

INNOVACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR: DESAFÍOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA CURRICULAR EN CHILE

ENRIQUE PASCUAL K.*

Resumen

El presente artículo analiza el proceso de producción del currículum escolar desde una perspectiva de innovación. En este sentido, se postulan y se revisan tres aspectos centrales como: nuevos espacios para la construcción, nuevos actores participantes en dicho proceso y los cambios de la racionalidad en la construcción del currículum. En el análisis de estos aspectos se confronta la implementación práctica de tales cambios, tomando como referencia la política de reforma curricular en Chile y datos de investigaciones sobre esta temática en que el autor participa, con un marco teórico-conceptual sobre innovación de la producción del currículum.

Abstract

This paper analyses the process of school curriculum production from an innovated perspective. A revision of Chilean curriculum reform is presented. Space-actors scene and rational changes in curriculum construction are compared with current literature and research in curriculum production.

Introducción

Desde mi experiencia en investigación sobre los procesos de construcción curricular¹, en el contexto de la reforma que se implementa en nuestro país, de entre los distintos aspectos relevantes de considerar en la innovación del currículum escolar, estimo de interés

* Profesor adjunto. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Jefe del Depto. de Currículum, Evaluación y Tecnología.

¹ Se alude a la participación del autor como integrante del equipo de investigación, que desarrolla el proyecto Fondecyt en su segundo año de ejecución: "Descentralización del currículum escolar y cultura curricular institucional. Un estudio compa-

focalizar el análisis sobre los cambios en los procesos de construcción o de producción del currículum a nivel del sistema escolar.

El análisis de estos cambios remite necesariamente a la consideración de la dimensión político-educacional de la construcción del currículo escolar. En efecto, todo currículo tiene la pretensión, en mayor o menos medida, de lograr cierto grado de simetría o de homogeneización sociocultural entre sus destinatarios.

El currículum en cuanto selección cultural, independientemente de las características organizativas de la escolarización en la que está inmerso, en sociedades crecientemente complejas y heterogéneas como las actuales, se debate entre la tensión por asegurar la identidad cultural de la nación y, al mismo tiempo, responder a las necesidades y características socioculturales particulares del contexto local. Más aún, debe enfrentar la tensión entre la reproducción y la transformación sociocultural a través de la educación. En este sentido, es difícil encontrar que algún Estado moderno renuncie a participar, aunque sea en una expresión limitada, en la construcción del currículum escolar. De esta manera entonces, para enfocar el análisis de la producción curricular con sentido innovativo, se requiere examinar los cambios que ocurren en cuanto a la relación centro-periferia o entre el macro y el meso y microsistema. También, respecto a quienes toman las decisiones en la construcción curricular y a las tendencias de centralización o descentralización en la producción del currículo, que siguen las decisiones y a la lógica o racionalidad, que asume el proceso de construcción curricular.

Por otra parte, dado que en nuestro país se está implementando un proceso de reforma, que considera políticas de construcción

rativo de las condiciones que favorecen y dificultan la elaboración curricular en el centro educativo". Dicha investigación (2000-2002) coordinada por R. Pinto y ad. estudia los procesos de construcción curricular y los planes y programas elaborados por los centros escolares, que en función de la política de flexibilidad curricular de la reforma del Mineduc asumieron la opción de construir sus propios planes y programas. Esta investigación forma parte de una línea sobre esta temática, desarrollada por el mismo equipo de investigadores desde 1998.

curricular, se ofrece el contexto y el escenario propicio para el análisis de este aspecto clave, referido a la producción curricular en vistas a su carácter innovativo. Por ello, a continuación, teniendo como contexto esta reforma, se examinarán tres cuestiones centrales que se refieren a: los nuevos espacios de construcción, los nuevos actores participantes y el cambio de la racionalidad de construcción curricular.

1. Nuevos espacios de construcción curricular

Desde el campo de la teoría del currículo es posible rescatar tres modelos o formas de enfrentar la construcción del currículum en el sistema escolar. Según L. del Carmen (1990²) estos modelos son: la construcción curricular centro-periferia o modelo clásicamente centralizado de producción; la construcción curricular en colaboración o colaborativa, también denominada modelo mixto o con tendencia a la descentralización, y la construcción curricular como innovación centrada en la escuela o modelo descentralizado de construcción curricular.

Según el mismo autor citado³, en el modelo centralizado la construcción del currículo es asunto exclusivo del poder central, de los especialistas y expertos convocados por éste y la aplicación del currículo es resorte del centro escolar, más concretamente de sus equipos de profesores, siendo el rol de éstos meros ejecutores de las nuevas prescripciones administrativas del poder central. En este contexto, las editoriales de textos escolares son las principales mediadoras entre la administración central y las escuelas, en lo que al desarrollo del currículum se refiere, asegurando de este modo el control del currículo transmitido en los centros por el poder central. En este modelo, el espacio predilecto de construcción curricular es el nivel central, ya sea a través de sus expertos y especialistas encargados de su diseño y de las editoriales de textos encargadas de su desarrollo.

² Ref. L. del Carmen (1990). Modelos de desarrollo curricular. En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 178, pp. 69-72, España.

³ Ref. L. del Carmen (1990). Modelos de desarrollo..., ob. cit.

La escuela no tiene injerencia en dicho proceso. De este modo, son los espacios externos al centro y al aula los que tienen la responsabilidad de decidir lo que la escuela tiene que enseñar, sucediendo en este caso que al recibir los profesores desde fuera de la escuela las instrucciones de todo lo que han de hacer, terminan por transferir toda la responsabilidad de la enseñanza a los programas oficiales y a los libros de texto.

En este modelo de construcción curricular se privilegia asegurar la identidad cultural del Estado por sobre el rescate de la pluralidad sociocultural de la nación y tal vez, debido al conjunto de críticas que se le han hecho en las investigaciones y la literatura, responsabilizándolo de la falta de actualización y de pertinencia de los contenidos curriculares, es que la tendencia observada en los últimos años en los sistemas escolares es a un desplazamiento de este modelo centralizado hacia los otros dos mencionados: mixto y descentralizado.

Por su parte el modelo de colaboración, mixto o con tendencia hacia la descentralización, amplía el espacio de construcción curricular, compartiéndolo entre el poder central y los centros escolares. Así, sobre la base de una propuesta o diseño curricular básico o mínimo a nivel central, las escuelas tienen la responsabilidad no sólo de contextualizar esta propuesta curricular básica a través de su desarrollo, sino que además deben complementarla y enriquecerla con diseños propios, que respondan a las necesidades sociales y culturales de aprendizaje específicas de su contexto local y a su identidad como institución educativa.

En este modelo de producción los espacios de construcción son mixtos o compartidos entre el poder central y el centro escolar. Se busca así compatibilizar la tensión permanente que enfrenta la construcción del currículo, entre el rescate de la identidad cultural común y la particularidad de los contextos culturales donde transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, tratando de superar de paso la dicotomía, acentuada por el modelo centralizado, entre el diseño y desarrollo del currículum y su transmisión o aplicación en las aulas.

En otros términos, este modelo mixto de construcción busca disminuir la tensión entre la imposición de un capital cultural dominante y el rescate de los diferentes capitales culturales que se dan en el ámbito de lo local.

Teóricamente, este modelo de construcción involucra decididamente al centro escolar y a los profesores en la discusión siempre abierta respecto de lo que vale la pena de ser enseñado.

A este modelo de construcción curricular se adscribe la propuesta de C. Coll⁴ para la reforma en España, cuando identifica su modelo de los tres niveles de concreción del currículum, como intermedio entre dos polos o polaridades extremas, el modelo de currículum cerrado o modelo centralizado de prescripción única y uniforme para todo el país y el modelo abierto o descentralizado, en que las escuelas son gestoras autónomas de su propio currículum. C. Coll distingue tres niveles de diseño y desarrollo del currículum escolar. El nivel del macrosistema en que el poder central construye un diseño curricular base o prescripción mínima gubernamental; un segundo nivel meso o institucional, en que los centros escolares sobre la base de la prescripción central elaboran sus proyectos curriculares institucionales, y un nivel micro o de aula, en que los profesores del centro construyen los proyectos de aula o programaciones didácticas.

Por último, en el modelo de construcción descentralizado o de innovación centrada en la escuela, la participación del poder central en la construcción curricular es mínima y la prescripción escasa y la responsabilidad de la construcción del currículum recae fundamentalmente en el centro escolar y en el cual los profesores tienen amplia autonomía en los procesos de diseño, desarrollo y aplicación del currículum.

En este modelo se pretende minimizar o evitar la distancia entre la innovación curricular diseñada y su desarrollo e implementación

⁴ Ref. C. Coll (1987). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Editorial Paidós, Barcelona.

en los contextos escolares y, además, asume implícitamente el reconocimiento de que son los profesores del centro escolar los que están en mejores condiciones para identificar los problemas prácticos del desarrollo curricular y poder solucionarlos.

En síntesis, del análisis anterior sobre los distintos modelos, parece desprenderse que aquellos con tendencia a la descentralización y descentralizado, al abrir progresivamente como espacio válido de construcción curricular al centro escolar, ofrecerían mejores oportunidades a la innovación de las prácticas de producción del currículum, que el modelo centralizado o centro-periferia, con el que predominantemente se ha enfrentado el diseño y desarrollo del currículum escolar, especialmente en nuestros países de América Latina.

De otro lado, del análisis del discurso y de la política de reforma curricular que se implementa en nuestro país, es posible advertir la intención de incorporar a los centros escolares como un nuevo espacio de construcción curricular, cambiando formalmente el modelo predominante de producción curricular en Chile, que ha sido tradicionalmente centralizado, avanzando hacia un modelo mixto o con tendencia a la descentralización.

En efecto, la actual Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) a través del decreto 40⁵, posteriormente dcto. 240, que prescribe la propuesta curricular del Mineduc, para la enseñanza básica obligatoria denominada “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos” (OF/CMO), consagra una política de descentralización y flexibilidad curricular, cuya expresión más concreta es la normativa que faculta a los centros escolares que lo deseen para elaborar sus propios planes y programas, respetando el marco curricular de OF/CMO. No obstante, se especifica que aquellos establecimientos educacionales que no lo deseen o no se encuentren en condiciones de elaborar sus propios planes y programas deberán optar por seguir los que el Mineduc

⁵ Ref. Mineduc (1996). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación general básica y normas generales para su aplicación. Decreto N° 40 del 20-I-96, Stgo.

elabore a partir del marco de OF/CMO y en tal caso los centros deberán adaptarlos y/o contextualizarlos a su realidad. Es decir, a través de esta política curricular, los centros escolares tienen dos opciones: adoptar los planes y programas oficiales que el poder central elabore, adaptándolos o contextualizándolos, o bien optar por la construcción de sus propios planes y programas, que implican una complementación o completación del marco curricular de OF/CMO.

Además en el mismo decreto señalado, el diseño de la matriz curricular (MCB) del marco de OF/CMO, para la educación básica, establece márgenes de flexibilidad horaria, para que dichos espacios permitan la expresión curricular propia de los centros educativos. Así, en dicha matriz se estipula un “tiempo adicional de libre disposición de las escuelas” creciente de 4 horas en los niveles básicos 1 y 2, y hasta 6 horas en los niveles básicos 5 y 6, sobre un máximo de 30 horas semanales, que es el tiempo total de trabajo y que representa un espacio que fluctúa entre el 13% y el 20% de flexibilidad. Más aún, recientemente en la normativa respecto a la jornada escolar completa (JEC) se establece una ampliación del tiempo total de 30 horas de trabajo semanal a 38 horas, con lo cual los establecimientos disponen de 8 horas más para diseñar y proponer un conjunto de actividades curriculares conforme a las necesidades de su realidad escolar. De este modo, los centros escolares que adoptan la modalidad de extensión de jornada cuentan con un espacio que fluctúa entre 12 y 14 horas sobre un máximo de 38 horas totales de trabajo semanal, que significan entre un 31,6% y un 36,8% para la expresión de un diseño y desarrollo curricular propio.

Por otra parte, el análisis del discurso de algunos teóricos de la reforma también apuntan a reforzar la intención de incorporar al centro escolar como un nuevo espacio de construcción curricular, cambiando el modelo de construcción centralizado por un modelo mixto. En este sentido, A. Magendzo 1996⁶ señala que: “El marco curricular se

⁶ Ref. A. Magendzo (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Ed. Antropos, Ltda., Colombia.

ubica en un punto intermedio entre dos extremos de prescripción curricular, un punto de prescripción maximalista o cerrado, y uno minimalista o abierto. Nótese que la diferencia entre estos dos extremos radica en los niveles de prescripción curricular por parte de los organismos centrales y en los niveles de flexibilidad que se les confiere a los establecimientos para adecuar su currículum a las necesidades, contextos y situaciones diferenciadas que éstos tienen”. Por su parte, E. Castro 1993⁷ se refiere al diseño curricular interactivo y colaborativo que propone el marco curricular. Entiende por tal aquel diseño en el que participan conjuntamente el Estado como los establecimientos escolares en la elaboración del currículum y se considera que esta estrategia de producción es consistente con las políticas de reforma educativa en desarrollo, las que se orientan a resolver los problemas de calidad de los aprendizajes y de igualdad de oportunidades con la participación creadora de los propios agentes educativos. No aclara mucho más el autor respecto a las características de este diseño curricular interactivo que se propone, no obstante resulta fácil establecer su vinculación con un modelo de construcción curricular de tipo mixto, con tendencia a la descentralización. De cualquier modo, a través de lo descrito resalta con nitidez la voluntad de la política de reforma curricular de abrir un espacio a los centros escolares para la construcción del currículum. Sin embargo, el tema a dilucidar es si efectivamente los centros escolares construyen currículum, qué construyen y cómo construyen. En otras palabras, si los espacios otorgados son aprovechados por los centros para desarrollar sus propias opciones y ofertas educativas y en qué medida éstas constituyen innovaciones en la construcción del currículum.

Al respecto, resultados preliminares de la investigación Fondecyt en desarrollo⁸ ya citada al comienzo de este artículo, así como de

⁷ Ref. E. Castro (1993). Riesgos y promesas del currículum de colaboración en contextos de descentralización educativa. En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 3, pp. 3-87.

⁸ Ref. R. Pinto, I. Meza y ad. (2000). Descentralización del currículum escolar..., ob. cit.

otras sobre este tema, tienden a mostrar un escenario menos optimista que el que podría sugerirse en el análisis del discurso de los teóricos y de la política de reforma curricular en marcha.

P. Sandoval 1999⁹ al investigar el número de centros educativos que en la Región Metropolitana en 1998, acogiendo la normativa del Mineduc sobre flexibilidad curricular, habían presentado sus propios planes y programas encuentra que, de un total de 2.265 centros de la Región Metropolitana y de las distintas dependencias: municipal, subvencionada y particular pagada, sólo un 12,09% de ellos, 274 centros, los habían presentado y que en este porcentaje los centros con dependencia municipal sólo representan un 3,7%.

Estos datos parecen mostrar una resistencia de los centros escolares a optar por la alternativa, que en la normativa entrega a éstos la responsabilidad en la construcción de sus propios planes y programas y preferir la alternativa de adoptar los planes y programas elaborados por los organismos centrales. Al menos en la Región Metropolitana se concentran más del 23% de los establecimientos del país y de representar estos datos la misma tendencia en las otras regiones, estaría significando un bajo impacto de esta política en la incorporación de los centros escolares en la construcción del currículo.

A su vez, algunos resultados preliminares de la investigación Fondecyt ya señalada, sobre la calidad de los planes y programas propios elaborados por 27 centros escolares de las regiones Cuarta, Octava y Metropolitana y sobre las características del proceso de construcción desarrollado en dichos centros, muestran que en su mayoría los productos curriculares elaborados presentan escasa diferenciación en sus propuestas de contenidos, objetivos y áreas o sectores de aprendizaje con las del marco curricular de OF/CMO del Mineduc y a su vez, comparativamente entre sí, presentan más seme-

⁹ Ref. P. Sandoval (1999). Descentralización en la construcción curricular: reforma educacional chilena. En *Boletín de Investigación Educativa*, Facultad de Educación de la PUC de Chile, Vol. 14, pp. 350-370.

janzas que diferencias, a pesar de pertenecer a regiones distintas y a diferentes dependencias administrativas. Los objetivos y contenidos complementarios propuestos en dichos planes y programas no parecen reflejar las distintas realidades y situaciones de sus contextos, ni los principios pedagógicos a los que declaran adherir, y en algunos casos esta complementariedad en la organización de sus contenidos y objetivos parece recuperar la estructura de los planes y programas existentes, antes de la propuesta de reforma contenida en el marco curricular de OF/CMO. También resulta difícil observar una articulación de los objetivos transversales con el resto del plan curricular, como, asimismo, detectar algún tipo de organización de estos objetivos entre sí en los diseños elaborados.

Por su parte, el proceso de construcción curricular seguido por los centros se caracteriza mayoritariamente por una gran variabilidad entre los centros, en cuanto a las razones que en ellos motivaron la decisión de asumir la construcción de sus propios planes y programas y entre las cuales, por cierto, no aparece predominante la clara decisión de expresar su propia opción educativa a través del currículum. Aparece como un proceso que no logra involucrar a toda la comunidad de actores del centro educativo, la participación en la construcción es fragmentaria y parcelada en algunos actores o grupos de profesores, sin un liderazgo pedagógico claro y en que en la mayoría de los casos la construcción es realizada como una tarea más dentro del quehacer regular del centro, sin establecer tiempos extras o adicionales u otro tipo de incentivos a los profesores involucrados y utilizando los mismos organismos o estructuras existentes del centro. Además, con una capacitación y asesoría a los actores encargados del proceso de escasa significación e impacto. Sin duda que es posible rescatar, aunque minoritarios dentro de los 27 estudiados, algunos centros escolares que destacan dentro del cuadro general descrito y cuyos productos curriculares elaborados y el desarrollo del proceso de construcción muestran rasgos interesantes de profundizar en la continuación de esta investigación citada, para develar los factores y condiciones que inciden en la mejor calidad de la producción curricular de estos centros.

Con todo, el peso mayor de la evidencia encontrada hasta ahora orienta provisoriamente las conclusiones en el sentido de configurar la construcción de planes y programas propios por los centros escolares, como una actividad más que cumplir, carente de un proceso de reflexión y análisis de la situación y sentido del quehacer educativo del centro escolar, que involucre el consenso del conjunto de sus actores y que se enfrenta sin una conciencia muy clara de aprovechar la opción de tomar parte en un proceso innovador de la construcción curricular en el país. En otras palabras, en definitiva, no es posible todavía advertir la instalación en los centros escolares de lo que podríamos denominar “una cultura de construcción curricular”.

A mi parecer, tal cultura curricular se da cuando en el centro se ha conseguido un “habitus” institucional expresado en un estilo, en que el conjunto de los actores educativos han asumido verdaderamente como el núcleo central de su quehacer la reflexión colectiva, continua y crítica acerca de lo que vale la pena de ser enseñado, la discusión sobre el conocimiento que requiere ser legitimado mediante el proceso de transmisión en la escuela. En el que se estimula el análisis y develamiento de los problemas que plantea la práctica, se generan propuestas innovadoras y se buscan alternativas de solución a partir de su ensayo y experimentación en la realidad de la escuela. Se privilegia, además, el trabajo profesional en equipo y el accionar colectivo por sobre el individual y se establecen los dispositivos organizativos y de gestión que posibilitan este quehacer al interior de la unidad educativa.

Parece central, para innovar las prácticas de producción curricular, convocar a las escuelas en este proceso, pero para que éstas logren efectivamente involucrarse, participando en forma relevante y creativa en la discusión y decisión sobre lo que hay que enseñar, se requiere previamente haber instalado en ellas una cultura de construcción curricular, que sirva de motor potenciador para convertirlas en agencias de renovación e innovación pedagógicas.

Es posible atribuir, en parte, alguna responsabilidad a la política de reforma curricular implementada por el Mineduc, descrita ante-

riormente, en esta escasa instalación de una cultura de construcción curricular en los centros escolares. Si bien es importante destacar que gracias a su impulso se ha conseguido instalar un nuevo espacio para que los centros escolares tengan responsabilidad en la construcción del currículo, no parece haber tenido la misma fuerza para instalar en los centros escolares esta “cultura de construcción curricular”.

En este sentido, me atrevo a sostener que esta política curricular contiene elementos de ambigüedad y “tibieza”, a los que se les puede asignar una cuota de responsabilidad en la situación presentada.

Efectivamente, al analizar la normativa que faculta a los centros escolares que lo deseen para elaborar sus propios planes y programas, se advierte que simultáneamente deja abierta la opción para que aquellos que no lo hagan adopten los planes y programas elaborados por los organismos centrales. Si efectivamente se tenía la intención de potenciar la capacidad de producción curricular de los centros escolares, ¿por qué se dejó entonces abierta la opción de adoptar los planes y programas del Mineduc y por qué éste mantuvo su facultad de construirlos, contradiciendo el mismo modelo teórico de construcción curricular que pretende introducir?

Una interpretación prudente lleva a pensar que la administración central concedora de la tradición de producción curricular centralizada, prescriptiva y uniforme, predominante por largo tiempo en el país, estimó que era poco probable encontrar una capacidad y experiencia suficiente de producción curricular en las escuelas como para justificar la implementación de una política radical de una sola opción y, por tanto, prefirió estas dos alternativas. Con lo cual, por un lado, dejaba abierta la opción para recoger aquellos centros que podían probar una capacidad curricular y, por otro, ofrecía una salida a aquellos centros que aún no disponían de esta capacidad, para enseguida, una vez detectados los primeros, potenciarlos como núcleos de innovación de la producción curricular que sirvieran de focos de irradiación para los segundos. Todo esto bajo el presupuesto de que efectivamente la orientación de esta política se dirigía a la instalación en los centros de una cultura de construcción curricular.

No obstante, los hechos muestran que no ha existido ningún estímulo especial, ni ningún trabajo específico por parte de los organismos centrales, con aquellos centros que elaboran y presentan sus propios planes y programas, más allá de certificar la aprobación de los mismos. Más aún, parece lógico suponer que si la intención decidida de esta política de reforma curricular era la instalación de una capacidad de producción curricular en los centros, antes de proclamar la normativa de flexibilidad curricular, debería haberse dirigido previamente a estimularla y desarrollarla en las escuelas, en vez de enfocarla a la producción de planes y programas por el nivel central, con lo cual posteriormente la normativa sólo se enfocaría a regular a nivel nacional la producción curricular generada en todas las escuelas.

Complementario a lo señalado resulta el análisis de esta política curricular de la reforma, realizado en la misma investigación referida¹⁰ a través de la revisión del contenido explicitado en las normativas, decretos y circulares oficiales incorporando, también, el análisis del discurso de los documentos oficiales, publicados en artículos y libros por los expertos y teóricos de la reforma curricular, incluyendo en dicho análisis la documentación existente desde 1994 hasta 1999.

Los resultados del mismo advierten un quiebre en los contenidos y orientación del discurso de esta política curricular, que se hace notorio a partir aproximadamente de 1998. En efecto, en un primer período los contenidos del discurso apuntan a los principios y fundamentos de la política de reforma curricular y el acento está puesto en las ventajas de implementar una política de descentralización y flexibilidad curricular y a la importancia de la participación en ella de los centros escolares en el diseño y desarrollo del currículum, culminando con la normativa que otorgó la facultad a los centros de elabo-

¹⁰ Ref. R. Pinto, I. Meza y ad. (2000). Descentralización del currículum escolar..., ob. cit. Se hace referencia al capítulo finalizado con los resultados y el análisis de la política curricular, que está próximo a publicarse en la *Revista Boletín de Investigación Educativa*.

rar sus propios planes y programas. En el segundo período a partir de 1998 desaparece bruscamente del discurso oficial la autonomía curricular de los centros, para focalizarse en resaltar las características de los planes y programas elaborados por el propio Mineduc y orientar el proceso de contextualización y adaptación curricular, por parte de los centros escolares. Más aún, incluso en el análisis de la documentación que antes de 1998 proclamaba la autonomía y libertad curricular de los centros, se encuentran muy escasas referencias acerca de orientaciones y procedimientos específicos en dichas normativas, respecto de cómo los centros escolares deben hacer para elaborar sus propios planes y programas.

A modo de conclusión de todo este análisis sostengo:

- a) Que la apertura de un espacio a los centros escolares en la construcción curricular es un requisito indispensable mas no condición suficiente para innovar las prácticas de producción curricular. Para ello se requiere desarrollar en los centros también una capacidad o una cultura de construcción curricular.
- b) Que la política de reforma curricular, si bien ha abierto efectivamente estos espacios para la producción curricular de los centros, ha sido ambigua y muy tibia en cuanto a generar una cultura de construcción curricular en los centros.
- c) Que para instalar esta cultura de construcción curricular en los centros se requiere en forma conjunta y coordinada considerar acciones al menos en tres aspectos, que son:
 - la apertura y vinculación de las unidades escolares a los centros y órganos de producción y difusión del conocimiento y la cultura;
 - la transformación de la gestión pedagógica al interior de las escuelas, y
 - la reorientación del rol profesional que los profesores desarrollan en el centro escolar.

A continuación quiero referirme brevemente a cada uno de estos aspectos señalados.

1.1. *Apertura y vinculación de los centros escolares con la producción y difusión del conocimiento*

En general en la mayoría de nuestras escuelas aún perdura la cultura de la escolarización más clásica. Es decir, aquella que dio origen a su nacimiento como una entidad esencialmente custodia de niños y jóvenes y hegemónica en la transmisión del saber.

Fundamentalmente, del saber organizado y legitimado por la cultura oficial. Con tres rasgos centrales:

- a) La asimetría en la posesión del conocimiento, lo que determina la distancia entre profesores y alumnos y la verticalidad en el proceso de transmisión.
- b) La sujeción estricta en la transmisión a las directivas del poder central, lo que condiciona el carácter jerárquico y burocrático de su actuación.
- c) La certificación social del conocimiento transmitido, que habilita para la inserción social y cultural.

Sin embargo, ya a fines de la década del cincuenta esta escuela empieza a perder su hegemonía en la transmisión del saber, por la explosión del conocimiento y de la tecnología y la irrupción de los medios masivos de comunicación. La violenta aceleración y globalización de este fenómeno en nuestra época y la masificación de las tecnologías de la información, que posibilitan la existencia de la “escuela virtual”, han terminado por desmoronar dos de los rasgos en que se sustentaba la cultura escolar clásica, la asimetría en la posesión del conocimiento entre profesores y alumnos y desvalorizando la certificación social del conocimiento que esta escuela transmite. Aun cuando es esta misma certificación desvalorizada, pero que todavía mantiene su carácter formal, la que le ha permitido sostenerse reforzando los rasgos burocráticos de su cultura. De este modo, la escuela ha ido perdiendo su sentido y valorización social, pero se ha ido manteniendo aferrada a su concepción de institución custodial, autorreferente y autosuficiente, aislada de su entorno, de espaldas a

las transformaciones socioculturales y desvinculada de las agencias donde hoy en día el conocimiento se produce y circula.

Para recuperar la valoración de su rol en la transmisión del conocimiento, en la sociedad que vivimos, resulta fundamental romper la autorreferencia de la escuela abriéndola y vinculándola, progresiva y sistemáticamente, con los centros, organismos y agencias que se preocupan de la producción y difusión del conocimiento, de modo de establecer una corriente continua sobre las escuelas, de nuevas ideas y conceptos, de tecnologías y de nuevas cosmovisiones. Esta irrupción continua y progresiva de conocimientos y circulación de ideas hacia las escuelas resulta la condición básica, sin la cual es impensable instalar una discusión y un diálogo en igualdad de condiciones entre los centros escolares y el poder central, respecto de la cuestión curricular central, cual es el conocimiento que vale la pena de ser enseñado.

En este sentido, hay que reconocer el enorme esfuerzo que ha significado en la política de reforma del Mineduc dotar a las escuelas de computadores, conexiones a Internet y acceso a redes computacionales; dotación de modernos libros, bibliotecas de aulas, aulas tecnológicas, etc., lo que constituye un fundamental logro y avance en cuanto a infraestructura, para posibilitar la conexión con la generación del conocimiento actual. También es importante el esfuerzo del Mineduc en constituir una red de instituciones formando un directorio, al cual las escuelas pueden tener acceso en sus requerimientos de asesoría, consultorías y capacitación. Gracias a estas políticas se dispone de una infraestructura esencial para la apertura y vinculación de las escuelas con la circulación del conocimiento actual.

Sin embargo, esta política siendo básica es insuficiente por sí sola para modificar la cultura escolar de autorreferencia, pues ésta rápidamente reacciona incorporando la infraestructura señalada a su “habitus”, reforzando su racionalidad en vez de cambiarla. Por ello, se requiere conjuntamente una acción más decidida y persistente en el establecimiento de los canales regulares, que formalicen la vinculación institucional continua entre los centros escolares y las universidades y centros de investigación y tecnología avanzada en el país.

Se requiere de un gran estímulo a la formalización de todo tipo de convenios de mediano y largo plazo, que vinculen el quehacer de las escuelas con el de los centros productores del conocimiento, que vincule en forma regular a los académicos y a la información de punta con los distintos actores educativos al interior del centro escolar. El acceso a Internet y a todas las modernas tecnologías de la información facilita la agilidad, rapidez, organicidad y sistematización de estos contactos con la constitución de amplias redes de comunicación entre centros escolares y universidades y otras instituciones. A través de ellas, profesores y alumnos de las escuelas pueden consultar y plantear sus problemas directamente a los académicos y en conjunto con éstos buscar y ensayar soluciones, involucrarse en proyectos conjunto en los ámbitos científicos, artísticos, culturales, etc., y también a desarrollar en conjunto todo tipo de experiencias innovativas en el campo educativo. No se está planteando aquí una reiteración del “paternalismo” de las instituciones y centros superiores del conocimiento hacia las escuelas, con que frecuentemente las primeras han utilizado a las segundas, sirviendo éstas de centros de prácticas de los futuros profesionales o de laboratorios y material de sus investigaciones, sin recibir las escuelas nada a cambio. Por el contrario, lo que se plantea es un canal de doble circulación y mutuo beneficio y crecimiento entre ambos grupos de instituciones. No hay que perder de vista que se trata no sólo de acercar a las escuelas a las fuentes de producción y circulación del conocimiento actual, sino que, muy importantemente, fortalecer así la capacidad de éstas para producir y difundir también conocimiento propio. Es decir, generar conocimiento pedagógico validado en la práctica.

En orden a potenciar esta capacidad productiva de la escuela en lo pedagógico y curricular se requiere incentivar fuertemente la generación y desarrollo de innovaciones pedagógicas de los propios actores educativos en los centros escolares, que se focalicen preferentemente a la creación de unidades de enseñanza-aprendizaje y de materiales curriculares por parte de los profesores, con el apoyo de estas redes de comunicación establecidas entre los centros escolares y las instituciones que producen y difunden el conocimiento.

1.2. *Transformación de la gestión pedagógica en la escuela*

Conjuntamente a lo señalado en el punto anterior, se hace necesario cambiar los enfoques y modos de gestión pedagógica en la escuela. Ya se analizó el rasgo jerárquico y burocrático que caracteriza el quehacer de la mayoría de las escuelas y que ha sido profusamente documentado en la literatura. No en vano el cambio de este tipo de gestión escolar ha constituido uno de los focos centrales de la reforma educativa implementada por el Mineduc, paralelamente con la reforma curricular. Así, a través de las normativas, circulares y del perfeccionamiento fundamental de esta política de reforma, mediante los diversos cursos a directivos y profesores del sistema, se ha insistido en la necesidad de superar, para mejorar la calidad de la educación, los estilos de gestión verticalistas, centrados en el control burocrático y que fomenta el trabajo individual, por estilos de dirección más participativa, que potencia la horizontalidad de las relaciones y el trabajo colaborativo y en equipo. Tal vez, la difusión de estos cambios en la gestión no se han logrado articular suficientemente todavía, con la construcción del currículo escolar por parte del centro.

En mi experiencia de asesoría pedagógica a distintas unidades educativas, he encontrado con frecuencia que estos cambios en la gestión tienden a asociarse muy lineal y directamente con la eficiencia en la obtención de logros de aprendizaje, en su expresión más cuantitativa que cualitativa, centrados en la superación de niveles de rendimiento medidos por las pruebas nacionales SIMCE y P.A.A., sin reparar en el factor mediador que en ello tiene el desarrollo curricular del centro. Así, es posible encontrar directivos que con un gran liderazgo en la promoción de cambios en la gestión incentivan en sus unidades escolares el desarrollo de variados proyectos focalizados a mejorar estándares de rendimiento u otros problemas puntuales de gestión detectados, que corren separadamente al desarrollo “regular” del currículum escolar y que se inician y se terminan, sin afectarlo y vincularlo con éste. Se olvida aquí que el foco principal de la gestión escolar es el currículum del centro, que la gestión en el mejor sentido en el centro escolar es siempre gestión

curricular y pedagógica, la que implica acorde a los mismos lineamientos de la reforma procesos de diseño y desarrollo del currículum, ya sea contextualizando el marco curricular de OF/CMO o complementándolo. Debido, quizás, a la arraigada tradición formalista de la gestión escolar, que tiende a disociar los procesos entre sí en vez de articularlos, se pierde de vista que los estilos organizativos, en la unidad educativa, son para facilitar el desarrollo de currículos pertinentes, relevantes e innovativos y no mejorar la gestión administrativa por la gestión en sí misma, sin preocuparse de que ésta dificulte la construcción curricular o termine por anularla del todo.

Así pues, a mi juicio, el gran cambio en la gestión escolar que se requiere, más allá del estilo caracterizado, consiste en poner en el centro de su preocupación la construcción del currículum escolar articulada a la totalidad del quehacer de la unidad.

Este cambio supone más liderazgo pedagógico que liderazgo administrativo. Acorde a J. Gairín 1998¹¹ en las organizaciones se pueden distinguir tres niveles o estadios de desarrollo organizacional, que denomina sucesivamente en grados crecientes de autonomía como: la organización como estructura o soporte, la organización como contexto/texto de actuación y la organización que aprende. La primera mencionada corresponde al estadio más bajo de desarrollo organizacional de autonomía institucional. En ella, la estructura es un simple soporte de los cambios, sin que la organización como tal se vea afectada por ellos. Señala que una evaluación de la mayoría de las escuelas en España se encontrarían en este primer estadio. Lo que extrapolando, al tenor de las investigaciones, sería también válido para nuestro país. El segundo nivel implica “una posición activa de la organización frente a los cambios; se piensa en ella como un agente educativo capaz de reforzar y promover los cambios”. El nivel más alto de autonomía y desarrollo organizacional es la organiza-

¹¹ Ref. J. Gairín (1998). El proyecto curricular como expresión de una nueva gestión escolar. *En Revista Pensamiento Educativo*, Facultad de Educación, PUC de Chile, Vol. 23, pp. 134-137.

ción que aprende, nivel que el mismo autor señala pocas organizaciones lo alcanzan. Consiste, básicamente, en una organización que logra institucionalizar el cambio. En las organizaciones que alcanzan este estadio, “las personas no se forman y desarrollan sólo para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos, sino para cumplir su función”. Agrega que la organización que aprende constituye un “modelo integral de desarrollo de recursos humanos en el que todos los actores de la organización se integran en un proceso de aprendizaje. Esta organización autocualificante tiene como objeto diseminar el proceso de aprendizaje en todos los ámbitos de la institución e integrarlo en el funcionamiento de la misma”.

Más adelante en esta misma línea, respecto de la organización que aprende, este autor señala que una misión de este tipo de organización es formar los recursos humanos y que el trabajo colaborativo de los profesores del centro escolar, en el diseño y desarrollo del proyecto curricular institucional, es la fórmula que puede facilitar simultáneamente el desarrollo de la organización y el desarrollo profesional.

En total acuerdo con lo expresado por el autor, mi convencimiento es que la vía a través de la construcción del proyecto curricular, por todos los profesores y actores del centro escolar, es la forma de transformar la cultura de gestión burocrática de la escuela para avanzar a estadios superiores de autonomía institucional, como la organización que aprende, en la que es posible la instalación y desarrollo de una nueva cultura de construcción curricular.

1.3. Reorientación del rol profesional de los profesores en el centro escolar

Consecuentemente con lo planteado en los dos puntos anteriores, la instalación de esta cultura de construcción curricular al interior de las escuelas supone modificar el rol tradicional de los profesores, limitado a la transmisión individual del conocimiento en el aula. Independientemente de que también esta visión tan restringida

de la transmisión en el aula necesita ser modificada, se requiere una ampliación de este rol hacia la toma de decisiones conjunta del profesorado, respecto del diseño y desarrollo del currículum escolar.

Para ello es esencial que se proporcione en los centros escolares el tiempo, el espacio y la preparación suficiente. Siendo estos tres factores interdependientes entre sí, de modo que si cualquiera de ellos falta, minimiza el impacto de los otros.

Estos tres factores mencionados están muy vinculados a lo que podríamos denominar como condiciones laborales e institucionales del ejercicio profesional docente, las que junto a la formación inicial recibida, según los resultados de una investigación que realizamos en 1993¹², explican en forma importante las características que asume el desempeño profesional del profesor.

Por otra parte, los resultados preliminares de la investigación reiteradamente citada con anterioridad, respecto al desarrollo de los procesos de construcción de planes y programas en los centros escolares que presentaron los propios, muestran que este proceso fue desarrollado mayoritariamente sin tiempo extra, como parte de la carga normal de trabajo de los profesores dentro de los organismos regulares existentes en el centro, sin que este proceso dispusiera de un espacio institucional específico y con una asesoría cuya relevancia y significación para la construcción parece dudosa.

Se sabe que tradicionalmente en el desempeño de su rol profesional, aislado y circunscrito al aula, el profesor siempre ha resignificado el currículum. Ya sea omitiendo contenidos, agregando otros, hipertrofiando otros o enfatizando determinados objetivos y contenido o bien reorganizándolos. Pero casi siempre desde una perspectiva personal y aislada y sin mucho tiempo y espacio para reflexionar

¹² Ref. E. Pascual, R. Navarro y ad. (1993). Incidencia de la formación inicial y de las condiciones laborales e institucionales en el desempeño profesional de los profesores de enseñanza media en Chile. Informe final de investigación, Mineduc, Proyecto MECE/MEDIA.

respecto de las decisiones involucradas y de su proyección y repercusiones fuera del ámbito del aula. Además, con una preocupación y enfoque más centrados hacia la didáctica, que a la construcción curricular.

Aparte de que en el desempeño de este rol más bien didáctico del profesor se requieren cambios en cuanto a espacios y tiempos organizacionales suficientes para la discusión e intercambio entre pares de metodologías y estrategias didácticas, diseño de unidades y de materiales de enseñanza, ensayo de experiencias y diseño y desarrollo de proyectos de innovación pedagógica, para reorientar el rol del profesor hacia lo curricular, es necesario también abrir espacios y tiempos suficientes en el centro escolar para la discusión y reflexión conjunta y crítica de los profesores y demás actores educativos del centro escolar, con un sentido más abarcador del total del quehacer educativo institucional. En la que se instale, paulatinamente, la reflexión institucional continua acerca de las prácticas curriculares y educativas del centro, constituyendo el núcleo principal de esta reflexión crítica la discusión acerca de lo que se enseña y lo que se debería enseñar, ya que esta actividad es el punto de partida para desencadenar procesos de diseño y desarrollo curricular, que sean expresión genuina de los principios pedagógicos que asumen todos los actores educativos del centro escolar y que responden a las necesidades específicas de su contexto local. Al mismo tiempo, el desarrollo de este proceso continuo de construcción curricular en el centro como parte del nuevo rol profesional posibilita el perfeccionamiento de los profesores, incentivando la búsqueda de experiencias innovadoras y la generación en el centro escolar de conocimiento pedagógico, dándole sentido y relevancia a la asesoría y capacitación que en este proceso pueden prestar las redes de apoyo externas al centro escolar.

Por último, un importante avance en orden a instalar estos espacios de construcción curricular en las escuelas puede significar la formación de “los grupos profesionales de trabajo” (G.P.T.) en los

centros escolares municipales, que ha impulsado la política de reforma del Mineduc. Ello siempre y cuando estos espacios de trabajo colaborativo y de reflexión profesional de los profesores efectivamente se orienten centralmente a la discusión del currículo escolar. Sin embargo, es necesario recavar todavía información más completa y concluyente sobre el impacto que la implementación de estos G.P.T. están teniendo en los procesos de construcción curricular y de innovación pedagógica al interior de los centros educativos, para tener una evaluación respecto de su validez en la instalación de una cultura de construcción curricular.

2. Nuevos actores en la construcción curricular

La política curricular de la reforma en nuestro país, junto con abrir nuevos espacios de construcción curricular, como ya fue analizado, implica también la participación y responsabilidad de nuevos actores en la construcción curricular y entre éstos aparecen los profesores en ello como los actores educativos de mayor relevancia. Ya se ha analizado, también, cómo esta política de reforma al impulsar un cambio del modelo centralizado y prescriptivo de construcción curricular, por un modelo con tendencia a la descentralización, abrió a los centros escolares un espacio en la construcción del currículo y al hacerlo, al interior del centro, se incorpora como un nuevo actor al profesor como constructor del currículum.

El modelo centralizado propicia sólo como actor relevante de la construcción curricular a los expertos y especialistas contratados por la administración central y relega a los profesores como meros técnicos aplicadores del currículum prescriptivo y uniforme a nivel nacional, construido por el macrosistema.

A partir de la literatura, se puede apreciar que las actuales tendencias en el campo del diseño y el desarrollo del currículum señalan a los profesores como actores fundamentales del proceso de construcción curricular.

Desde que L. Stenhouse¹³ a finales de la década del 70 en Inglaterra, a través de sus trabajos en el Proyecto de Humanidades demostrara que la participación de los profesores como actores, responsables de la construcción del currículum, constituía el principal instrumento de su profesionalización al transformarlo en un investigador de su propia práctica, muchos otros autores han insistido en la importancia del rol curricular del profesor, para la innovación en la producción del currículo. Así A. Pérez 1995¹⁴, refiriéndose a la reforma en España, señala que “en esta nueva propuesta, el docente adquiere un papel fundamental en la mediación de los saberes y los conocimientos, en tanto se constituye en el responsable de adecuar el proyecto curricular a la realidad de su escuela y su aula. El maestro se convierte en un agente activo y decidor no sólo en la elaboración del proyecto, sino que también como traductor y mediatizador del diseño curricular en su acción dentro del aula”. También, L. del Carmen 1990¹⁵ destaca que: “Puede constatarse fácilmente que en aquellos centros donde se han realizado proyectos curriculares innovadores de calidad se han dado con frecuencia dos condiciones: un trabajo en equipo de los profesores, de reflexión y fundamentación sobre las prácticas curriculares, y una actividad creativa de adaptación de propuestas externas ya elaboradas o de elaboración de propuestas propias, adecuadas al contexto específico del centro”. Otros autores como J. Martínez 1993¹⁶ y también a través del mismo discurso de la política de reforma del Mineduc, se demanda del profesor una serie de competencias profesionales para tomar parte en la producción curricular del centro escolar, tales como: capacidad para trabajar en equipo con sus pares, lo que implica ser capaz de debatir, reflexio-

¹³ Ref. L. Stenhouse (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed. Morata, S.L., Madrid.

¹⁴ Ref. Ana Pérez (1995). Los maestros y la reforma educativa. En: *Revista de Educación* N° 307 (mayo-agosto), pp. 63-101.

¹⁵ Ref. L. del Carmen (1990). *Modelos de desarrollo...*, ob. cit.

¹⁶ Ref. J. Martínez Bonafé (1993). *Proyectos curriculares y prácticas docentes. Cuadernos didácticos*, Ed. Diada S.L., España.

nar, argumentar y buscar consensos; capacidad para analizar su propia práctica de forma crítica; capacidad para analizar los contextos sociales y políticos donde se inserta su quehacer y capacidad para elaborar materiales curriculares y ensayar experiencias de innovación pedagógica en el centro escolar. Lo señalado nos remite al tema de la calidad de la preparación profesional del profesor requerida, para asumir como actor en la construcción del currículo, en lugar del rol de aplicador o consumidor del currículo, elaborado por otros fuera del centro escolar, que durante largo tiempo ha venido desempeñando. Entonces, el problema que hoy se plantea es cómo transformar en un actor de la producción curricular al profesor, cuando generalmente no lo ha sido. En este sentido, parece evidente considerar al menos dos aspectos atinentes a esta preparación necesaria en forma conjunta y simultánea: la formación profesional y el perfeccionamiento docente en el ejercicio pedagógico.

2.1. *Formación profesional y construcción curricular*

El rol del profesor que hoy se demanda caracteriza a un profesional reflexivo, crítico e investigador de su propio quehacer, capaz de participar en la producción de conocimiento pedagógico y de impulsar innovaciones en el ámbito de su aula y del centro escolar. Tales rasgos de la profesionalidad del profesor implican un desempeño que se ubica no sólo en el ámbito del aula sino que en el de todo el centro escolar y la vinculación de éste con el contexto social, cultural y educativo. Efectivamente, como profesional el docente no sólo se responsabiliza por producir aprendizajes significativos en sus alumnos, sino que también debe seleccionar currículo pertinente, actualizado y relevante, contextualizado a la realidad local, analizar críticamente su propia práctica y ensayar soluciones para mejorarla, así como también develar los factores sociales, culturales y educativos del contexto que limitan el desarrollo educativo en el centro escolar y participar activamente en la superación de los mismos.

Requerimientos tan complejos a la profesionalidad del profesor suponen profundas transformaciones en las concepciones de su for-

mación al interior de las instituciones formadoras y consecuentemente en los planes y procesos de formación que éstas desarrollan. En esta dirección, se ha vinculado a la consecución de este profesional reflexivo, crítico e investigador de su propia práctica, la incorporación de la denominada “práctica progresiva” en los currículos de formación. El saber profesional del profesor es el saber pedagógico y éste tiene un carácter teórico-práctico, que se construye desde la práctica y desde la teoría y que se adquiere en la formación, enfrentando la resolución de los problemas de la práctica. Éste debe ser un proceso paulatino y gradual a lo largo de todo el plan de formación, que desarrolla la capacidad del futuro profesor de vinculación continua entre teoría y práctica. A través de esta práctica temprana, que vincula estrechamente el proceso de formación con la realidad del sistema escolar, se facilita el ejercicio de la deliberación o juicio práctico. El desarrollo de esta capacidad a través del proceso formativo es fundamental, tanto en las distintas situaciones del desempeño profesional requerido en general como también, en forma específica, en la construcción del currículum escolar. Las decisiones de diseño y desarrollo curricular por su naturaleza implican un continuo ejercicio de la capacidad de deliberación, de juicio práctico por parte de los profesores, tal como lo señalara J. Schwab¹⁷.

Desde otro ángulo la obtención de un perfil profesional del profesor reflexivo, crítico, creativo y con autonomía en la toma de decisiones es demasiado complejo como para esperar alcanzarlo sólo en la corta duración del proceso de formación. Por ello es menester que las instituciones formadoras, con una concepción de formación continua, no se desentiendan de sus estudiantes una vez egresados o titulados, sino que contemplen como parte de su tarea formativa planes destinados a facilitar la iniciación profesional de sus titulados en el sistema escolar. Existe evidencia en la literatura que el estilo de ejercicio profesional del profesor sólo se define y se consolida durante

¹⁷ Ref. J. Schwab (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Ed. El Ateneo, B. Aires.

los tres primeros años de ejercicio profesional en el sistema escolar. Éste es pues un lapso clave en el cual con la conjunción de la ayuda y la asesoría experta, desde la institución formadora y de los profesionales más experimentados del centro escolar, el profesor novato puede ser debidamente orientado en la iniciación de su ejercicio profesional y consolidar sus competencias de profesionalidad en el sentido señalado. Todos estos cambios en la formación profesional de los profesores implican a su vez transformaciones institucionales al interior de las instituciones de formación. En este sentido, es de elogiar que la política de reforma del Mineduc esté impulsando el proyecto de fortalecimiento de la formación inicial docente al interior de varias instituciones formadoras del país, destinado a implementar cambios en los procesos de formación de profesores en la línea del profesional reflexivo y crítico, que se ha analizado y, además, esté promoviendo la discusión e instalación de estándares de calidad de la formación de profesores que permitan abordar la formación con criterios comunes y obtener calidades similares de formación en las distintas instituciones formadoras de profesores a nivel nacional.

2.2. Perfeccionamiento en el ejercicio docente

Si bien los cambios descritos respecto a la formación profesional de los docentes posibilitarían su participación como actores de la construcción curricular, ésta es de cualquier forma una apuesta de futuro. En el presente, debe ser acompañada y reforzada por la habilitación de estas competencias entre los profesores que están plenamente ejerciendo en el sistema escolar, potenciando así su capacidad para transformarse en verdaderos actores en el proceso de diseño y desarrollo del currículum escolar. Aparte de que para ello se requieren también una serie de cambios en los centros escolares respecto de las condiciones laborales de los profesores, que ya analizamos en puntos anteriores, parece fundamental una política de perfeccionamiento de los profesores en ejercicio en el sistema escolar, que apunte al desarrollo de las competencias de reflexión crítica, creatividad y autonomía en el sentido de la toma de decisiones curriculares.

En general, el perfeccionamiento docente ha recibido constantes críticas en el sentido de no ser un mecanismo eficaz para producir cambios en las prácticas docentes. Lo aprendido en diversos cursos de perfeccionamiento no es transferido por los profesores a su desempeño en el desarrollo de su ejercicio profesional. La investigación ya citada¹⁸ sobre el desempeño profesional de los docentes lo corrobora con creces, en cuanto en la apreciación de los mismos profesores el impacto de los cursos de perfeccionamiento seguidos en su desempeño era escasamente significativo.

Así entonces, los cursos tradicionales de perfeccionamiento docente, con su enfoque academicista, en que se saca a los docentes de su quehacer en el centro escolar, realizados generalmente en el período de vacaciones de los alumnos, tienen muy pocas probabilidades de producir cambios en sus prácticas y menos satisfacer los requerimientos de formación de una cultura de construcción curricular. Ello exige explorar otras formas de perfeccionamiento distintas a los cursos tradicionales, vinculadas estrechamente con y en los problemas prácticos del ejercicio profesional en el contexto mismo del centro escolar. Más que cursos formales se requiere una asesoría continua en el desarrollo mismo del quehacer profesional, que estimule la reflexión colectiva y análisis crítico de los problemas, que surgen en el mismo ejercicio, que estimula la búsqueda y ensayo de soluciones, que incentiva el trabajo en equipo, la experimentación y el intercambio de las mismas entre pares y que promueva la discusión curricular y la innovación pedagógica. Para ello se requiere establecer redes de apoyo desde agencias externas al centro escolar vinculadas estrechamente con éstos y redes de comunicación, asesoría y difusión continua no sólo entre estas agencias y los centros escolares, sino que entre los centros también. Ya en puntos anteriores analizamos suficientemente este aspecto y su potencialidad para instalar en los centros escolares, y por ende en los profesores, una cultura de construc-

¹⁸ Ref. E. Pascual, R. Navarro y ad. (1993). Incidencia de la formación inicial..., ob. cit.

ción curricular que habilite a los profesores como verdaderos constructores en la producción del currículum.

Uno de los ejes de la actual política de reforma educativa en el país ha sido el fortalecimiento de la profesión docente. Como un aspecto novedoso e interesante de esta política se puede destacar el programa de pasantías de profesores en el extranjero, con estadías y visitas en diversas instituciones superiores y centros de otros países. Esto sin duda constituye un caudal de experiencias y de conocimientos relevantes para ampliar la mirada de los profesores respecto de sus prácticas profesionales y contribuir a mejorarla. En cambio, en el programa de perfeccionamiento fundamental se ha insistido en los moldes tradicionales del perfeccionamiento de los docentes. Se sigue aquí una política de perfeccionamiento aferrada a cursos masivos, dictados fuera de los centros escolares, en que se saca del quehacer docente a los profesores en períodos de vacaciones de los alumnos y cuyo foco central es el análisis de los planes y programas elaborados por el Mineduc en el proceso de implementación de la reforma curricular. En el mejor de los casos, lo que los profesores pueden aprender en estos cursos es la contextualización y adaptación de los planes y programas elaborados por el nivel central, pero desde el punto de vista de fortalecer la capacidad de actores de los profesores en la construcción curricular, me atrevo a sostener que la contribución de estos cursos es escasa. Más aún, estimo que lejos de contribuir a la instalación de una cultura de construcción curricular en los centros, esta forma de perfeccionamiento tiende a reforzar el rol tradicional de los profesores de meros aplicadores del currículo, de consumidores de un currículo elaborado por otros actores desde afuera del centro escolar.

En orden a transformar verdaderamente a los profesores en actores de producción curricular, esta política de perfeccionamiento seguida debiera ser modificada a mi parecer, insistiendo mucho más en un perfeccionamiento continuo en el mismo ejercicio profesional, como el que se ha caracterizado.

3. Cambio de la racionalidad del proceso de construcción curricular

En este último punto del análisis quiero referirme brevemente al tercero de los aspectos importantes, que a mi juicio implica la innovación en la construcción curricular y que en cierta forma engloba a los otros dos aspectos analizados hasta aquí. Al plantear el cambio de la racionalidad o lógica con que se ha enfrentado la producción del currículum escolar, supone como derivación, también, plantear nuevos espacios y nuevos actores en el proceso de construcción. En un artículo anterior¹⁹ he planteado la coexistencia de dos enfoques, racionalidades o formas de construcción del currículo, denominadas enfoque o racionalidad centrada en el producto y enfoque o racionalidad centrada en el proceso o proyecto, siguiendo el trabajo de S. Grundy 1991²⁰, que describe la existencia en el campo de la teoría del currículum actual de tres paradigmas curriculares a los que denomina como: paradigma técnico, práctico y crítico, cada uno de los cuales representa no sólo concepciones distintas acerca de la naturaleza epistemológica del conocimiento y la disciplina del currículum, sino que también concepciones distintas respecto a la noción de currículum, a la educación y a la escuela y que tienen consecuencias directas en los enfoques o lógicas para enfrentar los procesos de diseño y desarrollo del currículum escolar.

El enfoque o racionalidad centrada en el producto, que ha predominado en el campo teórico y práctico de la construcción curricular hasta la década del ochenta, es expresión del paradigma curricular técnico de S. Grundy. En este enfoque, el currículum es concebido como una idea de los teóricos, validada por el desarrollo de la teoría curricular y legitimado fuera y aparte de las escuelas y de los actores

¹⁹ Ref. E. Pascual (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. En: *Revista Pensamiento Educativo*, Facultad de Educación de la PUC de Chile, Vol. N° 23 (13-73), pp. 64-68.

²⁰ Ref. S. Grundy (1991). *El currículum: producto o praxis*. Ed. Morata S.L., Madrid, España.

educativos. Siguiendo la lógica de construcción curricular señalada por R. Tyler 1949²¹, reduce el proceso de construcción al problema, cuasi-ingenieril, de adecuar los medios a los fines u objetivos educacionales preestablecidos, desarrollando una tecnología que sigue los moldes y procedimientos semejantes a los aplicados en la elaboración de cualquier producto industrial. Así, bajo esta racionalidad, el currículum adquiere el carácter de un producto o “artefacto” que existe y es independiente de los actores educativos, lo que facilita su producción y difusión masiva entre los profesores y demás usuarios del currículo. No resulta extraño, entonces, que durante la época post-Sputnik en la educación de USA, cuando esta racionalidad alcanzó su máximo desarrollo, se considerara plausible la idea de producir “paquetes curriculares” a prueba de profesores. En este enfoque se da una relación vertical entre la teoría curricular y la práctica. La teoría dirige y controla la práctica. Por ello, en la producción del currículo se separan los procesos de desarrollo y diseño curricular del de su aplicación. Los primeros son responsabilidad de los expertos y especialistas quienes investigan, conciben la idea, la diseñan, la experimentan, la implementan, la evalúan y la difunden para su instalación en el sistema escolar. Los profesores son responsables de la aplicación de este currículo desarrollado como un producto fuera de la escuela. En buenas cuentas en esta racionalidad de construcción, el currículo pasa a ser en definitiva un instrumento de planificación y, por tanto, asunto de técnicos y expertos y que prescribe y controla la práctica pedagógica de los profesores.

Esta lógica de construcción ha sido muy funcional a los modelos centralizados de producción curricular, que durante buena parte del siglo veinte le han otorgado al currículum escolar y a sus procesos de producción un marcado carácter prescriptivo derivado del imperativo de homogeneización de los procesos y resultados de la escolarización, para asegurar la identidad cultural nacional a través

²¹ Ref. R. Tyler (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press, Chicago.

del proceso escolar. A esta lógica de escisión entre quienes producen el currículo y quienes lo aplican, que es inherente a este enfoque centrado en el producto, se la ha culpado en la literatura del fracaso de muchas reformas curriculares, para efectivamente cambiar las prácticas escolares y modernizar la escuela y, también, de la ausencia de actualización, pertinencia e innovación real de los currículos, contribuyendo en forma importante a la desprofesionalización de los profesores.

A partir de las experiencias de L. Stenhouse en Inglaterra en la década del setenta, se origina un nuevo enfoque de construcción curricular, que obedece a una racionalidad enteramente distinta a la anterior y que se ha denominado racionalidad de proceso o enfoque socioconstructivo del currículum escolar. Esta lógica de construir currículum se deriva principalmente del paradigma curricular práctico de S. Grundy, recibiendo también importantes contribuciones y aportes del paradigma curricular crítico, como lo sostengo en el artículo anteriormente citado.

En esta racionalidad, el currículum es concebido como una construcción social entre los actores educativos, que se genera al interior del centro escolar como un proyecto curricular de la escuela, mediante un proceso de involucración creciente de todos los actores educativos, quienes, a partir de la reflexión crítica y colectiva de su propia acción pedagógica, develan los supuestos implícitos en dichas prácticas, negocian significados y consensuan los principios educativos en juego. Principios que deben ser sometidos a un continuo examen crítico a través de la misma acción. En esta lógica de construcción no existe lugar para la división del trabajo como en el enfoque anterior, entre diseñadores curriculares expertos y profesores aplicadores, sino que los mismos profesores del centro son a la vez diseñadores y aplicadores del currículum que se construye. La construcción del currículum pasa a ser principalmente asunto del centro educativo y de sus actores. Desde esta perspectiva, el currículum es conceptualizado como un proceso y no como un producto a consumir. Así el currículum no es algo ajeno y que preexiste aparte

de los actores involucrados y por tanto su proceso de construcción no se orienta a su generalización y difusión masiva en el sistema escolar, si no que por su esencia es idiosincrático, histórico y contextualizado. El diseño, desarrollo y aplicación del currículo no son procesos separados sino que parte indisoluble de un mismo proceso de construcción, que continuamente involucra a todo el quehacer del centro escolar y a todos sus actores. Esta lógica de construcción utiliza procedimientos de investigación-acción a nivel del centro y del aula y articula en un diálogo permanente y horizontal la teoría y la práctica pedagógica, en vez de subordinar la práctica a la teoría como en el enfoque de producto. Supone que la construcción del currículo es un proyecto de acción pedagógica consensuada que expresa en dicho proyecto la identidad educativa particular del centro escolar, como respuesta pertinente a las necesidades educativas de su contexto específico y, también, a las necesidades culturales y sociales del contexto nacional más amplio.

En palabras del mismo L. Stenhouse esta racionalidad de construcción más que orientada a la búsqueda de los mejores currículos posibles y en lo posible “a prueba de profesores”, se orienta hacia la producción de “currículos inteligentes”, entendiendo por tales aquellos que ofrecen múltiples potencialidades, que están abiertos e interpelan la creatividad profesional del profesor.

De este modo, el currículum se convierte en un instrumento esencial para mejorar la práctica pedagógica de los profesores, contribuyendo a su profesionalización, en vez de ser un instrumento de prescripción y control de su quehacer. En la última década, en distintos países, esta lógica de construcción centrada en el proceso se ha concretizado en la construcción de proyectos curriculares institucionales, dando cauce incipiente a un cambio paradigmático que pretende innovar la racionalidad predominante de construcción centrada en el producto. Todavía las investigaciones requieren recopilar más datos y antecedentes para determinar las bondades que se presumen de su impacto.

La construcción de proyectos curriculares se ha visto favorecida por el cambio, en muchos países de Iberoamérica, de las políticas de

producción curricular. Las que han apuntado a modelos con tendencia a la descentralización, superando los modelos centralizados de producción curricular.

En nuestro país, del análisis del discurso de la política curricular de la reforma no aparece explícito ni con claridad la intención de producir un cambio paradigmático en la racionalidad centrada en el producto que ha predominado en la construcción de los currículos. Implícitamente podría, en una inferencia audaz, entreverse una opción por asumir una nueva racionalidad de construcción centrada en el proceso, cuando se establece libertad para que los centros escolares que lo deseen puedan elaborar sus propios planes y programas. Si bien, como se ha analizado anteriormente, la política oficial abre nuevos espacios de construcción a los centros y posibilita la participación de los profesores en ello, no se encuentra una sola mención en este discurso oficial a la construcción de proyectos curriculares institucionales. Explícitamente, se habla de construcción propia de planes y programas, de diseños interactivos, de proyectos educativos, pero nunca de proyectos curriculares.

Por otra parte, algunos autores como M. Apple²² en USA, J. Contreras²³ en España y T. Da Silva²⁴ en Brasil, críticos de las actuales políticas de la reforma curricular que incentivan la descentralización y flexibilidad en la toma de decisiones curriculares, advierten su desconfianza y escepticismo respecto de que las intenciones reales de dichas políticas de reforma conduzcan efectivamente a producir un cambio paradigmático del enfoque prescriptivo central y hegemónico de construcción curricular, como teóricamente pudiera esperarse. Destacan que tales políticas de descentralización y autonomía curricular aparecen paradójicamente promovidas “desde arri-

²² Ref. M. Apple (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

²³ Ref. J. Contreras (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

²⁴ Ref. T. Da Silva (1997). El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total. En: P. Gentili (comp.) *Cultura, política y currículum*. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública.

ba”, gestadas por los organismos internacionales e impulsadas por las autoridades educacionales del poder central y no reclamadas “desde abajo” por los propios actores educativos de los centros escolares. En otras palabras, se trata de la concesión de espacios de autonomía curricular por el poder central a actores educativos que no lo han reivindicado. Así, según estos críticos, se trataría de una autonomía “ilusoria” y de una descentralización aparente, por cuanto lejos de producir una transformación significativa de las racionalidades y formas de construcción curricular se acercaría más a un sutil “maquillaje” modernizador de las mismas concepciones, orientadas a la homogeneización cultural y al control social de los actores educativos a través del currículum.

Advierten, además, que estas políticas de descentralización, al promover un concepto unilateral de la calidad educativa, centrada exclusivamente en los logros de aprendizaje de los alumnos y que enfatiza el enseñar más y el cómo enseñar para optimizar los logros, sin una preocupación verdadera por lo que se enseña, escamotean de la discusión por los actores educativos la cuestión curricular central, que no es otra que la pregunta siempre abierta y desafiante por cuál es el conocimiento que la escuela debe promover. Al hacer aparecer la cuestión de qué enseñar como algo resuelto e irrelevante se pasa por alto el análisis sobre qué se está defendiendo como conocimiento a través del currículum, desplazando la discusión hacia la enseñanza de los valores, consiguiendo de este modo reafirmar la transmisión del conocimiento oficial a través del currículo.

Independientemente de la validez de estas críticas y sin pecar de ingenuidad, es importante destacar del conjunto de ellas la advertencia respecto a que el tema del conocimiento que se legitima a través del currículo sigue siendo controversial y abierto. El punto central para la construcción curricular es quiénes participan efectivamente en la discusión y decisión respecto de qué conocimiento es el que se defiende y se consensúa y cómo éste es consensuado entre los distintos actores y agentes educativos durante los procesos de diseño y desarrollo, de modo de no correr el riesgo de que el rol de los centros escolares

se remita sólo a una mera contextualización del conocimiento oficial legitimado en la prescripción curricular gubernamental.

Con todo, me atrevo a sostener que la innovación de la producción curricular pasa centralmente por un cambio en la racionalidad de construcción curricular hacia un enfoque centrado en el proceso y aunque la intención explícita de la política de reforma curricular en nuestro país no haya sido producir este cambio paradigmático, ofrece una serie de condiciones para intentarlo a través de un conjunto de acciones que apunten decididamente y en forma más orgánica en este sentido.

4. Referencias bibliográficas

- Apple, M.** (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Castro, E.** (1993). Riesgos y promesas del currículum de colaboración en contextos de descentralización educativa. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 3, pp. 63-87.
- Coll, C.** (1987). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Contreras, J.** (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Da Silva, T. T.** (1997). "El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total". En: P. Gentili (comp.). *Cultura, política y currículum*. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública.
- Del Carmen, L.** (1990). Modelos de desarrollo curricular. En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 178, pp. 69-72, España.
- Gairín, J.** (1998). El proyecto curricular como expresión de una nueva gestión escolar. En: *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 23 (dic. 1998), pp. 127-164. Ed. Facultad de Educación, PUC de Chile.
- Grundy, S.** (1991). *El currículum: producto o praxis*. Ed. Morata, S.L., Madrid.
- Magendzo, A.** (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Ed. Antropos, Ltda., Colombia.
- Martínez Bonafé, J.** (1993). "Proyectos curriculares y prácticas docentes". *Cuadernos didácticos*, Ed. Diada, S.L., España.

- Mineduc** (1996). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación general básica y normas generales para su aplicación. Decreto N° 40 del 20-I-96, Stgo.
- Pascual, E., Navarro, R. y ad.** (1993). Incidencia de la formación inicial y de las condiciones laborales e institucionales en el desempeño profesional de los profesores de E. Media. Informe final de investigación, Mineduc, Proyecto MECE/MEDIA.
- Pascual, E.** (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. En: *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 23 (dic. 1998), pp. 13-72, Ed. Facultad de Educación PUC de Chile.
- Pérez, A.** (1995). Los maestros y la reforma educativa. En: *Revista de Educación*, N° 307 (mayo-agosto), pp. 63-101.
- Pinto, R., Meza, I. y ad.** (2000). Descentralización del currículum escolar y cultura curricular institucional. Un estudio comparativo de las condiciones que favorecen y dificultan la elaboración curricular en el centro educativo. Proyecto Fondecyt en desarrollo, 2° Informe de avance 2001, sin publicar.
- Sandoval, P.** (1999). Descentralización en la construcción curricular: Reforma educacional chilena. En: *Boletín de Investigación Educativa*, Vol. 14, pp. 350-370, Ed. Facultad de Educación, PUC de Chile.
- Schwab, J.** (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Ed. El Ateneo, Buenos Aires.
- Stenhouse, L.** (1991). *Investigación y desarrollo del currículum* (3ª edición). Ed. Morata, España.
- Tyler, R.** (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*, University of Chicago, Chicago.