

## CURRÍCULUM NACIONAL: DESAFÍOS MÚLTIPLES

### *National curriculum: multiple challenges*

JACQUELINE GYSLING CASELLI\*

#### Resumen

El artículo explora distintos desafíos que se enfrentan en el ámbito curricular, a saber: construir una definición curricular nacional más acotada y centrada en lo fundamental; fortalecer la presencia y las orientaciones del currículum para desarrollar aprendizajes referidos a la formación ciudadana y en temas y valores transversales; realizar definiciones curriculares que respondan a requerimientos de poblaciones específicas; modernizar la definición curricular centrándola mayormente en aprendizajes y menos en contenidos; mejorar la articulación curricular entre ciclos y niveles del sistema; generar un mecanismo periódico y conocido de actualización curricular; apoyar el desarrollo de capacidades locales de adecuación curricular. El artículo sostiene que para abordar adecuadamente estos desafíos se requiere generar una institucionalidad que instale una práctica regular de desarrollo del currículum nacional.

**Palabras clave:** currículum, desarrollo curricular, política educativa, calidad de la educación

#### Abstract

*The article explores various challenges confronting the curricular dimension; namely, building a more accurate national curricular definition based upon core aspects; strengthening the curriculum presence and orientations in order to develop learning regarding citizenship training and ethical issues; elaborating curricular definitions according to the requirements of specific populations; updating curricular definition by focusing more on learning and less on contents; improving the articulation between cycles and levels inside the system; producing a known, regular curricular updating system and fostering the development of local capacities for curricular adequacy. The paper states that in order to properly approach these challenges it is necessary to generate an institutionality which establishes a regular practice of national curricular development.*

**Key words:** curriculum, curricular development, educational policy, quality of education

---

\* Antropóloga, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, jacqueline.gysling@mineduc.cl

Si se consideran los últimos cuarenta años de prescripción curricular oficial en el país, se puede observar que el currículum se ha modificado como parte relevante de procesos mayores de transformación del sistema educacional, es decir, las nuevas definiciones curriculares han acompañado políticas de reestructuración o reorientación del sistema escolar. Ocurrió así en los sesenta, cuando el cambio curricular acompañó la extensión de la educación básica a ocho años, y se equiparó la educación media científico-humanista con la técnico-profesional. También ocurrió a inicios de los ochenta, cuando el cambio curricular acompañó el fin del Estado Docente, la asignación de recursos por subvención y la municipalización. También fue la situación que se presentó con la reforma curricular de los noventa, cuando el cambio curricular acompañó la transformación de la jornada escolar y una política de acción decidida del Estado sobre la calidad y equidad del sistema escolar. Los cambios del currículum en las últimas décadas se han realizado bajo el concepto de “reforma”<sup>1</sup>, y han consistido en una redefinición drástica de la orientación y organización del currículum, de la secuencia curricular y de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes en su paso por el sistema escolar.

Esta forma de hacer procesos de definición curricular se organiza en una especie de ciclo cuya principal debilidad es que no es acumulativo:

- a) Cada nueva definición es inaugural e intenta modificarlo todo, exigiendo que todo el sistema se apropie y adapte a una nueva norma en corto tiempo.
- b) La norma se construye para permanecer y prácticamente no admite más ajustes que los que surgen por presiones corporativas fuertes.
- c) Sin capacidad de ir absorbiendo los cambios que van ocurriendo en el conocimiento y en la sociedad, la definición curricular va quedando obsoleta, al punto que con el tiempo su reformulación drástica se vuelve una necesidad.
- d) En el caso de nuestro país, esta necesidad de reforma curricular es formulada por nuevas autoridades educacionales que intensifican las diferencias entre la nueva propuesta y la anterior.

La reforma de los noventa, fuertemente influida por la forma de hacer política curricular de los países desarrollados y dirigida a generar un currículum que respondiera a las rápidas transformaciones del conocimiento en la sociedad actual, intentó desde sus inicios generar las bases para transformar esta dinámica e instalar un procedimiento de desarrollo curricular, que permitiera ir modificando el currículum sin esperar un nuevo proceso de reforma. Para esto, se instaló un dispositivo de seguimiento a la

---

<sup>1</sup> Esta es una característica compartida en Latinoamérica. Ferrer, Valverde, Esquivel (1999), *Aspectos del currículum prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos*. Preal- GRADE 1999.

implementación curricular, que permitiera recoger evidencia desde el sistema para informar nuevos cambios; se estrechó la relación institucional entre la evaluación de los aprendizajes y el diseño curricular<sup>2</sup>; y se recogieron demandas de la sociedad al currículum a través de comisiones especializadas<sup>3</sup>. Esto ha permitido ir recogiendo distintos requerimientos al currículum.

También se realizaron modificaciones a la prescripción oficial, que buscaron un mejoramiento de los marcos curriculares existentes bajo el concepto de desarrollo curricular. Es el caso del decreto 240 de 1999 que modificó los OF/CMO de sexto básico a octavo básico, para mejorar su articulación con la enseñanza media, y del decreto 232 de 2002 que hizo más explícita la definición de OF/CMO de Lenguaje y Matemática para orientar mejor su implementación, como una de las respuestas a los resultados del SIMCE de 4° básico de 1999.

Además, se recogió el desafío de construir estándares de aprendizaje, recomendados por la Comisión SIMCE en 2003 y la Comisión evaluadora de la OECD en el 2004. Estos estándares se han estado construyendo distinguiendo entre estándares de contenido y de desempeño, elaborando los primeros como mapas de progreso del aprendizaje y los segundos como niveles de logro del SIMCE (Mineduc, 2007).

Y se han comenzado a generar respuestas curriculares para poblaciones específicas no reconocidas plenamente en la LOCE. Se definió un marco curricular específico para la educación de adultos, que entró en vigencia este año para los niveles de educación básica, y que entra en vigencia el próximo año para educación media. Se aprobaron OF/CMO para incorporar un nuevo sector curricular de Lengua Indígena, de aplicación obligatoria en las escuelas de regiones con alta densidad indígena<sup>4</sup>. Se aprobaron Objetivos y Contenidos para realizar una Formación Diferenciada artística en tercero y cuarto medio, y están en aprobación, objetivos y contenidos complementarios para que los apliquen las escuelas que deseen postular al Fondo Nacional de Escuelas Artísticas. Está en elaboración un conjunto de orientaciones para realizar adecuaciones curriculares para niños con necesidades educativas especiales.

Si se observa lo realizado se puede decir que, desde la segunda mitad de los noventa, existe una institucionalidad encargada del currículum nacional que ha estado operando bajo el concepto de desarrollo curricular, lo que es muy positivo. No obstante, esta

<sup>2</sup> Lo que se consolidó en la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc, que integra los equipos encargados de diseñar el currículum y de elaborar las pruebas nacionales de medición del aprendizaje, es decir, del SIMCE.

<sup>3</sup> Por ejemplo: La Comisión de Formación Ciudadana, convocada por el Ministro S. Bitar en 2004.

<sup>4</sup> Este sector debe ofrecerse obligatoriamente por la escuela, pero las familias determinarán si sus alumnos lo cursan.

institucionalidad es precaria e inestable, ya que no tiene un estatuto de funcionamiento oficial, y en la discusión sobre reordenamiento de la alta dirección del sistema se le ha considerado más como función que como institución.

De cara al bicentenario una necesidad en el ámbito curricular es institucionalizar y profundizar las capacidades de diseño del currículum nacional para acometer las múltiples tareas que se avizoran en este ámbito. Las tareas se vinculan tanto con la calidad de la definición curricular misma como con los procedimientos y los vínculos externos que pudiera establecer una institucionalidad estable de desarrollo curricular. A continuación me referiré brevemente a los que considero los principales aspectos que se deben enfrentar en un plan de desarrollo curricular.

### **1. Construir una definición curricular nacional más acotada y centrada en lo fundamental**

El currículum oficial ha sido criticado en diversas oportunidades por su extensión, bajo dos perspectivas diferentes. Por una parte, la extensión genera una gran presión sobre profesores y alumnos que tienen que abordar una gran cantidad de contenidos, dificultando abordarlos todos efectivamente. Por la otra, la extensión del núcleo curricular oficial deja poco tiempo para incorporar realísticamente otros objetivos y contenidos que se consideren relevantes a nivel local, restando flexibilidad y por ende posibilidades de adecuación a proyectos educativos y realidades diversas. Cuán extenso es el currículum es un asunto de debate, y lo mejor sería hacer una caracterización más fina, indagando en qué medida hay efectivamente extensión, y dónde está radicada. Tomando las investigaciones realizadas por el equipo de seguimiento del Mineduc<sup>5</sup>, los problemas de extensión pueden ordenarse en tres categorías: a) muchas asignaturas obligatorias, especialmente en los dos últimos años de educación media, en este caso el problema de extensión no se produce dentro de sectores curriculares determinados, sino por la composición del plan de estudios; b) problemas específicos de extensión en algunos sectores y niveles curriculares que efectivamente no alcanzan a abordarse (por ejemplo, segundo año medio de física); c) una lectura más bien tradicional y “contenidista” de los documentos oficiales, que destaca su carácter de listados de materias, sin considerar los objetivos fundamentales ni mayormente las habilidades cognitivas asociadas a los conocimientos conceptuales. En esta lectura “contenidista” suele no existir un límite claro respecto al detalle con que se aborda una determinada materia, y este límite se define de acuerdo al tratamiento dado por el texto escolar o por la tradición.

---

<sup>5</sup> Por el momento están disponibles los documentos de cobertura curricular de Lenguaje y Matemática. Próximamente estará disponible un informe global en <http://www.curriculum-mineduc.cl/ayuda/documentos/>

Hacer una definición curricular más acotada no es solo asunto ministerial. Socialmente se deben generar mejores consensos sobre lo fundamental, cuestión que no es fácil ya que existe una aspiración a que todo lo que se considera relevante de aprender tenga presencia en el currículum nacional y por ende sea obligatorio para todos, restringiendo a su vez el espacio de definición local<sup>6</sup>. Dos elementos ayudarían a avanzar en este debate: profundizar la distinción local/nacional, para poder determinar con mayor precisión el núcleo curricular común y el tipo de adecuaciones curriculares que se pretende construir a nivel local. Esto es necesario tanto para sacar de la definición nacional elementos que podrán considerarse secundarios, como para efectivamente perfilar el espacio local. No existe hasta el momento investigación sistemática sobre el tipo de complementos que se realizan o se aspira a realizar a nivel local, sin embargo, es probable que muchas de las aspiraciones sean más pedagógicas que curriculares, o estén localizadas en algunos sectores donde hay menos consenso curricular que en otros, por ejemplo es probable que sean menos en Matemática que en Ciencias Sociales. Si esto fuera así, el problema no se resolvería construyendo un marco curricular mucho más acotado, sino más bien ajustándolo y apoyando la construcción de planes y programas propios.

Otro elemento que ayudaría a definir un núcleo curricular más acotado y centrado en lo fundamental sería tener una definición curricular solo referida a objetivos de aprendizaje, tal cual se realiza en la mayor parte de los países desarrollados. La definición de “contenidos mínimos obligatorios”, establecida en la LOCE, rigidiza el sistema y hace actuar al Estado sobre la enseñanza, cuando lo que debería resguardar son determinados objetivos de aprendizaje. El proyecto de Ley General de Educación intenta avanzar en esta materia, estableciendo que el marco curricular se refiera a objetivos de aprendizaje fundamentales.

## **2. Fortalecer la presencia y las orientaciones del currículum para desarrollar aprendizajes referidos a la formación ciudadana y en temas y valores transversales**

Tal cual lo planteó la Comisión Asesora Presidencial para la Calidad de la Educación, la educación cumple un rol preponderante en la integración de la sociedad, no solo porque sea una agencia de encuentro social y de reordenamiento de las diferencias de nacimiento (especialmente si es un espacio público abierto, no selectivo), sino porque a través de ella los sujetos son socializados en un código social común. Este código común lo define el núcleo curricular nacional. Desde esta perspectiva todo el

---

<sup>6</sup> Este es un desafío usual de las definiciones curriculares oficiales que tienden a incorporar la voz de múltiples actores de la escena nacional, Coll y Martín (2006).

currículum nacional favorece la integración social, no obstante dentro de este núcleo hay un conjunto de aprendizajes directamente referidos a la formación ciudadana y ética que merecen especial atención.

De acuerdo a los planteamientos de la Comisión de Formación Ciudadana de 2004, este núcleo específico debería fortalecerse, no reincorporando el curso de Educación Cívica, sino que reforzando la orientación transversal que se le dio en el currículum vigente y su presencia en el sector de Historia y Ciencias Sociales.

Aunque este pudiera ser un tema bastante controversial por su carácter contingente e ideológico, la Comisión de Formación Ciudadana definió un derrotero claro y contundente que establece una base sólida para realizar desarrollo curricular en esta materia.

### **3. Realizar definiciones curriculares que respondan a requerimientos de poblaciones específicas**

Como se señaló anteriormente ya se han hecho importantes avances para establecer definiciones curriculares para poblaciones específicas, pero queda bastante que debatir en esta materia. En primer lugar, el concepto de definiciones curriculares para poblaciones específicas es controversial. Para algunos, el Estado solo debe definir el núcleo común y dejar a los actores suficiente espacio de flexibilidad para realizar adecuaciones locales o para poblaciones específicas. Para otros (entre los que me encuentro), el Estado debe resguardar el derecho de todos a una educación de calidad, para lo cual en determinados casos es necesario establecer currículos específicos, que no solo definan distintas temporalidades para conseguir determinados aprendizajes (que es la apertura que contiene la LOCE), sino que incluyan determinados objetivos de aprendizaje relevantes para esa población y que el Estado debe asegurarles, o excluyan objetivos de aprendizajes por no ser alcanzables o pertinentes para esa población.

¿Por qué hay que definir currículos para poblaciones específicas y no es posible que todos se rijan por el mismo marco curricular nacional? ¿Cuál es el límite o cómo se determina que una población requiere definiciones particulares? ¿Cómo se preserva la unidad del sistema y no se va generando una multiplicidad de currículos que no hacen sistema entre sí? ¿Cómo se resguarda que las nuevas definiciones no se constituyan en definiciones curriculares empobrecidas?

La razón para hacer prescripciones para poblaciones específicas es que el currículum regular está diseñado para un niño tipo, en una escuela tipo. Cuando las características de un grupo numeroso de alumnos no se ajustan a las del niño tipo, o las de un grupo numeroso de escuelas no se ajustan al tipo al punto que impiden el logro del aprendizaje, se requiere hacer modificaciones al currículum justamente para generar condiciones que favorezcan el aprendizaje. Es el caso de los adultos que de partida no son niños,

y nadie dudaría en reconocer la necesidad de que tengan un currículum propio. También es el caso de los niños con necesidades educativas especiales, entre los que se incluye a niños con distintos tipos de déficits de aprendizaje, también a niños sobredotados que requieren atención especial, y recientemente se estudia incluir en este grupo a los niños desertores que son objeto de programas de reescolarización, que sin ser adultos presentan gran desfase en la edad respecto del grupo que cursa el nivel al que ellos se deberían incorporar.

Otra población que pudiera tener un trato especial es la indígena. Respecto a su consideración en el currículum el debate oscila desde hacer un currículum intercultural, como por ejemplo el neozelandés, a incorporar espacios curriculares obligatorios para determinadas escuelas, y opcionales para los alumnos, referidos a objetivos de aprendizaje relacionados con la lengua y cultura indígena. Si la resolución tomara la primera forma, no se trataría ya de construir un currículum para una población específica, en tanto en el segundo caso sí, se trataría de una variación del currículum nacional para adecuarlo a los requerimientos de esta población.

Está en discusión si no se deberían definir adecuaciones curriculares para escuelas rurales unidocentes, ya que en la práctica el currículum nacional no es implementable por un único profesor en una clase con alumnos de distintos grados. La discusión aquí se refiere principalmente al riesgo de empobrecer el currículum y restar oportunidades de aprendizaje a estos niños.

Respecto al tratamiento curricular para poblaciones específicas el proyecto de Ley General de Educación hace un gran avance, ya que reconoce como modalidades la educación de adultos y la educación especial, y reconoce la posibilidad de hacer adecuaciones para otras poblaciones específicas. El proyecto establece que se debe considerar al sistema de educación regular como el referente de todas estas modalidades y adecuaciones, y para este define los objetivos terminales de nivel. Además establece que todas las adecuaciones y definiciones curriculares las apruebe el Consejo Superior de Educación. Con esto se introduce una flexibilidad que el sistema no tiene con la LOCE, y se establece un principio que resguarda la unidad del sistema y preserva un piso de calidad común a todas ellas.

#### **4. Modernizar la definición curricular centrándola mayormente en aprendizajes y menos en contenidos**

En puntos anteriores se aludió a la posibilidad abierta por el proyecto de Ley General de Educación de pasar a una definición curricular que especifique solo los Objetivos Fundamentales de Aprendizaje y no regule los Contenidos Mínimos Obligatorios. Este es un cambio importante y ya se han levantado voces críticas frente a su posibilidad

(Fontaine, 2007). Me parece que en la crítica pesa más nuestra tradición escolar fuertemente centrada en la enseñanza, que un análisis acabado de lo que debe preservar el Estado. A mi juicio el Estado debe poner el énfasis en lo que los alumnos deben aprender, y en los procesos que generan esos aprendizajes solo en lo que dice relación con el resguardo de derechos de los actores involucrados. En un clima educativo de calidad, no es asunto del Estado si tal objetivo de aprendizaje se logró a través de tal o cual contenido.

Para algunos esto puede parecer un juego de palabras, porque tienen una visión fusionada de la enseñanza y el aprendizaje, y los entienden como dos caras de la misma moneda. Incluso por un tiempo se promovió que se escribieran como una unidad indistinguible, solo separada por el signo “/”. Esta simbiosis es entendible, no hay aprendizaje sin enseñanza, sin embargo, es un gran error de la política educativa y de la pedagogía no distinguir ambos procesos, lo que redundaría usualmente en invisibilizar el objetivo pedagógico que es el aprendizaje<sup>7</sup>. Esta invisibilización del aprendizaje ocurre mucho más allá del ámbito curricular, por ejemplo en la evaluación docente (Docente más y AEP) se determina la competencia profesional sin considerar si los alumnos de un profesor aprenden lo que se intentó enseñarles, o las prácticas pedagógicas exitosas se describen por su forma, en vez de por su efecto en los aprendizajes de los alumnos.

El currículum, tradicionalmente ha sido el espacio de la prescripción de la enseñanza. La forma típica de un currículum es el listado de cursos, y de las materias de cada uno de ellos. La noción de objetivo se introdujo en los sesenta, y por bastante tiempo tuvo también la forma de objetivo de enseñanza, por ejemplo, “desarrollar las capacidades de los estudiantes tales o cuales”, o “desarrollar la autoestima”, o “desarrollar tal o cual valor”. Lo que efectivamente debían aprender los estudiantes era implícito o se definía principalmente por contraposición: si se les enseña la Revolución Francesa, aprenderán de la Revolución Francesa, o si se les enseña fracciones, aprenderán fracciones. Cuando el currículum está centrado en contenidos conceptuales, y la repetición de información es el centro, esta contraposición es suficiente. Sin embargo, cuando el foco está puesto en la comprensión y en el desarrollo de habilidades cognitivas y de actitudes, esta definición por contraposición no basta. Aquí cabe preguntarse, ¿qué es lo que se quiere que afectivamente aprendan los estudiantes cuando se les enseña de la Revolución Francesa? Por ejemplo: ¿Qué significa una revolución? ¿El impacto de la Revolución Francesa en la constitución de la política moderna? ¿Los cambios que este proceso introdujo respecto del orden social anterior? ¿Si la Revolución Francesa generó un orden social y político más justo? O ¿qué se quiere que los estudiantes aprendan de fracciones? ¿A operar con ellas en la vida cotidiana?, si ese es el propósito, ¿importa

---

<sup>7</sup> Bien se aplica aquí el dicho popular “por sabido se calla y por callado se olvida”.

aprender a multiplicar fracciones? (¿alguien ha tenido que multiplicar  $1/16$  por  $1/9$  en la vida cotidiana?). Vistos así, los objetivos de aprendizaje no son sinónimo de los contenidos, sino que hay que definirlos, y su definición pasa a ser el centro del currículum, los contenidos pasan a ser un medio, y se formulan en función del objetivo a lograr, incluso pueden no ser objeto del marco curricular. A esta definición de aprendizajes se le llama en muchos países formular estándares de contenido: lo que los alumnos deben saber, poder hacer y valorar.

Nuevamente la reforma curricular de los noventa representa un avance en esta materia, ya que el marco curricular definió objetivos fundamentales principalmente de aprendizaje, y construyó programas de estudio en función de aprendizajes esperados. Sin embargo, esta prescripción curricular está aún muy centrada en el deber ser, y lo que se debe enseñar, y más débilmente en formular con precisión lo que se debe aprender. A partir de la formulación de los Mapas de Progreso del Aprendizaje se cuenta con una base bastante más sólida para hacer la definición curricular más centrada en el aprendizaje que en la enseñanza. Los Mapas han orientado la formulación, por ahora en borrador, de objetivos más precisos de acuerdo al logro de aprendizaje específico que se espera en un determinado nivel educativo, incluyendo la gradación de las habilidades; y de contenidos más acotados que se orientan mejor al aprendizaje e incluyen el desarrollo de habilidades.

Centrar la conversación curricular, e incluso educativa, en los aprendizajes no es trivial, ni un asunto formal, es imprescindible en un sistema que quiere dar un salto cualitativo en calidad. Introducir esta visión exige relevar la evaluación de los aprendizajes nacionales y de aula, no como mecanismos de control, sino como mecanismos de información que tienen un lugar central en la práctica pedagógica, ya que se trata de observar el logro de aprendizaje y a partir de esta información orientar la práctica pedagógica. En este contexto los procesos de formación inicial de profesores deberían comunicar a los futuros profesores claramente los aprendizajes que sus alumnos deben lograr, y deben prepararlos para observarlos sistemáticamente y a partir de ello planificar y estructurar la enseñanza. La transformación radical es pasar de preparar a los profesores en métodos diversos que se hacen cargo de alumnos diversos, a preparar a los profesores en criterios preestablecidos (y estandarizados) para observar el aprendizaje y en estrategias pedagógicas que les permitan lidiar con la diversidad de logros de aprendizaje que observarán.

## 5. Mejorar la articulación entre ciclos y niveles del sistema

Un quinto desafío de la definición curricular es pensarse para un sistema articulado, que desarrolla un proceso formativo continuo y acumulativo a través de sus distintos niveles y ciclos. Este sistema tiene en la actualidad 12 años de educación obligatoria, un año de educación parvularia de cobertura universal, y uno adicional que pronto será

universal, y una educación superior aún restrictiva, pero diversa y en expansión. Esta conversación vincula al currículum con la estructura del sistema escolar, hoy organizada en educación parvularia de seis años, educación básica de 8, educación media de 4 y educación superior.

Independientemente de eventuales cambios en la estructura, la definición curricular debe mejorar la articulación entre los distintos niveles del sistema, especialmente entre educación parvularia y educación básica, y entre educación básica y educación media. Asimismo se deben revisar las salidas de la educación obligatoria, considerando la mejor articulación de la formación técnica de nivel medio con la de nivel superior, y mejorando las opciones curriculares diversificadas en la enseñanza media humanista científica.

Desde la perceptiva curricular y formativa, sería conveniente un cambio de la estructura del sistema que estableciera un corte institucional más oportuno entre educación básica y media, de modo que existiera un mejor correlato entre el currículum y su base institucional de realización. Los actuales objetivos del segundo ciclo básico están formulados para ser realizados por un profesor especializado en sectores curriculares, y esto no se da en la realidad, ya que el segundo ciclo se organiza por sectores curriculares, pero es impartido mayoritariamente por profesores generalistas, que dada la ausencia de regulaciones tampoco se especializan en la práctica. A su vez, tampoco los profesores de primer ciclo han recibido una formación especializada en este nivel, y tampoco hay regulaciones que los mantengan en este ciclo para que se especialicen en él.

Se pueden aventurar distintas estructuras del sistema, y no es el foco de este trabajo adentrarse en esta discusión. Solo referir que la definición curricular, que se ha realizado buscando equivalencia entre la experiencia formativa chilena y la de los países desarrollados (Comisión Europea, 2005), requiere instituciones crecientemente grandes y complejas, que puedan ir ampliando paulatinamente el mundo del alumno desde su familia a la sociedad, y que tengan una organización institucional que les permita asumir los desafíos formativos específicos de cada etapa educativa. Así es imprescindible que el parvulario resguarde una cierta cercanía con el ambiente de juego y familiar, que sea una institución pequeña y protegida, cuyo centro es generarle al niño o niña seguridad y confianza para explorar y desarrollar sus múltiples potencialidades. Esta etapa suele terminar a los 5 o 6 años, o extenderse hasta los siete años, como en algunos países escandinavos. La escuela es un paso más hacia lo formal, su centro es el desarrollo sistemático de las habilidades cognitivas y relacionales de base y de los conceptos elementales. Esta etapa no se debiera extender más allá de los 11, 12 años. Con la pubertad debería comenzar una nueva etapa, caracterizada por la autonomización y, por ende, la inclusión en una institución más grande, diversa, compleja. En esta etapa el proceso formativo se concentra en el desarrollo de conocimientos especializados y en las capacidades de formalización y generalización abstractas. La mayoría de los países desarrollados al término de esta etapa ofrece canales formativos múltiples que

los alumnos pueden elegir. Para que esto sea posible, el tamaño de estas instituciones debe ser grande, para poder reagrupar a los alumnos según grupos de intereses.

Probablemente, este aspecto podría ser el que confiera mayor dinamismo al currículum en el futuro. Por ahora podría ser un aspecto a tomar en cuenta a la hora de formular planes de desarrollo de las instituciones educativas.

## **6. Generar un mecanismo periódico y conocido de actualización curricular**

Todas las materias antes mencionadas hacen explícita la necesidad de contar con un mecanismo de revisión periódica del currículum, que permita ir acumulando conocimiento experto sobre esta materia, para ir respondiendo a los diferentes requerimientos que se levantan y proyectando desarrollos futuros. En esta línea el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) recomendó establecer ciclos regulares de revisión y actualización –con una periodicidad no mayor a 10 años–, sobre la base de los objetivos perseguidos, la información sobre la implementación curricular y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El Consejo opinaba que la existencia de procedimientos públicos y periódicos de actualización permitiría contrarrestar la tendencia a sobrecargar prematuramente el currículum como respuesta a la velocidad con que cambian los conocimientos y la sociedad y favorecería su apropiación y puesta en práctica por estudiantes y docentes.

Revisando experiencias en otros países, existen diferentes formas de implementar estos procesos de desarrollo curricular. Un caso particularmente interesante por su simplicidad y claridad es el de British Columbia, en Canadá. El ciclo aquí dura 8 años, y considera las siguientes etapas<sup>8</sup>:

- Comienza con una fase de investigación y una encuesta para determinar la extensión y dirección del cambio requerido. Se establece un plan de ajuste curricular y no se cambian todas las áreas y niveles curriculares al mismo tiempo.
- Luego equipos de expertos y profesores especialistas elaboran borradores que son subidos a la página web para que sean revisados y comentados por los profesores, y aplicados en forma piloto por el Ministerio.
- Al mismo tiempo se envía un aviso a los editores para que propongan materiales pedagógicos. Estos son rigurosamente evaluados y se dan a conocer como recursos pedagógicos recomendados.

---

<sup>8</sup> BC Ministry of Education – Curriculum Revision & Implementation Schedule (as of December 2005).

- Se da a conocer el currículum revisado.
- Se establece un período de aplicación opcional, y un año de entrada en vigencia definitivo.

En nuestro caso un ciclo de revisión curricular debería contemplar:

- Una base de investigación sobre implementación y sobre aprendizajes.
- La elaboración de borradores.
- La consulta de borradores.
- La adecuación de textos escolares.
- El ajuste y adecuación de los procesos de evaluación referidos al currículo: SIMCE y PSU.
- Tiempo de conocimiento y elaboración de planes y programas en los mismos establecimientos.
- Elaboración y aprobación de planes y programas ministeriales.
- Plan de entrada en vigencia.

Contar con un plan de este tipo permitiría a las instituciones conocer con anticipación los momentos en que serán requeridas para construir adecuaciones locales y para implementar el nuevo currículum, favoreciendo el desarrollo curricular a nivel local. Esto permitiría también mantener un vínculo establece con las instituciones formadoras de profesores, de modo de favorecer la articulación de la formación inicial con el currículum.

## **7. Apoyar el desarrollo de capacidades locales de adecuación curricular**

Los noventa inauguraron una nueva etapa en las definiciones curriculares escolares. La definición de un marco curricular nacional que podía ser complementado en los establecimientos con objetivos de aprendizaje propios, y logrados también a través de programas propios, era una novedad. La LOCE estableció una flexibilidad curricular, para la cual no existía precedente, e inicialmente se generó bastante expectativa. Sin embargo, luego de una década de vigencia de los marcos curriculares de educación básica y educación media, este espacio de flexibilidad ha sido muy poco aprovechado, ya que son escasos los establecimientos que generan sus propios programas de estudio<sup>9</sup>. Para algunos la responsabilidad es del Ministerio de Educación que definió un currículum extenso que no deja espacio para complementar. Otros aducen que la flexibilidad no se ha realizado porque no

---

<sup>9</sup> Con algunas variaciones entre ciclos de educación básica y de educación media, alrededor del 10% de los establecimientos del país tiene planes y programas propios.

hay condiciones en los establecimientos de tiempo y recursos para construir currículum, incluso existiría debilidad en las capacidades para hacer desarrollo curricular local, es decir, para realizar los procesos intermedios de adaptación y elaboración curricular que ajustan o redefinen el currículum nacional a las realidades escolares locales.

Hasta el momento no se ha concebido como una obligación del Ministerio de Educación generar estas capacidades locales, más aun, el Ministerio ha centrado su acción en la implementación de los programas de estudio ministeriales. Sin embargo, la gestión curricular se ha ido paulatinamente incorporando en el fortalecimiento de los equipos directivos. Es así como se incluyó en el SACGE<sup>10</sup> y en el marco de la buena dirección.

Por la tradición centralista, en esta materia no existe experiencia acumulada en el país, así que el Ministerio y las universidades deberían aunar esfuerzos para ir generando capacidades en esta materia. En esta línea es importante considerar que estas capacidades deben referirse al marco curricular nacional, y no deben ser capacidades de desarrollo curricular en abstracto. Aunque la forma del currículum nacional pueda cambiar, y la formación no debe limitarse a un instrumento de carácter transitorio, lo importante es relevar que mientras haya currículum nacional este será el referente de la construcción local, así que esta no debe pensarse al margen de la prescripción oficial.

## **8. Necesidad de consolidar una institución especializada en currículum**

Tal cual lo señaló el Comité Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación en su Informe Final, para contar con un currículum nacional relevante y actualizado se requiere generar y consolidar mecanismos públicos y sistemáticos de desarrollo curricular. Un camino propuesto por el Consejo es dotar a la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc de un estatuto jurídico formal, con atribuciones y recursos humanos y materiales adecuados a sus funciones (Consejo, 2006). Los caminos pudieran ser otros, lo que no puede esquivarse es la necesidad de contar con una institucionalidad robusta en esta materia.

Una vez acordada la necesidad de establecer un currículum nacional, configurar una institucionalidad técnica responsable de realizar desarrollo curricular significaría pasar de una manera tradicional de hacer currículum, que se caracteriza por realizar las nuevas definiciones curriculares en un contexto de reforma, a una forma de construir currículum como desarrollo técnico permanente. A su vez, instalar el concepto de desarrollo curricular favorecería modernizar la construcción curricular misma, migrando

---

<sup>10</sup> SACGE: Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión educacional. Ver: [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_seccion=774&id\\_portal=1&id\\_contenido=1467](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=774&id_portal=1&id_contenido=1467)

desde una definición curricular que está centrada en los contenidos a enseñar, aspira a ser permanente y es altamente centralizada, a una que está centrada en los aprendizajes, se apoya en la investigación, es más provisoria y deja espacio para la adecuación local. Estos elementos son parte constitutiva de las definiciones curriculares de los países con mayor desarrollo educativo; por el contrario, en el país no estamos acostumbrados a un tipo de definición curricular que se renueve sistemáticamente, menos a la idea que lo permanente sea el desarrollo curricular, es decir, una práctica sistemática de análisis y revisión del currículo oficial, orientada a asegurar la actualidad, relevancia y pertinencia del currículum.

Eventualmente por esta falta de visibilidad de la importancia de hacer desarrollo curricular, poco se ha dicho sobre la institucionalidad encargada de tal materia. En el proyecto de Ley General de Educación se mantiene como una función del Ministerio, pero queda sujeto a la definición del Ministerio la organización de tal función. Adicionalmente, con el proyecto de Ley de Superintendencia se prevé que la forma actual de organización institucional en la UCE deba mutar, ya que la evaluación de los aprendizajes sería materia de la agencia de aseguramiento de la calidad.

Probablemente cuando los cambios institucionales estén más próximos a concretarse, sí será objeto de discusión la institucionalidad de currículum, y para ese debate me gustaría relevar dos aspectos. Uno dice relación con la composición de los equipos que deben estar a cargo del diseño curricular, el otro se refiere a la relación entre el desarrollo curricular, la investigación sobre la implementación curricular y la evaluación de los aprendizajes.

Sobre la organización de los equipos elaboradores la UCE ha explorado dos caminos. Uno para la formación general y otro para la formación diferenciada técnica profesional. En el primer caso ha constituido equipos de profesores de aula y académicos que se dedican a tiempo parcial a la labor de diseño curricular, solo unos pocas personas han pasado a constituir un equipo estable de dedicación exclusiva a la tarea ministerial. En el segundo caso, se ha definido un pequeño equipo interno y se ha externalizado el conjunto de la elaboración curricular.

En ambos casos, lo que se ha intentado resguardar es la apertura del diseño curricular al exterior, para minimizar los riesgos de burocratización y pérdida de actualidad. Esta apertura está en tensión permanente con la lógica que tiende al cierre institucional, no obstante, es un principio clave de mantener en una organización encargada de hacer desarrollo curricular. Por esta razón un elemento a cuidar en un posible proceso de institucionalización de la función curricular, es la tensión interno/externo. Por definición, una modalidad organizacional abierta, que incorpora lazos fuertes con el afuera, es una modalidad de más complejo manejo y debe estar acompañada de procesos ágiles y flexibles, que no son la tónica de la administración pública.

El otro aspecto a resguardar en un proceso de institucionalización es la mantención de una línea de investigación sobre la implementación, que incluso podría y debería ser mucho más fuerte que la actual. No existe desarrollo curricular sin este componente crucial para asegurar la pertinencia y la adecuación a la realidad nacional de las definiciones curriculares. Asimismo, el vínculo con la evaluación de los aprendizajes debe preservarse, no solo en una perspectiva de alineación curricular, sino también en una perspectiva investigativa, esto porque la misma evaluación está mutando desde la medición de conocimientos a la evaluación de desempeños y competencias.

Por esto el mismo sistema de medición integra una perspectiva investigativa y experimental que es muy relevante que se haga en diálogo con currículum. En una institución encargada del aseguramiento de la calidad esta dimensión investigativa del SIMCE está en riesgo y debe resguardarse, para asegurar también el mejoramiento continuo de la misma medición, pero también debe idealmente resguardarse para que la evidencia experimental que produce el SIMCE y la reflexión y el conocimiento sobre el aprendizaje que se genera en este proceso se considere en el diseño curricular. Para que este diálogo se produzca no basta interactuar sobre los resultados de la prueba, es necesario compartir la reflexión que se produce durante el proceso de elaboración de la medición. Por esto, en el futuro rediseño institucional la relación entre ambas entidades debe ser un asunto a considerar y preservar.

En definitiva, considero que una institucionalidad curricular debe conjugar tres características centrales: debe ser abierta a la experiencia docente, a la academia, al mundo productivo y a la sociedad; debe tener una unidad de investigación sobre la misma implementación curricular vigorosa; debe, por último, estar estrechamente vinculada a la evaluación nacional de los aprendizajes, y a la acumulación de evidencias y al proceso de generación de conocimientos sobre la progresión del aprendizaje que se produce en este proceso.

## Bibliografía

- British Columbia.** Ministry of Education – Curriculum Revision & Implementation Schedule (as of December 2005).
- Coll, C. y Martin, E.** (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares.* UNESCO-OREALC, Santiago.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación** (2006). *Informe Final*, Santiago.
- Comisión Europea** (2005). *Las cifras claves de la educación en Europa 2005.* ECSC-EC-EAEC, Bruselas-Luxemburgo.
- Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación** (2003). *Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad.* En: [http://www.simce.cl/doc/Comision\\_Simce.pdf](http://www.simce.cl/doc/Comision_Simce.pdf)
- Ferrer, G., Valverde, G. Esquivel, J.M.** (1999). *Aspectos del currículum prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos.* PREAL-GRADE 1999.
- Fontaine, L.** (2007). “Requisitos mínimos y objetivos por nivel en el nuevo PLGE”. En: Brunner, J.J. y Peña, C. (coords.), *La reforma del sistema escolar: aportes para el debate.* Universidad Diego Portales y Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago.
- Ministerio de Educación** (2004). *OECD, Revisión de políticas nacionales de Educación.* En: [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Texto\\_Libro\\_OCDE1.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Texto_Libro_OCDE1.pdf)
- Ministerio de Educación** (2007). “Dos innovaciones para seguir de cerca el aprendizaje de nuestros estudiantes. Mapas de Progreso del Aprendizaje y SIMCE con Niveles de Logro”. *Boletín para profesores.* En: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200704041640050.BoletInprofesoreseditada.pdf>
- Ministerio de Educación** (2004). “Informe de Comisión de Formación Ciudadana, Santiago”. En: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200510031858480.formacion.pdf>

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 de mayo de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 22 de junio de 2007