado de la Escuela Normal José Abelardo Núñez (1953-1954). Profesor de Estado en Educación, Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1958-1962). Especialización en Formación de Profesores para la Enseñanza Técnico-Profesional y aspirante a Doctorado, Universidad Técnica de Dresden, Alemania (1968-1969). Magíster en Educación, Universidad Arcis (2002-2004). Profesor de Didáctica y Currículum en varias Universidades y Centros Técnicos y Profesionales. Asesor en Proyectos de Formación Profesional Dual. Profesor y Asesor del DUOC e INACAP, entre otros.

Rodrigo Vera Godoy. Estudios de Derecho (1959-1963) en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Pedagogía en Filosofía, en la PUC (1960-1965). Realizó estudios de doctorado en la U. Católica de Lovaina, Bélgica (1965-1969). Trabajó en el CPEIP como director del programa de perfeccionamiento permanente (1970-1973). Entre los años 1974-1978 trabajó en el Centro de Investigaciones Educativas de Buenos Aires, Argentina. Allí, se formó como coordinador de grupos operativos en la Escuela de Psicología Social

Enrique Pichon Riviére. En 1979 se incorporó al PIIIE, asumiendo la coordinación de la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas sobre la Realidad Escolar y también, junto a un equipo, creó los Talleres de Educación Democrática. Entre 1988 y 1992 fue consultor de UNESCO- Santiago. Posteriormente y hasta la actualidad, ha trabajado en diversas consultorías y proyectos ligados a la formación de comunidades de aprendizaje.

Rolando Pinto Contreras. Profesor de Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile. Fue expulsado por la dictadura en 1974 y viajó a Bélgica, donde estudió Licenciatura en Sociología del Desarrollo (1976) y Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Lovaina (1979). Trabajó como asesor en el Programa de Alfabetización de Nicaragua (1980), en el Instituto de Interamericano de Cooperación de la Agricultura (ITA) de Brasil (1981-1984) y en el ITA de Costa Rica (1984-1990). Fue amnistiado y regresó a Chile en 1990. Laboró en el PIIIE y también en la UMCE. En la PUC, ejerció varias funciones: docente e investigador de la Facultad de Educación; director de la Revista Pensamiento Educativo (1996-2000) y vicedecano, hasta su jubilación en 2008. Posteriormente, volvió a la UMCE como director de postgrados (2010-2012).

Viola Soto Guzmán (1921-2016). Profesora de Historia y Geografía, Instituto Pedagógico, Universidad de Chile. Master en Currículum Educacional, U. de Syracuse, N.Y, EE.UU y Master en Historia del Arte y Psicología de la Universidad Central de España. Docente y Asesora Técnica del Liceo Experimental Manuel de Salas. Docente del Instituto Pedagógico de la U. de Chile, de la U. Católica de Chile y de la UMCE. En 1964 creó y se hizo cargo del Servicio de Supervisión dependiente del Ministerio de Educación. Después del golpe de Estado, estar detenida y haber sido exonerada, ganó un concurso de la OEA, asumiendo como directora del “Proyecto Multinacional de Currículum para América Latina y el Caribe”, creado por convenio OEA-Ministerio de Educación de Venezuela, con sede en la U. Simón Bolívar. Desde ese proyecto dirigió la Revista semestral “Currículum”. Permaneció en ese país entre 1977 y 1982. Regresó a Chile y fue una de las fundadoras de la ACHCED, creada en diciembre de 1982, asumió los cargos de vice presidenta de la Asociación y luego de presidenta durante 5 años consecutivos. En 1990 fue Vicerrectora Académica de la UMCE y también estuvo a cargo del Programa de Postgrado y Postítulo (1995 - 1999). En esa institución recibió la distinción de Profesora Emérita (1997) y el Doctorado Honoris Causa (2006). Fue galardonada con el Premio Nacional de Educación en 1991. Falleció en septiembre de 2016.