

## POLÍTICAS DE REFORMA CURRICULAR EN CHILE

CRISTIÁN COX DONOSO\*

### Resumen

Este artículo pretende introducir una reflexión evaluativa sobre las características teóricas y político-técnicas que tiene el actual proceso de reforma curricular de la educación chilena.

Lo más importante es que esta mirada reflexiva evaluativa la hace uno de los actores principales de la definición, orientación e implementación de esta reforma curricular. Y a pesar de que el propio autor se niega a la mirada "crítica contemplativa" de su obra, aduciendo que ello corresponde a la academia externa de la acción, él se introduce documentada y profundamente en la descripción e interpretación del proceso reformista, culminando con un análisis crítico del currículum deseado por sus autores y el efectivamente implementado por las diversas unidades educativas que intentaron formular sus planes y programas de estudios propios.

### Abstract

*This article presents an evaluative-reflective view of the theoretical and political-technical characteristics of the current reform in Chilean educational curriculum. This view is developed by one of the main actors of this reform. The refuses to examine his work in a critical-contemplative manner because this objective has to be developed by external specialists. However, he describes and interprets the reform process actively. According to the authors' expectations and the reform's curriculum execution, a critical analysis is presented.*

---

\* Jefe de la Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, Chile.

No es fácil ser fiel al contexto y a la temática de ser crítico a los procesos de construcción curricular en Chile, cuando uno es coautor de sus orientaciones políticas. Crítica que es función esencial del campo académico, que observa y analiza dichos procesos. Como parte del Ministerio de Educación, actor institucional clave y motor del cambio curricular del sistema escolar en Chile, me es difícil asumir este rol crítico. Tengo otra función y otra relación con estos procesos de construcción curricular, que la de la observación y la crítica.

Quiero comentar asimismo, de entrada, que el Ministerio de Educación necesita de un campo académico lo más activo posible, que lo examine, que lo escrutine, que lo evalúe y critique; que le muestre los límites de su quehacer; que le ofrezca nuevas categorías de análisis y comprensión posibles. Por eso creo que es muy importante la distancia y la cercanía que podamos verificar en el diálogo entre “acción” y “contemplación”, entre responsables de políticas y analistas de políticas, entre gobierno y universidad. Más interesante aún son estas relaciones si tienen la ventaja de poder ser contrastadas públicamente.

Me voy a referir brevemente a tres temas. En primer término, describiré en trazos gruesos las características principales de la reforma curricular chilena, como proceso y en términos de la estructura y orientaciones fundantes del nuevo currículum. En segundo lugar, intentaré abordar la pregunta sobre cuál es la racionalidad que subyace a la construcción curricular nacional. Y, por último, voy a intentar una caracterización de lo que es el núcleo sustantivo de la reforma, que afecta a las dimensiones morales e intelectuales del nuevo currículum del sistema escolar.

## **I. Caracterización de la reforma curricular chilena. ¿Qué contexto? ¿Qué tipo de cambios?**

Un primer rasgo de la presente reforma es que el cambio del currículum está al final, no al comienzo, del proceso de cambios en la educación experimentado a lo largo de la década de los 90. Es

hacia el final de ésta, y luego de unos esfuerzos sistemáticos de mejoramiento de las condiciones, los procesos y los resultados del sistema escolar, a través de programas integrales de inversión y mejoramiento, que se inicia la reforma curricular. En efecto, las políticas de los años 90 parten interviniendo focalizadamente sobre las escuelas más precarias, rurales y urbanas (Programa de las 900 Escuelas) y luego se extienden, a través del Programa MECE-Básica, al conjunto de la educación básica y, más tarde (1995), al conjunto de la media. Luego de ello viene el cambio del currículum.

Lo señalado tiene una consecuencia importante: el cambio curricular se aplica en un sistema que ha sido objeto por varios años de procesos de inversión que han mejorado en forma radical las condiciones generales de funcionamiento del sistema escolar (como una mejora de salarios docentes de 130% en términos reales promedio entre 1990 y 2000); y la base de recursos para el aprendizaje (textos, bibliotecas y computadores en red). El cambio curricular se aplica sobre un sistema, asimismo, que ha estado llevando a cabo un conjunto de transformaciones de distinta envergadura, en su quehacer interno, tanto pedagógico como de gestión. Me estoy refiriendo aquí a las diversas instancias de capacitación docente vía talleres de crecimiento profesional que se desarrollan en el marco de los programas P.900, MECE-Básica y Mece-Media, Programa Rural, y otros; así como a los conocidos fondos concursables para el financiamiento de iniciativas de mejoramiento decididas por docentes, o Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME).

Sin detenerme sobre lo señalado, subrayo la importancia de ubicar la reforma curricular en el contexto de un conjunto de políticas cuya resultante es, desde la perspectiva del Estado, que la misma se implanta o busca implantarse en un sistema escolar que está en otro pie, más robusto, que al comienzo de la década pasada.

Hasta ahora he referido características del contexto en que se implementa la reforma curricular. Describiré ahora los principales cambios en el currículum mismo.

La reforma curricular implica cambios en cuatro dimensiones de éste: a) sus *relaciones de control*; b) las características de su arquitectura mayor o *estructura* (qué secuencia de años, organizada cómo; qué distinciones dentro de tal secuencia); c) su *organización* en espacios curriculares determinados dentro de tal estructura (¿hay nuevas asignaturas, o redefinición de relaciones entre las mismas?); y d), cambios de orientación y contenidos *dentro* de tales *espacios curriculares*, áreas, o asignaturas.

a) Respecto a la dimensión del control y regulación del currículum, el cambio fundamental es heredado del régimen militar y su orientación es descentralizadora. La LOCE<sup>1</sup> de 1990 estableció que los establecimientos podían definir sus propios planes y programas de estudio, dentro de un marco nacional de objetivos fundamentales y contenidos mínimos, y que este último debía ser aprobado por el Consejo Superior de Educación, institución creada por la misma LOCE y de naturaleza estatal más que gubernamental.

La descentralización del control del currículum hasta ahora no ha significado, sin embargo, un cambio significativo en la proporción de establecimientos con programas de estudio propios. En términos aproximados, en el presente, un 12% de las escuelas y un 7% de los establecimientos secundarios han presentado planes y programas propios de estudio, en alguna asignatura de alguno de los grados.

b) Por “estructura” del currículum me refiero al ordenamiento de su secuencia por niveles (básica/media) y su diferenciación interna (determinados ‘canales’ u opciones curriculares para determinado tipo de alumnos o instituciones). Desde esta perspectiva, la reforma curricular del presente no toca la distinción entre básica y media y el número de años de cada uno. Se mantiene la estructura “ocho/cuatro” que define el número de años de la educación chilena desde 1967. El cambio fundamental en esta dimensión afecta, por una parte, a la

---

<sup>1</sup> LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, aprobada el 10 de marzo de 1990.

educación básica que organiza en 6 niveles sus ocho grados y, por otra parte, a la educación media y la distinción entre su modalidad humanístico-científica (o HC) y su modalidad técnico-profesional (o TP).

En la enseñanza básica (de 6 a 13 años de edad), los cambios afectan particularmente al 1<sup>er</sup>. ciclo básico. En efecto, los 4 años otorgados al primer ciclo se organizan en dos niveles (NB1 y NB2) atendiendo a la necesidad de otorgar mayores y mejores oportunidades a los niños y niñas, en especial referidas a las habilidades básicas de lenguaje y comunicación y de matemáticas. Esta nueva organización pretende asegurar la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades más profundas y estables de todo el alumnado y que los prepare para su continuidad en un sistema con metas más exigentes.

En la educación media el currículum de la reforma se estructura en base a la distinción entre *Formación General* y *Formación Diferenciada*, que se aplica a *ambas* modalidades y que modifica profundamente lo que se propone como oportunidades de aprendizaje al conjunto de la matrícula entre 14 y 17 años. Se extiende en dos años la formación general común a toda la matrícula, independiente de que ésta asista a un liceo humanístico-científico o técnico-profesional; se transforma profundamente el currículum de esta modalidad, pasándose de más de 400 a 46 especialidades, definidas en forma conjunta por el campo educativo, empresarial y, en algunos casos, laboral; se ofrece posibilidades de diferenciación también dentro de los dos últimos años de la educación media general.

c) En lo que se refiere a nuevas categorías de asignaturas o ámbitos del currículum, la reforma involucra una intensificación y explicitación mucho mayor que la tradicional de la dimensión moral de la educación, plasmada en unos Objetivos Fundamentales Transversales y concordante con el diagnóstico del “déficit de socialización” proveniente de una institución familiar en crisis y un orden social de límites y jerarquías más fluidas y bajo cuestionamiento que en el pasado; la inclusión a través de todo el currículum de la infor-

mática, como lenguaje y tecnología basal de la vida en sociedad contemporánea; y la inclusión, por último, de un espacio de experiencia formativa referido a la tecnología, así como un mayor peso temporal del aprendizaje de un idioma extranjero.

d) Me refiero, por último, a la cuarta dimensión de cambio mencionada: los cambios en el “adentro” de la experiencia escolar: reorientación y nuevos contenidos y habilidades. No puedo aquí más que referir que los cambios al interior de las asignaturas obedecen a un triple criterio: cambio de énfasis, de contenidos a competencias; actualización y enriquecimiento, o estándares más altos; y significación o relevancia en términos de conexiones con la vida de las personas.

Respecto a la primera de las dimensiones mencionadas, el cambio es desde un énfasis en comunicar unos “paquetes” de conocimientos estables, como imagen ordenadora, a un énfasis en desarrollar habilidades para acceder al conocimiento que se expande y varía en magnitudes desconocidas hasta ahora. Desde esta perspectiva el nuevo currículum apunta a organizar experiencias de aprendizaje para formar en:

- criterios y esquemas de comprensión;
- manejo de métodos y de capacidades para seleccionar y discernir, y
- competencias que permitan crecer y adaptarse a las realidades de conocimientos y sociedad cambiantes.

En términos generales, el currículum de cada asignatura ha sido redefinido acorde con la necesidad de responder a la exigencia externa, de la sociedad al sistema escolar, de formar sea en unas nuevas habilidades; o con mayor nivel e intensidad en unas habilidades que han sido objetivos de aprendizaje tradicionales, y que especificaré más adelante.

## II. Proceso: gradualidad, consultas y participación

Paso a abordar el segundo tema relacionado con la respuesta a la pregunta: *¿Qué racionalidad subyace al esfuerzo de renovación del currículum en Chile?* La pregunta se refiere a la lógica del proceso de elaboración de las nuevas definiciones de objetivos y contenidos para el sistema escolar, y lo que destaca en tal proceso es la naturaleza prolongada, participativa e interinstitucional del mismo.

Es importante decir que las construcciones curriculares nacionales, es decir, construidas desde los Ministerios de Educación, en democracia, son el resultado de procesos multidimensionales de articulación, negociación y síntesis. Tanto de visiones como de intereses. De resolución de preguntas y dilemas tanto *extracampo educacional*: *¿qué visión del desarrollo del país ha concordado o disputa el campo político y el económico?*, *¿qué tipo de instituciones y procesos ciudadanos se quieren a futuro?*; como *intracampo educacional*: *¿es necesario modificar la estructura 8 años de EB y 4 años de EM del sistema?*, *¿qué estructura para la educación media?*, *¿qué abordaje sobre tecnología?* Preguntas y dilemas tanto *corporativos* –*¿cómo afectan los cambios a tal o cual grupo de docentes desde una perspectiva laboral?*– como *técnicos*, *¿qué abordaje en ciencias en EM?* *¿abordaje silábico u holístico en lenguaje en el primer ciclo básico?* *¿Objetivos transversales “temáticos” o definidos en términos de “competencias” que independen de tópicos a ser tratados?* En fin, se puede hablar de un cierto “sincretismo” curricular, ya que este término está aludiendo a una dimensión, a mi juicio, característica de las construcciones curriculares nacionales en contexto democrático. En las que se buscan equilibrios porque la definición de “lo común” en términos educativos debe intentar reflejar la diversidad de una sociedad plural y compleja. Donde esta suerte de espejo que el currículum plantea al sistema escolar como su norte formativo tiene entonces que poder reflejar al conjunto de la nación. Tiene que poder reflejar, ni más ni menos, lo que la generación adulta, en su pluralidad, define como valioso para la formación de la generación que es su heredera. Nada sorprendente entonces que su base de generación, en contexto

democrático, esté directa o indirectamente conformada por actores e instituciones que representan distintas respuestas a las interrogantes y dilemas nombrados recién como ejemplos; presentes tanto, repito, en la sociedad como en el campo profesional de los educadores. Dilemas y decisiones que deben ser articulados; sometidos a procesos de construcción de síntesis que la mirada analítica con probabilidad tematizará más tarde como “contradictorias” o portando más de un “principio o criterio” de construcción; más de una “racionalidad”.

Creo que no se puede responder en forma adecuada a las características multidimensionales de la síntesis que representa el currículum sin procesos de articulación de visiones e intereses de la sociedad y del campo de la educación. Ello requiere de procesos de consulta y participación.

Así, desde la perspectiva de su elaboración, la característica más importante del nuevo currículum dice relación con la participación de instancias extrasistema escolar en su definición. Los procesos de elaboración del currículum de la reforma incluyeron, a instancias de la sociedad, maneras que no tienen precedentes en su robustez y efectos sobre la estructura y contenidos del mismo. Menciono brevemente los cuatro procesos participativos de mayores efectos.

Entre 1994 y 1997 se desarrollan tres procesos de intervención de instancias o representaciones amplias de la sociedad en la definición del nuevo qué de la experiencia educativa deseada para el sistema escolar.

En primer término, la intervención de una comisión presidencial políticamente plural e institucionalmente de espectro especialmente amplio, convocada por el Presidente Frei Ruiz-Tagle en 1994, para producir un diagnóstico y propuestas sobre la agenda nacional en educación (conocida públicamente como la ‘*Comisión Brunner*’<sup>2</sup>). La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación convino y explicitó un marco valórico para la educación chilena, tanto

---

<sup>2</sup> Por José Joaquín Brunner, que presidió el Comité Técnico de la citada Comisión.

del nivel básico como del nivel medio, que posteriormente constituyó la base de lo que hoy se conoce como los “objetivos transversales” de la misma. Destaco la importancia de esta definición, que desde entonces ha hecho posible que las orientaciones éticas fundamentales del nuevo currículum hayan podido formularse y se estén implementando en un marco de definiciones convenido por esta instancia “de estado” o “nacional”, sin la existencia de conflictos ideológicos significativos.

En segundo término, un proceso de Consulta Nacional (que tiene lugar entre junio y agosto de 1997) sobre una propuesta de nuevo currículum para la Educación Media elaborada por el Ministerio de Educación, que incluyó a un centenar de instituciones (poco más de una decena de universidades, el Colegio de Profesores, la Confederación de la Producción y del Comercio, las Fuerzas Armadas, la Iglesia Católica, la Masonería, entre otras) y al total de los establecimientos secundarios del país. Como resultado de esta Consulta, el Ministerio modificó su propuesta en un conjunto de aspectos en las diversas asignaturas. El cambio más importante, sin embargo, afectó la definición de tiempos para la formación profesional en 3° y 4° medio, donde éstos fueron ampliados.

En tercer término, un proceso prolongado de más de dos años de trabajo (1995-1997) de distintas agrupaciones gremiales del campo de la producción, que, convocados para ello por el Ministerio de Educación y en diálogo con éste, produjeron definiciones de “perfiles de egreso” para cada una de más de cuarenta especialidades, agrupadas en trece sectores económicos o “familias ocupacionales”, que organizan la nueva educación media técnico-profesional. Cada una de tales definiciones –para los sectores maderero, agropecuario, de la construcción, metalmeccánico, de administración y comercio, químico, etc.– incluyeron una caracterización del campo ocupacional, los insumos utilizados, los procesos que se necesita dominar, los instrumentos y herramientas de trabajo que el egresado debe saber manipular y los productos esperados del trabajo. El currículum relevante para prácticamente la mitad de la matrícula en 3° y 4° medio tuvo

como fuente fundamental a los actores y prácticas actuales de los sectores productivos del caso.

A lo señalado hay que agregar una cuarta instancia, en este caso permanente, de intervención extra-Ministerio y extrasistema escolar sobre la definición del currículum, que corresponde al Consejo Superior de Educación establecido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.

En suma, el proceso de elaboración del nuevo currículum tiene tiempos prolongados, bases de información robustas y fuentes de elaboración que en términos de actores y ámbitos institucionales van mucho más allá del sistema escolar, ámbito al que, en Chile, se habían restringido las prácticas tradicionales en la materia.

El conjunto de elementos señalados sitúa a la reforma curricular de Chile claramente en el polo de lo que Enrique Pascual<sup>3</sup> caracteriza como *enfoque o racionalidad socioconstructiva del currículum escolar*. Racionalidad o paradigma que tiene como fundamento una base ancha de procesos de reflexión crítica colectiva, no sólo a nivel de establecimiento –y ello es lo que origina, al menos en principio, la descentralización curricular establecida en Chile por la LOCE de 1990–, sino también al nivel de políticas curriculares nacionales, donde destacan los procesos de naturaleza interinstitucional y políticamente plurales que he reseñado.

### **III. Nuevas capacidades y orientaciones cognitivas y morales**

Cierro con el tercer tema anunciado y las capacidades, tradicionales y nuevas, en las que se requiere formar a las personas: capacidades de abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y aprender a aprender, comunicación y trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cam-

---

<sup>3</sup> Ver: E. Pascual (1998). “Racionalidades en la producción curricular y el proyecto educativo”. En: *Revista Pensamiento Educativo*, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol. 23, dic. 1998, pp. 13-72.

bio<sup>4</sup>. Así como las orientaciones valóricas que articula el nuevo currículum.

*Abstracción:* al sistema escolar siempre se le ha pedido que desarrolle la capacidad de abstracción en los alumnos, sólo que ahora se exige un nivel mayor de ella, porque la única forma de ser sujeto en la complejidad en la que van a vivir las personas en el futuro es poseyendo unas capacidades mayores que en el pasado de conceptualización; de categorización; de descubrimiento de patrones y significados; de ordenamiento de realidades complejas a través de conceptos, analogías, metáforas, fórmulas y modelos.

*Pensar en sistemas:* esto corresponde a llevar la capacidad de abstracción un paso más adelante. En la actualidad no bastan los esquemas de causas y consecuencias que tradicionalmente comunicaba el sistema escolar. Ahora se le pide mostrar perspectivas más amplias, más integradas; multicausales y multirrelacionales; más acordes con las formas en que las ciencias y la tecnología actual piensan y actúan sobre el mundo. Nuestra tendencia es a ver la realidad como entidades o cuadros singulares: el trabajo; la familia; el tiempo libre; problemas medioambientales; problemas sociales, etc. Las relaciones entre estos fenómenos quedan en el trasfondo, si es que alguna vez se consideran. La enseñanza tradicional tiende a perpetuar la falacia de la compartimentación. Enseñar a pensar en sistemas supone empeñarse en descubrir las totalidades que son relevantes; supone enseñar a pensar en relaciones; supone no sólo ver el problema, sino preguntarse por qué surge el problema y cómo está conectado a otros problemas; supone enseñar/aprender a redefinir problemas. Aclaro

---

<sup>4</sup> Sobre las competencias o habilidades señaladas, convergen la literatura gubernamental como académica del primer mundo; educativa como económica. Ver: European Commission (1996), *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, White Paper On Education and Training, Luxembourg; Labour Department, United States Government (1992), *The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills –SCANS–*, Washington; Gardner, Howard (1999), *The Disciplined Mind*, Simon and Schuster, New York.; Reich, Robert (1992), *The Work of Nations. Preparing Ourselves for the 21st. Century*. Vintage Books. New York.

algo importante. Lo dicho no necesariamente se traduce en estrategias de integración entre disciplinas del currículum. De hecho, la reforma curricular chilena no toca los límites entre disciplinas e intenta trabajar nociones sistémicas dentro de cada una de ellas.

*Experimentar y aprender a aprender:* esta capacidad se encuentra instalada en el sentido común educacional, por lo menos a nivel de idea; sin embargo, falta avanzar en su concreción, ya que ella es imprescindible para poder adaptarse al conocimiento y a unos contextos de trabajo y socioculturales que cambian en forma permanente. Si el sistema escolar no puede comunicar todo el conocimiento, sí debe formar a los sujetos para que puedan autónomamente buscarlo, sepan hacerse preguntas, indagar y ensayar.

Debe formar en unas capacidades de *observar el propio aprendizaje*, y ello no se puede hacer sino prácticamente; viviendo el viaje del conocimiento; *experimentando prácticamente*, una y otra vez, en distintos ámbitos disciplinarios, el proceso de unas preguntas que se van precisando; su contrastación con evidencias (medibles o no; científicas o hermenéuticas); su arribo a un nuevo nivel de comprensión; y el descubrimiento de prejuicios y preconceptos, de caminos inútiles y útiles, del valor del orden y el método, etcétera.

*Comunicarse y trabajar colaborativamente:* El trabajo colaborativo y en equipo, desde la educación parvularia hacia arriba, es una dimensión muy importante de la experiencia que organiza el nuevo currículum, tanto para responder al requerimiento societal de integración como por la necesidad más concreta de trabajo en equipo que caracteriza los contextos laborales actuales.

Aprender a colaborar, comunicarse conceptos y métodos y alcanzar acuerdos; aprender a buscar y aceptar la crítica de los pares, pedir ayuda y reconocer los aportes de otros no ha sido enfatizado en la enseñanza tradicional. Al contrario. Y sin embargo, estas habilidades son justamente las que están en la base de las organizaciones del futuro.

*Resolución de problemas:* Esta habilidad, que adquiere una gran importancia en el currículum actual, está relacionada con la noción de que la nueva experiencia escolar que éste organiza no sólo tiene que ver con la apropiación de unos conceptos y de una representación del mundo, como lo hace el currículum tradicional. Se requiere actualmente formar a los niños y jóvenes para que comprendan el mundo, pero además para que adquieran principios y esquemas *de actuación en el mundo*. Un mundo en evidente y acelerado proceso de cambio y rápida obsolescencia de la información y el conocimiento, más impredecible, que demanda que la experiencia escolar comunique un conjunto de habilidades y disposiciones, para manejarse en forma competente en él. En este contexto se requiere que los estudiantes sean capaces de aplicar los conceptos y ser competentes en desempeños prácticos reales. Esto agrega una nueva tarea a la educación y a los educadores: además de comunicar mapas, modelos y representaciones del mundo, es decir, de facilitar medios para su apropiación conceptual, deben enseñar y formar, mucho más que antes, en unos procedimientos y disposiciones para actuar en él.

Y esto demanda un esfuerzo grande a la cultura escolar por conectarse con la vida externa a sus aulas; un esfuerzo inmenso a los nuevos programas de estudio y sus actividades por vincular íntimamente contenidos conceptuales e información, con el mundo que viven sus alumnos, de modo que éstos puedan transferir y aplicar; un esfuerzo grande, por último, de descubrir lo más profundo y generativo en cada disciplina o asignatura; aquello digno y útil de ser aprendido y conservado, porque es “gramática” para entender el mundo, afectarlo y crecer.

*Manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio:* los alumnos que se están educando hoy en nuestras aulas van a vivir *en el cambio*, ¿cómo los preparamos para eso?, ¿qué herramientas necesitan? Un currículum relevante hoy día debe ayudar a los jóvenes a orientarse en un mundo cambiante, y entregarles bases seguras para ello.

### *Valores y tensiones entre valores*

Quiero referirme brevemente al ámbito de los valores en el nuevo currículum, concentrándome en unos dilemas y equilibrios que el esfuerzo de diseño curricular de la reforma en curso ha tenido presentes, y que permean los Objetivos Transversales del mismo.

Una caricatura de la reforma curricular la describe como una construcción instrumentalizadora del sistema escolar en función de las necesidades de la empresa moderna. Es decir, el currículum como servidor de la empresa y la economía. Para el Ministerio de Educación tal crítica es inadecuada porque supone ignorar dimensiones de crucial importancia en el nuevo marco curricular, tanto en básica como en el nivel medio. En efecto, la orientación formativa primera y fundacional del nuevo currículum está en los objetivos fundamentales transversales, que establecen el concepto de persona y su desarrollo como valor trascendental, para seguir con los objetivos de formar personas solidarias y críticas, responsables respecto al medio ambiente y conscientes del carácter trascendental del respeto por los derechos humanos. Las orientaciones sobre el trabajo, que también figuran en los transversales, donde están presentes criterios de productividad, innovación, disciplina, eficiencia, etc., incluyen los criterios de cuidado por el medio ambiente, la responsabilidad social y la satisfacción personal y sentido de vida.

Sin pensamiento crítico no hay innovación; sin capacidad del sujeto de considerar su comunidad, organización, partido, iglesia, “desde fuera” y poder verla críticamente, aun compartiendo o venerando sus valores, no hay libertad sustantiva ni sujetos en el sentido más propio del término. Esa es una razón tanto filosófica como práctica para la formación de personas críticas, con capacidades de “motor propio” y con una formación mucho más amplia y abierta que la de “instrumentos de la empresa”. Desde una perspectiva humanista, a la base de las definiciones éticas del nuevo currículum (que a su vez descansan en los acuerdos alcanzados al respecto por la *Comisión Nacional de Modernización de la Educación*, convocada por el

Presidente de la República en 1994), el fundamento moral aquí es que el sistema escolar tiene que formar personas libres,

*“con capacidad de crecimiento y autoafirmación personal, (...) con capacidades reflexivas y críticas, que les permitan comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social, y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna”*<sup>5</sup>.

Desde otro ángulo, en la base del nuevo currículum está la certidumbre de que se debe educar *en la tensión* entre:

- derechos y deberes
- solidaridad y competencia
- lealtad y escepticismo
- orden y crítica
- apertura a la globalidad-pluralismo/valoración de la identidad y cultura propias.

Una educación que haga abstracción de una de las dos dimensiones en cada una de las polaridades evocadas no es relevante; es abstracta; construye en el ámbito escolar algo que puede ser consistente y robusto, pero que no tiene que ver con la vida afuera de la escuela, del liceo o del colegio.

Abordar ambas dimensiones implica grandes desafíos a la formación valórica. Y es a estos desafíos que han intentado responder las definiciones del nuevo currículum. Así, éste procura contribuir a asegurar en la experiencia formativa equilibrios fundamentales entre los principios referidos. En esta línea, considera la formación en la solidaridad y en la competencia; busca que la experiencia formativa prepare a los estudiantes respecto de sus derechos y de sus deberes, conduciendo a una participación responsable en los distintos ámbitos de sus vidas; busca asimismo el afianzamiento de su identidad, a

---

<sup>5</sup> Decreto 220, de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, Mineduc, Santiago, 1998, p. 20.

la vez que procura organizar una formación pluralista y de aceptación de los otros, tanto los “cercanos” como los de otras culturas.

### *De currículum deseado a currículum implementado*

Quiero concluir señalando el punto en que nos encontramos respecto al cambio curricular: desde 1997, en que se inicia la implementación del nuevo currículum en los primeros grados de la Educación Básica, lo fundamental en este ámbito consiste en el complejo y gradual paso de un *currículum prescrito* plasmado en unas definiciones oficiales, a un *currículum implementado* en las salas de clases, talleres, laboratorios y patios del sistema escolar del país.

Acompañan a este proceso de implementación, como procuré describir con anterioridad, inversiones públicas de cobertura universal para asegurar condiciones y medios de logro de los aprendizajes definidos por el nuevo currículum, que han transformado la base material y de acceso al conocimiento de unos contextos de aprendizaje diagnosticados a inicios de la década pasada como pobres y anacrónicos.

El paso del currículum prescrito al implementado es un camino largo, pero que cuenta, en las inversiones materiales y mejoramiento de sus procesos durante la década de los 90, con unas condiciones favorables para recorrerlo. En términos comparados, es decir, considerando las políticas educacionales y las reformas del siglo XX, es probable que el país nunca haya estado en una situación equivalente de conjunción de factores positivos para la evolución de su sistema escolar hacia uno capaz de ofrecer aprendizajes de alta calidad en forma equitativa al conjunto de su matrícula. Ha construido unas condiciones suficientes para poder transformar el currículum de primer mundo que ha definido como el adecuado para los requerimientos del Chile de hoy, de deseado en implementado. Cuenta con los recursos, con las condiciones políticas, con los tiempos y las tecnologías para hacerlo. Con todo, esto no asegura arribar a puerto si el proceso de transformación y mejoramiento no descansa sobre un cuerpo do-

cente capaz y comprometido con el mismo; si no se cuenta, por tanto, con una institucionalidad, e ideas y prácticas de reclutamiento, formación inicial, evaluación y capacitación docente, consistentes con tal horizonte de cambio. A mi juicio, esto constituye el centro de la agenda futura de la reforma educativa de Chile. Pero eso nos llevaría a otro tema que el de este texto.