

ESTUDIO

SOCIEDAD Y CONOCIMIENTO EN LOS 90 PUNTOS PARA UNA AGENDA SOBRE CURRÍCULO DEL SISTEMA ESCOLAR*

Cristián Cox D.**

El presente trabajo se propone ofrecer un análisis de las instituciones y procesos de producción del currículo escolar en Chile durante las últimas dos décadas. Tal análisis es realizado desde una perspectiva crítica que contiene dos hipótesis: primero, que la base socioinstitucional de producción del currículo de nuestras escuelas ha sido, en el período referido, restrictiva y precaria; segundo, que tal debilidad de origen ha afectado la calidad del currículo. El trabajo concluye presentando un conjunto de proposiciones relacionadas con caminos de mejoramiento.

Si se considera la "agenda" en política educacional como el conjunto de problemas que en un determinado período constituye el punto focal de atención de la sociedad y el sistema político respecto de las instituciones educativas, el inicio de la nueva década marca un cambio importante: desde la expansión del acceso y la intervención política sobre los principios de organización institucional del sistema escolar (los temas de la descentralización, municipalización y privatización) a interrogantes sobre el "adentro"

* Documento presentado, en su primera versión, al Taller de Educación del Centro de Estudios Públicos en diciembre de 1990.

** Sociólogo, Universidad Católica de Chile. Doctorado en Sociología, Universidad de Londres. Investigador asociado, FLACSO.

de la educación, es decir, sobre la naturaleza de sus procesos internos y las relaciones de éstos con las necesidades de las personas y de la sociedad. Esto, que es patente en el discurso educacional del Gobierno de la transición, así como crecientemente en el del campo educacional en general, se funda tanto en el nivel de desarrollo alcanzado por el sistema escolar como en nuevas demandas que la sociedad y las formas contemporáneas de su autoproducción plantean a las agencias encargadas de la producción y reproducción del conocimiento.

El "problema educacional" ya no es, como lo fue hasta hace prácticamente dos décadas, la expansión del acceso. El país ha dejado atrás el acceso a la educación como problema clave: en la práctica la totalidad del grupo de edad 8-14 años permanece en la escuela y más de tres cuartas partes del grupo de edad 15-19 años es atendido en la educación secundaria.

Fruto de una historia larga y coherente de esfuerzos que se remontan más allá del presente siglo, el país tiene escuelas y profesores suficientes y un sistema organizado como para atender, *grosso modo*, a la totalidad de los grupos de edad del caso. Los problemas que nuestra sociedad confronta en educación son "problemas de segunda generación", vale decir, dilemas y necesidades que se revelan como los centrales a resolver por una sociedad *después* de tener a toda su niñez en escuelas que no se llueven, con libros y con profesores entrenados en el nivel terciario. Tales problemas son, hoy día, luego de una década de cambios institucionales en el sector y del logro de un cierto acuerdo tácito en la sociedad y en el sistema político sobre la conservación, en lo grueso, del marco institucional establecido en los 80, los relativos a la naturaleza de las adquisiciones culturales que el sistema facilita o no facilita.

Por el lado de la sociedad y sus necesidades respecto a lo que transmite el sistema escolar, el horizonte de referencia ya no es sólo la situación genérica de la modernidad y la importancia cada vez más marcada del conocimiento y de las comunicaciones en las formas de su producción. Se agregan ahora a este cuadro demandas específicas provenientes del modo de inserción actual de nuestra economía en el orden económico internacional. En este sentido, el diagnóstico y la propuesta de CEPAL respecto de las posibilidades de desarrollo que tiene ante sí Latinoamérica al inicio de la nueva década son iluminadores e inequívocos: la única posibilidad de crecimiento estable descansa en una transformación productiva con equidad, orientada según el principio de "competitividad auténtica", es decir, la que deriva de la incorporación del progreso tecnológico. Ello supone elevar en forma sostenida el nivel de calificación de la población

y su capacidad de participar en el proceso permanente de innovación tecnológica. Este sería, de acuerdo a CEPAL, el eje de la única "vía de desarrollo" que no se agota, aquella que descansa en la agregación de valor intelectual a los bienes y servicios exportados. Lo cual implica, directamente, la necesidad de adoptar "una estrategia de largo plazo de *elevación paulatina y sostenida de la oferta formativa*".¹ Más allá de estas demandas de origen económico sobre la educación, hay también renovadas demandas de integración moral y cognitiva de un orden social crecientemente complejo, diversificado y secularizado, y con desafíos fundamentales en términos de equidad.

Tanto desde el sistema educacional como desde la sociedad, entonces, el foco de atención al abrir la nueva década no es ni el acceso ni la organización institucional del sector, sino las comunicaciones que constituyen el núcleo de su quehacer cultural.² La cuestión fundamental respecto de lo que la escuela comunica es su capacidad para equipar a las personas con los recursos simbólicos que les permitirán ser competentes en la acción, a la vez que tener los medios para crecer, personal, intelectual, social y materialmente. Recursos simbólicos que, desde la perspectiva de la sociedad, representan prerrequisitos culturales del crecimiento económico, un orden social integrado y una democracia estable. Desde este punto de vista, el conocimiento que el sistema escolar organiza —entendido en términos amplios como un conjunto de recursos simbólicos que incluye información, competencias y valores organizados en un currículo— es el foco estratégico a considerar en la agenda de política educacional de los 90.

En general, sin embargo, puede sostenerse que hay una necesidad mayor de estudio y discusión sobre las relaciones y dimensiones de la educación bosquejadas. Si bien la calidad de la educación adquiere hoy

¹ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa* (Santiago: 1990), p. 122.

² Esto, por cierto, no ocurre únicamente en nuestro país, ni en América Latina. Los sistemas educativos del Norte están confrontados al mismo tipo de agenda, como lo testimonia el debate norteamericano al respecto, abierto a mediados de los 80 con el informe encargado por el gobierno (*A Nation at Risk*), así como el debate nacional y la reforma curricular de fines de los 80 de la educación inglesa. Véase National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk* (Washington: U. S. Printing Office, 1986). D. Lawton y C. Chitty editores, *The National Curriculum*, Bedford Way Papers/33, University of London, Institute of Education, Londres, 1988.

caracteres de tema consensual en nuestro país, los recursos simbólicos que el sistema busca transmitir constituyen una "caja negra" que es *reconocida* como crucial, pero al mismo tiempo *desconocida* públicamente en sus orígenes más concretos, sus características internas, desarrollo histórico e implicancias socioeconómicas, políticas y culturales.

El propósito de este artículo es ofrecer a la discusión un análisis de las dimensiones sociopolíticas e institucionales, así como de las dimensiones referidas al conocimiento o, más en general, discursivas, de la mencionada "caja negra". El análisis es hecho desde una perspectiva crítica que procura establecer dos hipótesis: primero, que la base socioinstitucional de producción del currículo de nuestras escuelas ha sido, durante las últimas dos décadas, restrictiva y precaria; segundo, que tal debilidad de origen ha afectado la calidad del currículo. Luego de fundamentar este diagnóstico crítico, respecto de ambas dimensiones, se ofrece un conjunto de proposiciones en relación a caminos de mejoramiento.

El trabajo se ordena en cuatro secciones. En la primera se establecen ciertas distinciones conceptuales sobre la noción de currículo y sus fuentes de generación. Las dos secciones siguientes son de diagnóstico crítico de la situación presente del currículo escolar, desde los dos puntos de vista avanzados: el de sus fuentes socioinstitucionales, o relaciones de *producción* del mismo, y el de sus características gruesas como *organización del saber* a transmitir y regulador mayor del trabajo docente y la experiencia escolar en general. En la cuarta parte se aborda nuevamente el problema de las fuentes socioinstitucionales del currículo, pero ahora desde una perspectiva propositiva, que intenta ofrecer a la discusión unos puntos de partida para el rediseño.

1. Currículo

En términos elementales currículo es el conjunto de saber que el sistema escolar se compromete a inculcar, organizado temporalmente para su transmisión de acuerdo a determinados principios de secuencia y ritmo.

En una versión restringida del concepto, currículo se refiere a la organización, en una secuencia temporal determinada, de los contenidos de la educación, es decir, a lo que en el campo educativo se conoce como los *planes y programas de estudio*. En su acepción más amplia, currículo se refiere a la totalidad de lo que ocurre entre profesores y alumnos, es decir, no sólo al currículo "visible" (los contenidos de los programas y lo que de

ellos se comunica), sino también al "currículo invisible" (las formas de su transmisión, el tipo de relaciones sociales a través de las cuales se realiza, los valores implícitos y supuestos ideológicos que la experiencia escolar meta-comunica).³ Una distinción más de superficie que la mencionada, pero de gran importancia, está entre "currículo oficial", o aquel definido en los planes y programas, y "currículo en uso", comúnmente la proporción del primero que efectivamente tiene lugar en el trabajo de alumnos y profesores. (El primero es más fácil de analizar y discutir que el segundo, y la mayor parte de la literatura sobre currículo se refiere al "currículo oficial". Este artículo no rompe, desafortunadamente, con esta tradición.)

Un modelo, entre muchos, sobre los componentes del currículo distingue cinco fundamentales: i) *metas*, o justificaciones principales del mismo; ii) *objetivos*, o resultados esperados; iii) *contenidos*, que incluye decisiones sobre selección, estructura, organización y secuencia del saber a ser comunicado;⁴ iv) *métodos* de enseñanza, comunicación, aprendizaje, estilos, medios, etc; v) *evaluación* (tests, tareas, calificaciones).⁵ El componente fundamental del currículo es *contenidos*, o el *qué* de la experiencia educativa.

En el análisis que sigue, entenderé por currículo una acepción restringida del término: es decir, una que se refiere a las dimensiones explícitas de la comunicación escolar (currículo visible y oficial) y que entre los componentes enunciados precedentemente se concentra de manera principal en "objetivos" y "contenidos".

En términos de su producción, el currículo es el resultado de procesos complejos de *selección y reorganización cultural* que operan siempre e inseparablemente en dos planos: el del saber o del discurso, por una parte, y el del poder o de las relaciones institucionales y políticas, por otra. Tras la definición del *qué* va a ser comunicado por el sistema escolar hay relaciones institucionales y políticas determinadas y un *quién* resultante de tales relaciones. Ninguno de los límites o distinciones en el saber que configuran los contenidos de la educación deja de estar determinado por unas relaciones de poder entre actores y, más allá, entre mundos sociales e institucionales determinados, con sus propias visiones y valoraciones. Los procesos de

³ Véase M. Apple, *Ideology and curriculum* (Londres: RKP, 1979).

⁴ Saber en un sentido amplio, que incluye conocimiento, valores, habilidades y disposiciones.

⁵ Véase M. Eraut, "Approaches to curriculum design", en N. Entwistle, editor, *Handbook of Educational Ideas and Practices* (Londres: Routledge, 1990).

selección y reorganización de contenidos culturales en la base del currículo operan sobre el plano del saber, pero no pertenecen exclusivamente a este plano, sino también al de las relaciones sociales e institucionales que intervienen en su producción.⁶ Desde la perspectiva que aquí interesa, la pregunta fundamental es sobre los procesos aludidos de selección y reorganización cultural, y su respuesta no puede ser establecida sino examinando las estructuras y prácticas que operan como fuentes sociales de tales procesos.

Las hipótesis que intentaré establecer, como se mencionó, son dos: 1) que las fuentes socioinstitucionales del currículo han sido, a lo largo de los últimos veinte años, y por factores de diverso orden, débiles o precarias, y 2), que tal precariedad ha afectado la calidad y relevancia del currículo. La precariedad aludida propongo que debe ser analizada en términos sistémicos, vale decir, desde la perspectiva del *conjunto* de relaciones envueltas en la reproducción cultural de un orden a través de la institución escolar, lo cual pone el problema del currículo no como un problema exclusivo del sistema educacional, sino en la red efectiva de relaciones que lo configuran: es decir, en la red de relaciones referidas al manejo del conocimiento y los valores que se establecen *entre* la sociedad y el sistema educacional. Desde este punto de vista, la pobreza o riqueza de las comunicaciones (*conectividad*) entre sociedad y sistema escolar, respecto de la definición y organización de lo que vale la pena que éste transmita, constituye el criterio evaluativo conductor del análisis.

El punto de partida de un abordaje como el bosquejado es la conceptualización de las instituciones y, más precisamente, los campos institucionales que conforman el sistema de relaciones aludido entre sociedad y sistema escolar, porque es a partir de la identificación de los componentes de esas relaciones, así como de la apreciación de su evolución en el tiempo, que se puede fundar un juicio sobre su precariedad o fortaleza.

Campos

El currículo es resultado de relaciones al interior y entre *campos* complejos de fuerzas, que se establecen entre agentes o instituciones en lucha por una forma específica de poder cultural: el poder de definición de los parámetros mayores de la transmisión cultural de la escuela. Intrínseco

⁶ Las bases teóricas de esta conceptualización del currículo provienen de la obra de B. Bernstein, Cfr. *Class: Codes and Control*, Vol. III (Londres: RKP, 1977).

al concepto de campo es la noción de un espacio de posiciones estructurado en términos de una disputa específica y generativa de competencias e intereses específicos. Un campo funciona simultáneamente como instancia de inculcación y mercado donde diferentes competencias reciben su precio. Es propio a la naturaleza del funcionamiento de los campos su *autorreferencia*, vale decir, su relativa clausura operacional respecto de su "afuera". El análisis de las fuentes del currículo debe poder identificar cuáles son los campos en juego y el grado de autorreferencia que los caracteriza, porque son estas relaciones *inter e intracampos* las que especifican la relación genérica, y por demás conocida, entre cultura y contenidos culturales seleccionados para su transmisión escolar.⁷

Las fuentes sociales e institucionales del saber que oficialmente se intenta comunicar en la escuela son conceptualizadas aquí en términos de los siguientes campos y contextos de generación.

- i) Las relaciones dentro y entre un *campo de producción de conocimiento* (los contextos de la creación científica, artística e intelectual) y un *campo de recontextualización de conocimiento* (las agencias y funcionarios oficiales que definen los planes y programas de estudio, los productores de textos y guías para los profesores, los académicos formadores de profesores, los expertos en currículos, los profesores).⁸
- ii) Las relaciones que estos campos establecen con su "afuera" o contexto productivo, político y cultural.
- iii) Por último, los campos referidos, de producción como de recontextualización, tienen una cara *nacional* y una *internacional* de singular importancia en el modelamiento del currículo.⁹

⁷ Cfr. P. Bourdieu, *La Distinction* (Paris: Editions de Minuit, 1979). P. Bourdieu, *Questions de Sociologie* (Paris: Editions de Minuit, 1980). Sobre los conceptos de *autorreferencia* y *clausura operacional*, véase N. Luhman, *The Differentiation of Society* (Nueva York: Columbia University Press, 1982); H. Maturana y F. Varela, *El árbol del conocimiento* (Santiago: Editorial Universitaria, 1984).

⁸ *Recontextualización* alude a la operación de selección de un discurso o cuerpo de saber desde su contexto de producción a un nuevo contexto, en este caso el de su reproducción escolar. El sistema educativo, en especial su nivel escolar, es un campo recontextualizador de saber, que continuamente selecciona de la cultura y reorganiza lo seleccionado en un nuevo contexto.

⁹ La conceptualización de los fundamentos sociales del currículo, en términos de relaciones de campo y del rol central de los procesos de *recontextualización*, se encuentra en B. Bernstein, "The Social Construction of Pedagogic Discourse", en B. Bernstein, editor, *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control*. Vol. IV (Londres: Routledge, 1990).

El análisis de las fuentes del currículo, en términos de relaciones de campo, permite ubicar sus relaciones de producción en el circuito real de agencias, prácticas y actores que intervienen en su definición. Circuito que, como se ha sugerido, va mucho más lejos que los límites del sistema educacional. Más aún, al interior de cada uno de los componentes del circuito que va desde la producción de saber a su comunicación escolar, el concepto de campo permite "abrir" la visión de los procesos en cuestión, restableciendo el conflicto y el movimiento donde a menudo no se ven más que las normas que dicta una burocracia estatal "desde arriba hacia abajo".

2. Sociedad, política y currículo en los 80: Raíces de una precariedad

El punto aquí es identificar los fundamentos de la precariedad que afecta a nuestro sistema educativo, y más allá, a la sociedad, en términos de sus capacidades institucionales de definición y formulación de un currículo adecuado en relación a los desafíos de la competitividad auténtica en la producción, la equidad e integración social respecto de los grupos que hoy subproducen, subconsumen y subparticipan, y una democracia estable en lo político. Tales fundamentos se ubican a nivel *sociopolítico*, a nivel del *sistema educativo* y, por último, también a nivel de las escuelas y los profesores.

2.1 Contexto sociopolítico y producción de currículo

Cualquier sociedad en conflicto agudo sobre sus principios culturales dominantes, carente de consensos mínimos sobre sus orientaciones y valores, está en una débil posición para discutir y definir en forma rica y legítima la transmisión cultural a ser realizada por su sistema de educación pública. Y ello por dos órdenes de factores: en primer término, porque el currículo que se genera es percibido como representando sólo a una parte de la sociedad y, por tanto, como carente de legitimidad; en segundo lugar, porque la parcialidad aludida afecta necesariamente la riqueza cultural de lo que la escuela transmitirá. Esta situación es la que ha imperado en nuestro país por cerca de dos décadas. La ideologización previa al quiebre institucional del 73 primero, y los principios de exclusión sociopolítica e ideológica propios del período autoritario luego, significaron bases

sociopolíticas débiles para la generación de un currículo escolar a la vez legitimado y rico en términos culturales.

Lo enunciado se expresa a lo largo del período de gobierno de las Fuerzas Armadas en el divorcio de los grupos elaboradores de las políticas educativas respecto de lo que puede señalarse como la corriente central del campo educacional, tanto en su nivel escolar como universitario. Lo cual, de hecho, se tradujo en que las políticas tuvieran como foco las dimensiones institucionales y organizativas de la educación, mucho más que su transmisión cultural. En este plano, como veremos luego, las medidas de la década de los 80 son de envergadura menor y con las deficiencias lógicas de una base socioinstitucional restringida. El divorcio mencionado tuvo fases de distinto grado de intensidad, por cierto, y de hecho tendió a decrecer a lo largo de la década pasada, pero parece poco discutible la imagen gruesa de un período prolongado de diseño de políticas, en las que en su formulación no participan de modo efectivo ni el campo de producción de conocimientos (el mundo de la investigación, tanto de la universidad como fuera de ella) ni el que referimos anteriormente como de recontextualización de conocimiento (el circuito de agencias formado, fundamentalmente por el Ministerio de Educación, los centros de formación de profesores, los productores de textos, etc.). Puede contraargumentarse que de hecho en la formulación de los planes y programas de estudio de comienzos de los 80 participaron las agencias aludidas —en especial respecto de los de Enseñanza Media—, pero ello fue formal más que real. (Más adelante se vuelve sobre esto.)

Desde un punto de vista sistémico, o societal, el período aludido se caracteriza entonces por la realidad del conflicto y la exclusión, los cuales implicaron una base socioinstitucional restringida en el nudo de agencias y agentes decisivos sobre las operaciones de selección y reorganización cultural que están tras cualquier diseño curricular para la escuela.

Pero los efectos de una ausencia de consensos de base van más allá de los arriba enunciados. De hecho, la mirada y la voz de los actores relevantes estuvieron mucho más concentradas en el problema del *control* de la transmisión escolar que en sus *contenidos*. Ello se revela con claridad en el modo en que se articuló la discusión de los primeros resultados de la Prueba de *Evaluación de Rendimiento* (PER) (entre 1982 y 1984), la cual, para el gobierno de la época en especial, pero también para la oposición, se centró mucho más en las diferencias de puntajes obtenidos por los cursos de las escuelas privadas subvencionadas, en comparación con los puntajes del sistema municipal, que en *los bajos rendimientos del sistema como un todo*.

Pero en general este énfasis en el control de la educación, más que en la naturaleza de sus procesos y resultados, propio a un período de conflicto sociopolítico agudo, es patente en el discurso opositor al gobierno de las Fuerzas Armadas a fines de la década recién pasada. En las propuestas sobre educación de los partidos políticos, los gremios y el campo intelectual, no hay referencias al saber que el sistema escolar procesa, es decir, a la calidad de los recursos simbólicos que organiza para su transmisión. Sí hay, por cierto, un discurso crítico de los valores del autoritarismo que el sistema educacional habría estado transmitiendo en la última década y media, pero no del saber instrumental que éste estaría transmitiendo.¹⁰ Se trata de una forma de construir los problemas de la educación propia de un período de conflicto, donde las preguntas por contenidos y su calidad quedan relegadas tras los temas del control de las instituciones.

Lo señalado es sinónimo de ausencia en el debate público, y en la arena política, a lo largo de las últimas dos décadas, de preguntas sobre el "adentro" de la educación y su relevancia. Y esto constituye el terreno más genérico y básico de la precariedad de las fuentes del currículo. Que la sociedad mire en otras direcciones significa que las necesidades objetivas de adaptación y cambio curricular no se transforman en presiones portadas por actores específicos; significa ausencia de tensión creativa y de controles sobre lo que las instituciones especializadas producen o dejan de producir.

Hay, por último, una dimensión adicional importante de precariedad en las fuentes del currículo, que es fruto directo y exclusivo del contexto sociopolítico autoritario: el aislamiento de las instituciones educativas oficiales, por una década, al menos, con respecto a los sistemas académicos de los principales países del Norte. Su implicancia directa fue la ausencia de comunicaciones e inclusión reales de las instituciones educativas del Estado en las redes del caso, lo cual ha tenido, a mi juicio, un impacto decisivo sobre el hecho de que hoy el debate sobre la educación escolar, y en especial del currículo, tanto en el Ministerio de Educación como en las principales universidades, sea básicamente en términos de categorías de la década de 1960.¹¹

¹⁰ Una sistematización de las propuestas de la oposición al régimen de las Fuerzas Armadas sobre educación en el año 1987-1988, en C. Cox, "La oferta de políticas en el área educación: actores y propuestas", M. A. Garretón (Ed.), *Propuestas políticas y demandas sociales*, Vol. 1 (Santiago: FLACSO, 1989).

¹¹ Puede señalarse que hay tendencias de signo contrario en el surgimiento y desarrollo en el mismo período de un sistema de centros académicos independientes, estrechamente conectados a redes internacionales. Pero tales centros no

2.2 Sistema educativo y producción de currículo

Si del contexto socioinstitucional mayor se baja al del sistema educacional, de inmediato se revelan dos carencias importantes respecto de sus instancias y mecanismos de producción de currículos. En primer lugar, no existe en el sistema una instancia institucional cuya función sea responder en forma *transdisciplinaria* la pregunta *por qué saber, para qué sociedad*. Las distintas instancias relevantes del Ministerio de Educación tienen todas ellas una fuerte base disciplinaria, es decir, piensan el currículo a partir de las divisiones tradicionales entre los ramos escolares, lo cual equivale a situarse desde la partida dentro de un marco que debiera ser el primer objeto de examen. En segundo lugar, las conexiones que, respecto del diseño del currículo escolar, existen entre el campo de la producción de conocimientos (el mundo de la investigación disciplinaria en las universidades e instituciones académicas equivalentes) y el sistema escolar son mínimas, *ad hoc*, e inefectivas. Con lo cual, en especial el currículo de la Educación Media, pero también el de la Educación Básica, pierden una de sus fuentes importantes de evaluación crítica y de renovación.

La superación de los rasgos señalados, me parece, es uno de los puntos importantes de la nueva agenda. (Volveremos sobre esto.)

2.3 Escuelas y currículo

La larga cadena de mediaciones institucionales que interviene en la definición de lo que la escuela transmite, se juega finalmente en decisiones de profesores enfrentados a un grupo de niños que no son un "promedio" ni un "tipo", sino que provienen de un medio con características y necesidades culturales particulares, y que tienen su experiencia escolar en una escuela también con determinados recursos y posibilidades específicas. La calidad de los aprendizajes del caso, en términos de su extensión, profundidad y relevancia, dependerán de modo crítico de la forma en que el programa oficial es realizado por la escuela y los profesores. Y ello, de manera importante, tiene que ver con decisiones curriculares que no son "estratégicas" —porque las grandes decisiones han sido ya tomadas por el programa oficial—, pero sí "tácticas": es decir, aquellas que traducen o recontextualizan los objetivos del programa a las necesidades de aprendizaje de niños con características culturales determinadas.

tuvieron conexión alguna con el sistema educacional oficial, y ello significa el Ministerio de Educación y las principales universidades, hasta el último tercio de la década del 80.

Desde esta perspectiva, nuestro sistema tiene las deficiencias propias de uno históricamente de alta centralización, donde las decisiones sobre el currículo, hasta en sus detalles, dependieron siempre del Ministerio de Educación, y donde no se esperaba que los profesores tomaran decisiones al respecto. Las políticas de los 80 se propusieron alterar esto, pero todo parece indicar que para ello se necesita más que flexibilizar los currículos por decreto. Los profesores siguen dependiendo en forma casi completa de las indicaciones del programa oficial, y es excepcional la escuela que exhiba prácticas de diseño curricular, es decir, de estudio, evaluación y reformulación de las posibilidades mejores de aplicación de los programas oficiales en su contexto local. Ello tiene que ver con el centralismo referido del sistema, que pervive en el hábito de su profesorado, más allá de las reformas institucionales que le dieron fin, al menos legal y administrativamente. Un dato importante a tener presente a este respecto es que en la formación de los profesores, hasta mediados de la década de los 70, en los planes de estudio tanto de la Universidad de Chile como de la Universidad de Concepción *no existía la asignatura "curriculum"*.¹² Las definiciones sobre el *qué* de la transmisión cultural de la escuela no constituían parte del entrenamiento profesional de los profesores, porque esa definición, desde los inicios del sistema escolar público en el siglo XIX, fue monopolio del aparato ministerial central.

Por sus orígenes y desarrollo centralista de más de un siglo, nuestra educación no exhibe rasgos de construcción curricular "desde abajo". La década de los 80, con su empuje descentralizador, fue efectiva en la esfera de la administración y gestión del sistema, no así en las dimensiones que dicen relación con el proceso educativo.¹³

2.4 Resumen

Tanto desde la sociedad y los conflictos que la dividieron durante los años 70 y 80 como del sistema educativo y sus instituciones generadoras de

¹² La asignatura "Curriculum" aparece por primera vez en la formación de profesores de la Universidad Católica, en 1968; en la Universidad de Chile en 1975; en la Universidad de Concepción en 1977. C. Cox y J. Gysling, *La formación de profesores en Chile, 1842-1987* (Santiago: CIDE, 1990), p. 288.

¹³ Véase V. Espinóla, "Evaluación del sistema de mercado como estrategia para mejorar la calidad de la educación básica subvencionada", *Documento de Trabajo* N° 5, CIDE, Santiago, 1990. Este trabajo fue publicado en forma resumida en *Puntos de Referencia*, 53 (mayo 1990), editado por el Centro de Estudios Públicos.

currículo, así como, finalmente, a partir de las escuelas y sus profesores, surge un balance de limitaciones de distintos orígenes y niveles de profundidad respecto de la construcción del currículo escolar. El modo en que nuestro sistema educacional selecciona el saber a ser comunicado en las escuelas, se ha caracterizado en los últimos 20 años por la restricción sociocultural de sus supuestos de base y la no atención a los contenidos de la educación como problema de nivel societal, el cierre y autorreferencia del aparato ministerial educativo sobre sí mismo y la ausencia de una tradición de adaptación y creación curricular en las escuelas.

Estos rasgos, a mi juicio definitorios de las condiciones y relaciones sociales de producción del currículo, se manifiestan en el currículo actual del sistema escolar.

3. Medidas curriculares del Gobierno de las Fuerzas Armadas

3.1 Medidas de distinto signo

Entre los años 1973 y 1989 hubo 13 decretos del Ministerio de Educación modificatorios de los planes y programas de estudio.¹⁴ Sin embargo, sólo dos momentos de intervención son de consecuencias importantes sobre el sistema: en 1974, con el Ministerio de Educación bajo el control de la Armada, y en 1980-1981, bajo el Ministro Alfredo Prieto, en que se decretan los planes y programas de estudio de la educación básica y media vigentes hasta hoy. Las medidas del 74 son de *ideologización* del currículo; las del 80-81 se inscriben en un contexto de políticas descentralizadoras y apuntan a su *flexibilización*.

3.2 Principios de construcción curricular

Las medidas de 1974 corresponden a un contexto político ordenado por concepciones de seguridad y medidas de purga. Ellas no afectan a la estructura de los planes y programas existentes a la fecha —los mismos aprobados por la reforma educacional Frei—, pero sí a algunos contenidos, en especial de los programas de Historia y Geografía y Ciencias Sociales de la Enseñanza Media. La dirección de los cambios es de exclusión de

¹⁴ En el mismo período se cuentan 13 ministros de Educación. A pesar de lo que sugieren las cifras, la relación Ministro-modificaciones en planes y programas no es biunívoca.

ciertos tópicos y la introducción de nuevos, acordes con la visión militar y de sectores católicos tradicionalistas de derecha que articulan un nuevo concepto de nación, en que "lo social", pilar de la visión anterior, es hecho invisible. Se eliminan temas referidos a América Latina, integración social, la sociedad pluralista, el subdesarrollo y la dependencia externa; se celebra a España como referencia relevante, una historia patria resultante de héroes y personalidades; una visión de la economía desconectada de la historia, etcétera.¹⁵

El currículo actualmente vigente fue fijado en mayo de 1980 (para la Educación Básica) y diciembre de 1981 (para la Educación Media).¹⁶ Los planes y programas de estudio establecidos entonces corresponden, como se señaló, a concepciones de descentralización del sistema educacional. La dirección fundamental de las innovaciones tiene más que ver con el intento de traspasar decisiones curriculares y pedagógicas, del aparato central del Ministerio a las escuelas y profesores, que con los contenidos de los programas.

Los nuevos programas son más breves y generales. A diferencia de la estructura de los planes y programas de la reforma del 67, diseñada a partir de contenidos específicos y objetivos conductuales detallados para cada unidad de aprendizaje de cada disciplina (y vigente pese a los cambios del año 74), el currículo del 81 está construido a base de objetivos de "mediana especificidad", explicita menos contenidos y elimina dos categorías que tenían los programas de la reforma: "actividades" y "sugerencias metodológicas".

El nuevo currículo fue construido sobre el supuesto de que el aparato central del sistema educativo no debía especificar hasta su último detalle las características de cada actividad, y que en un sistema descentralizado, atento a la variedad de sus alumnos y de los contextos culturales de las escuelas, sólo los profesores son los que pueden decidir atinadamente sobre la realización puntual de actividades en pos de ciertos objetivos de aprendizaje.

¹⁵ Véase P. Berchenko, "Les programmes de Sciences Sociales et Historiques au Chili", *mimeo*, Université de Perpignan, 1981. Más en general, sobre las orientaciones valoneas del currículo bajo el autoritarismo, J. J. Brunner, "Cultura autoritaria y cultura escolar", en J. J. Brunner y C. Catalán, editores, *Cinco estudios sobre cultura y sociedad* (Santiago: FLACSO, 1985).

¹⁶ Decreto 4.002, del 20 de mayo de 1980, para la EB (en *Revista de Educación* N° 79, mayo 1980); decreto 300, del 30 de diciembre de 1981, para la EM (en *Revista de Educación* N° 94, 2ª edición, julio 1985).

El criterio fundante del diseño del nuevo currículo es *la flexibilidad*. Los planes de estudio fueron abiertos a decisiones de los directores de establecimientos de EB (Enseñanza Básica), los que fueron autorizados a distribuir el tiempo de trabajo semanal entre los distintos ramos de acuerdo a la dotación de recursos de la escuela. (Flexibilidad en este caso significa la posibilidad de dejar de impartir un ramo determinado y reasignar horas.) En EM (Enseñanza Media) se distingue entre "plan común y plan electivo" en los dos últimos años, lo cual supone una flexibilización en dos direcciones: por una parte, cada establecimiento, de acuerdo a sus posibilidades, ubicación regional o demandas de la comunidad, determina qué ramos ofrecer dentro del "plan electivo"; por otra, dentro de tal plan, los alumnos tienen márgenes de libertad para elegir qué ramos tomar. La flexibilidad referida al "plan electivo" sufrió modificaciones importantes, sin embargo, limitándola en los años siguientes (1984, 1988 y 1989).

Junto a la flexibilidad hay una *simplificación*, que deriva de la eliminación de especificaciones detalladas para cada unidad de los programas, y que también incide sobre la mayor flexibilidad buscada. Al disminuir significativamente el nivel de especificación de los programas, el peso del enmarcamiento central de la transmisión disminuye, y el rango de discreción de los profesores aumenta.

Por último, si se examinan los programas en forma comparada —los de los años 60 con los de los 80—, hay un visible intento en los segundos por hacerlos más *instrumentales* a una cierta visión de la vida cotidiana de sus egresados. Por ejemplo, en una unidad del programa de Castellano de primer Año Medio de 1970 se lee: "poemas, autobiografía, diario de vida, cartas, reflexiones, pensamientos". En una unidad comparable del Programa de 1981 se lee: "carta, telegrama, *curriculum vitae*, acta, solicitud, certificado, recibo, invitación, saludo, condolencia". En el primero las referencias son la disciplina "literaria" y la expresividad personal; en el segundo, el mundo "práctico" y el uso del lenguaje en ciertas comunicaciones estándares. En los programas de Enseñanza Media de Ciencias Naturales de 1981 se introduce en el estudio de los aparatos (digestivo, respiratorio, etc.) unidades sobre las enfermedades respectivas, que no se encuentran en los programas de 1974 ni en los del período de la reforma.

3.3 Sesgos y contramarchas dentro de una misma matriz de base

Antes de plantear una apreciación crítica sobre el currículo vigente, es relevante señalar que los programas de los 80 no innovan respecto de los

principios teóricos en que se basan los que les anteceden, es decir, la matriz que deriva del planteamiento curricular según objetivos conductuales planteada a mediados de los años 50 por el educador de Chicago Benjamin Bloom.¹⁷ La forma es básicamente la misma inaugurada en la reforma de los años 60. Por debajo de los cambios hay una continuidad curricular que tiene hoy casi 25 años. También es relevante señalar que hoy por hoy no parece haber una alternativa plausible a criterios de flexibilidad en los programas oficiales. Es claro que éstos no deben ser nunca un grillete y sí, en cambio, una plataforma para las prácticas de las escuelas. ¿Cuál es entonces la apreciación que cabe sobre el currículo que tenemos y sobre el modo en que fue construido?

Tres me parecen las críticas fundamentales. La primera tiene que ver con la *restricción de las fuentes y procesos de generación del currículo*; la segunda se refiere a sus déficit respecto de *equidad*; y la tercera con sus carencias, a más de un nivel, con respecto de *contenidos*.

Generación de base estrecha

Lo argumentado en la sección 2.1 respecto de los efectos restrictivos del contexto político del autoritarismo sobre las bases institucionales de generación del currículo se aplica aquí en relación a los planes y programas de estudio de 1980 (EB) y 1981 (EM).

En el proceso de formulación de los planes y programas de estudio hoy vigentes para la Enseñanza Media, el Ministerio de Educación (a través

¹⁷ Los principios establecidos por la Reforma de los años 60 provienen de la obra del psicólogo y educador de Chicago Benjamin Bloom. Los principios bloomianos de construcción de currículo distinguen contenidos de conductas; definen a éstas como el norte del proceso educativo y definen también una jerarquía de ellas en cuya base se ubica la capacidad de recordar datos específicos y generales y, en su cima, la evaluación, estando la comprensión, la aplicación, el análisis y la síntesis entre los dos polos de la jerarquía. Véase B. Bloom (Editor), *Taxonomy of educational objectives (Cognitive Domain)*, (Nueva York: Mc.Kay Co., 1956); B. Bloom, J. T. Hastings, G. F. Madaus, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (Mc. Graw Hill, 1971).

Bloom dirigió las tesis doctorales de tres *policy makers* chilenos: Mario Leyton del Gobierno de Eduardo Frei, y Eduardo Cabezón y Enrique Froemel, autoridades educativas a mediados de los 70, y entonces oficiales de la Armada. Pese a su extraordinaria influencia en los últimos 25 años del pensamiento educacional chileno, el estudio de cómo la vasta obra de Bloom ha sido utilizada y re-contextualizada en Chile está aún por hacerse.

del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas) de hecho *consultó* a educadores y expertos de universidades y del mismo sistema escolar, pero a través de procedimientos formales que no tuvieron impacto alguno sobre lo que finalmente fue decretado. Así, el núcleo de tal proceso fueron unas sesiones de discusión, en las que participaron varios centenares de profesores de aula y docentes de las Facultades de Educación de la Universidad de Chile, Universidad Católica, Universidad de Santiago y las entonces Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas de Santiago (hoy Universidad Metropolitana) y de Valparaíso (hoy Universidad de Playa Ancha), realizadas en el Centro de Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación entre el 22 y el 24 de septiembre de 1980. Asimismo, consultó, con un cuestionario enviado por correo, entre instituciones de educación superior de las regiones. Nada sustantivo vino de vuelta, según han testimoniado fuentes del CPEIP requeridas.

Respecto de los planes y programas del nivel básico, éstos no fueron hechos en el Ministerio de Educación, sino por profesores de colegios privados cercanos a las autoridades educativas de la época, sin que hasta hoy se sepan mayores detalles sobre su proceso de discusión y elaboración.

En un caso, consultas formales; en el otro, un proceso no-público. El punto, sin embargo, no es un problema de principios sobre participación y representación social o experta en la producción del currículo, sino algo completamente práctico: cuanto más restringida la base de generación del currículo, menores las oportunidades de que su diseño sea contemporáneo y responda a las múltiples necesidades que la sociedad le plantea a la escuela. Y desde este punto de vista, la crítica al currículo diseñado en los 80 es que su base de generación fue restringida.

Equidad

En segundo término, al establecerse la flexibilidad comentada no hubo preocupación por la calidad de la educación que recibirían los grupos más pobres. De hecho, en las escuelas que los atienden, "flexibilidad" ha sido sinónimo de *reducción* curricular: menos horas en los planes de estudio y menos contenidos.

Contra todo lo que indican las conclusiones de la investigación sobre lo decisivo del factor *tiempo* en los aprendizajes, y en especial de la necesidad de *mayores tiempos* para los grupos culturalmente más precarios en relación a la escuela, las normas de los años 80 permitieron disminuciones

importantes de tiempo en las escuelas básicas. Así, el decreto de 1980 que define el plan de estudios de la EB (decreto 4.002), permitió a las escuelas que funcionan en doble jornada elegir entre una jornada lectiva semanal de 30 horas y una de 25 horas. En la misma dirección de permitir *disminuciones en los tiempos*, una regulación de 1984 (Decreto Exento N° 6) acortó la hora pedagógica del primer ciclo de la EB (primeros cuatro años) de 45 a 40 minutos.

El cuadro siguiente, que compara el promedio de horas oficiales de enseñanza al año en 110 países de distinto producto *per cápita* con el de Chile, es suficientemente elocuente: nuestro sistema público tiene menos horas de clases anuales que el promedio de los países de más bajo producto *per cápita*.

CUADRO N° 1

Promedio de horas oficiales de enseñanza al año en 110 países, según el producto *per cápita* y su comparación con Chile

Países de PNB <i>per cápita</i>	Número de horas enseñanza anuales
Bajo	870
Mediano bajo	862
Mediano alto	896
Alto	914
Chile	833

Fuente: M. E. Lockheed y A. Verspoor, "El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de las opciones de política". Proyecto de documento del Banco Mundial a la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. Bangkok, 5-9 marzo, 1990. Washington D. C, p. 46.

La flexibilización ha significado también menos contenidos, sobre la base de criterios de "realismo" acerca de las posibilidades de aprendizaje de los grupos más pobres.¹⁸

¹⁸ La reducción de contenidos se da tanto en escuelas pobres urbanas como rurales. Sobre estas últimas, la información recogida por un estudio sobre escuelas rurales de todo el país es concluyente. Véase M. Gajardo, A. Maria de Andraca, *Trabajo infantil y escuela. Las zonas rurales* (Santiago: FLACSO, 1988). Datos de reducción curricular en escuelas pobres urbanas en V. Espinóla, *op. cit.*

Lo señalado respecto de tiempos y contenidos atenta directamente contra principios de igualdad de oportunidades profesados por las políticas a nivel del discurso, pero no en las medidas prácticas.

No parece plausible que tras las reducciones referidas haya un *diseño* anticalidad de la educación de los grupos culturalmente más necesitados. La crítica es sobre *errores* gruesos de criterio (los esfuerzos de política en todas partes van en la dirección de *aumentar* los tiempos de trabajo escolar, no disminuirlos) y de una omisión sistemática: la de medidas o líneas de acción que, junto con flexibilizar las normas sobre el currículo, pusiesen en su centro la calidad de las experiencias de aprendizaje facilitadas a los grupos culturalmente más pobres. Como se sabe, a estas alturas tal calidad, en tales contextos, no surge sólo del tener *opciones* entre las cuales elegir. "Opciones", en este caso, no significó más que la autorización oficial de prácticas de reducción curricular, que en el pasado ciertamente existían, pero en un marco que las definía *como falla* y no como *valor* del sistema.

Contenidos

La crítica fundamental es que ellos *no* fueron diseñados a partir de un diagnóstico o consideración explícita del saber necesario a inculcar por nuestro sistema escolar *vis-à-vis* requisitos de crecimiento económico, social y de las personas, ni de una evaluación sistemática de la operación del currículo existente. Fueron, en cambio, generados a partir del presupuesto de que la descentralización del currículo, es decir, la desregulación estatal del mismo, necesariamente impactaría sobre la calidad de las experiencias educativas facilitadas por las escuelas, al verse éstas con la libertad para adaptar, crear e innovar, al interior de un marco nuevo que ofrecía opciones donde antes no las había. El punto de partida y de llegada de los programas de comienzos de los 80 es entonces la *flexibilización de sus relaciones de control*, y no una propuesta sobre *los saberes a comunicar* por una escuela contemporánea con los desafíos de su sociedad. En esto, de hecho, los planes de los 80 no innovan mayormente.

Lo que se hizo, entonces, no fue proponer una readecuación, mayor o menor, de los conocimientos a transmitir, sino relajar los controles centrales sobre las definiciones de cada unidad del currículo. Así, el sesgo de los cambios de los 80 es su foco en *las relaciones de control del currículo*, y no en *los contenidos del mismo*, los cuales quedan efectivamente más abiertos a la intervención de los profesores y los directores de establecimientos. En los sectores más pobres, la información disponible señala que

los cambios fueron en la dirección de una *reducción* de la entrega cultural de la escuela. Más allá de esto, sobre todo respecto de la dimensión instruccional, hay en general continuidad. (Otra cosa sucede con las dimensiones valoneas, aunque, de hecho, el ideologismo abierto de los programas del año 74 fue claramente morigerado en los 80.)

La flexibilización curricular, *que es un cambio positivo en sí* en un sistema educacional del nivel de desarrollo del nuestro, no da cuenta de la pregunta que a mi juicio es permanente, pero que es especialmente importante si no se han hecho modificaciones del currículo, adaptativas a la marcha de la sociedad y de la cultura, por una década y media —como era la situación en 1981— o por más de dos décadas, como es la situación actual.

Lo anterior puede parecer de interés más académico que real, planteado en abstracto. Pero la ausencia de la pregunta y de la preocupación señaladas se hace transparente en sus implicancias reales sobre el tipo de educación que imparte nuestro sistema escolar financiado públicamente, si se examinan los problemas de la Educación Media en general y de la enseñanza de las ciencias en particular. Ninguna de ambas situaciones, adelantémonos, se resuelve apelando *sólo* a la flexibilización del control sobre el currículo como camino.

E. M. y necesidades no respondidas de adaptación curricular

En la década que media entre 1965 y 1975 el sistema de Educación Media experimenta una transformación esencial: deja de ser una modalidad selectiva, de élite —que atendía en 1955 a un 10.9 por ciento del grupo de edad, y en 1965 a un 17.5 por ciento del mismo— y pasa a ser un sistema de masas.¹⁹ Hoy incluye a poco más de las tres cuartas partes de la población relevante, y todo permite suponer que la curva de su crecimiento seguirá el curso ascendente que ha tenido en las últimas dos décadas, independiente de recesiones económicas y dramas políticos.

Con aproximadamente dos décadas de diferencia con los países europeos, que en su mayoría se propusieron la universalización de la enseñanza secundaria después del fin de la segunda guerra, y cuatro décadas

¹⁹ Véase L. Cariola, C. Cox, "La educación de los jóvenes: crisis de la relevancia y calidad de la Enseñanza Media", en Generación (Compiladores), *Los jóvenes en Chile hoy* (Santiago: 1990), de donde he tomado el análisis de esta sección.

después que la educación norteamericana, nuestro sistema efectuó la transición de una educación secundaria de élite a una de masas. En los sistemas del Norte esta transformación implicó esfuerzos mayores de reforma de los mensajes de la escuela. La sociedad ni el sistema educacional conciben que la mayoría de sus alumnos prosiga estudios superiores y la escuela deba transformar su currículo y su pedagogía de acuerdo a esto. Prepara a sus alumnos "para la vida", y no para la universidad. En Norteamérica, durante los años 20, Dewey y su énfasis en la motivación de los alumnos, así como la modalidad de trabajo escolar organizada en torno a "proyectos" que conectan intereses de los alumnos y sus mundos, con la transmisión cultural que intenta el colegio secundario, son respuestas surgidas en la época al problema de adaptar la cultura de la enseñanza secundaria, articulada sobre los principios del momento anterior, a alumnos que son "primera generación" en el nivel secundario y que tienen su mirada puesta en el trabajo.²⁰ Esfuerzos similares tienen lugar durante los 60 en Inglaterra y Francia.²¹

A diferencia de los sistemas que han precedido al nuestro en la transformación aludida, y que adecuaron sus currículos y organización de acuerdo a esto, nuestro sistema no se ha hecho efectivamente cargo de las implicancias del cambio referido. Por inercia histórica, se tiene un sistema institucionalmente organizado y curricularmente orientado como *preparatorio* para proseguir estudios superiores, situación que es real para menos de la mitad de sus egresados (si se considera como "educación superior" sólo el nivel de las universidades e institutos profesionales).²²

Dos palabras sobre los contenidos de las medidas de la reforma educacional durante el gobierno de E. Frei, en la cual se decide la expansión radical del sistema secundario, pueden ayudar a visualizar la génesis y carácter de la situación referida. En relación a la educación secundaria, que a partir de entonces pasa a denominarse "educación media", dos fueron las medidas fundamentales del grupo responsable de la reforma. En primer

²⁰ Véase M. Trow, "The second transformation of American Secondary Education", en J. Karabel y A. H. Halsey, *Power and Ideology in Education* (Nueva York: Oxford University Press, 1977).

²¹ M. Levin, "The dilemma of comprehensive school reforms in Western Europe", *Comparative Education Review*, Vol. 22, N° 3, 1978.

²² En 1990 egresaron de la EM 117.364 estudiantes, de los cuales ingresaron a las Universidades e Institutos Profesionales, 55.780 (47,5 por ciento), y a los Centros de Formación Técnica, 40.309 (34,3 por ciento). El total de egresados de la EM que ingresó en 1990 al nivel terciario alcanza a un 81,8 por ciento. (Cifras de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación.)

término, la aminoración de las diferencias curriculares entre la modalidad académica y la modalidad técnica de Educación Media, lo que implicó darle un mayor contenido humanista-científico a esta última. En segundo lugar, una medida legal extremadamente simple en su implementación, y mayor en sus implicancias sobre las expectativas de alumnos y familias, y sobre el carácter y *ethos* de la educación secundaria técnica: se hicieron equivalentes las licencias de ambas modalidades en términos de acceso a estudios superiores (en la época, sinónimos de la universidad), igualando en el derecho las salidas de dos sistemas diferentes de hecho. Una tercera medida, proveniente ahora no del Ministerio de Educación y su Reforma, sino del sistema de admisión de las universidades, fue el reemplazo del Bachillerato, un examen de contenidos académicamente exigente, por la Prueba de Aptitud Académica, un test de aptitudes cuyo formato y concepción lo hacían abierto a todos. Las tres medidas apuntan en una doble dirección, la de la equidad y la movilidad cultural, y refieren a las barreras legales y educacionales (representadas por los exámenes y el Bachillerato) que hasta entonces frenaban la movilidad y contribuían a la desigualdad. Pero frente a las masas de nuevos y diferentes alumnos que iban a llenar el sistema y que objetivamente no iban a proseguir en la educación superior, el sistema no modificó sus mensajes en la dirección requerida. La reforma de los planes y los programas de los años 60, que no ha sido alterada en sus principios articuladores hasta el presente, miró más hacia la forma que hacia los contenidos del currículo.

La pregunta por la relevancia de la transmisión escolar para nuevos grupos, situados estructuralmente en un cuadro del todo distinto que los estudiantes del liceo del pasado, no se hizo, o, más específicamente, se hizo, pero en forma incompleta.

La Reforma de los 60 modificó el currículo de todo el sistema escolar. El principio de esta modificación fue el de relativizar la importancia de los contenidos como objeto de la transmisión, y enfatizar en cambio el logro de "conductas" determinadas. Se argumentó que la memorización, el verbalismo y el enciclopedismo, típicos del sistema tradicional, debían dar paso a procesos de transmisión-adquisición más ricos y con resultados intelectuales superiores, en los que el alumno y su actividad, y no el profesor-transmisor, serían el centro. Esto, valioso en sí como principio de modernización de la educación, no rescataba, a mi juicio, algo que con la ventaja que dan dos décadas de perspectiva histórica parece transparente: el cambio de una educación secundaria de élite a una de masas suponía no tanto una batalla contra la traída "memorización, verbalismo y

enciclopedismo" —objetivo loable y típico a cualquier sistema escolar en sus momentos de "autorreflexión" y reforma— como una redefinición integral de los saberes que la experiencia escolar iba a comunicar a unas mayorías recién integradas al nivel secundario y que *de hecho no iban a proseguir estudios superiores*.²³ La pregunta que la Reforma de hace dos décadas no se hizo, y tampoco los responsables de los cambios en los planes y programas de 1980-1981, y que, por tanto, aún hoy no confronta en forma sistemática el sistema educativo ni el campo intelectual y político en general, es *por los contenidos que son relevantes para una educación secundaria que es de masas y con salidas, para la inmensa mayoría, diferentes al camino de la universidad y de las profesiones*. Es este camino, sin embargo, la referencia articuladora del currículo actualmente vigente de la Enseñanza Media. La pregunta, lejos de ser respondida, no ha sido ni siquiera abordada. El principio de *flexibilización* que está en la base de la reforma curricular de los 80 apunta efectivamente en otra dirección; se hace cargo de otro problema. Y hoy, para la mayoría de los jóvenes, la experiencia de la educación media es la de "pasar el tiempo" necesario para obtener una licencia sin la cual las oportunidades de trabajo formal son cada vez menores, pero donde el aprendizaje y el crecimiento no son los pilares articuladores de la experiencia educativa.

Ambigüedades respecto del currículo de ciencias en la EM

Lo ocurrido a lo largo de los años 80 con los planes de estudio de Física y Química agrega una visión más concreta aún respecto de la no confrontación sistemática de las interrogantes sobre *qué saber, para qué sociedad*, por parte del sistema educacional y el campo intelectual.

El tópico de las formas del pensamiento científico como portadoras de una racionalidad que está en la base de la cultura moderna no necesita mayor argumentación, y de hecho es poco plausible un currículo de Enseñanza Media que no tenga en su centro alguna de las disciplinas de las ciencias naturales. La enseñanza de las ciencias en el sistema secundario de educación es clave desde la perspectiva del desarrollo "científico-tecnológico endógeno" del país, es decir, de su capacidad de producir y disponer del conocimiento especializado necesario a sus requerimientos productivos y

²³ Sobre la reforma curricular del año 67, véase M. Leyton, *Planeamiento educacional de un modelo pedagógico* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1969); C. Cox, "Políticas educacionales y principios culturales. Chile 1965-1985", *Documento de Trabajo*, CIDE, Santiago, 1986.

culturales. También lo es desde la perspectiva "ciencia para todos", es decir, de una población "alfabetizada en ciencias" por razones de tipo económico (crecimiento de la productividad vía incorporación de ciencia y tecnología), sociopolítico (control democrático de las decisiones de los científicos y técnicos) y cultural (participación y autonomía en una cultura crecientemente científico-técnica),²⁴

Frente a un panorama tal, de reconocida importancia como complejidad, ¿qué pueden mostrar las políticas curriculares del pasado reciente de nuestro país? Falta de discusión, medidas contradictorias y debilitamiento general de la presencia de "ciencias" en el currículo.

El decreto que dio origen al currículo actual de la EM (D. 300, del 30 de diciembre de 1981), como se dijo, distinguió entre un *plan común* y un *plan electivo* de estudios en el segundo ciclo (tercero y cuarto año) y *excluyó* del primero a las asignaturas de Física y Química (además del segundo idioma extranjero). De la tríada tradicional de las ciencias naturales en el currículo escolar (Biología, Física, Química), en el Plan Común quedó entonces sólo Biología. En los 64 cursos que incluyó el Plan Electivo de 1981 como indicativos —ya que la flexibilidad permitía a los establecimientos, además de elegir dentro de los 64, determinar sus propias asignaturas— figuran dos de Física ("mecánica elemental" e "introducción a la electricidad") y "Química". El plan mencionado se aplicó durante 1982 y 1983.

Un nuevo decreto, modificadorio del anterior, alteró la situación en 1984 (Decreto Exento N° 3, del 11 de enero de 1984), al disminuir los grados de libertad de establecimientos y educandos respecto del Plan Electivo. En efecto, el nuevo decreto no deja abierta esta categoría, sino estipula que los establecimientos que imparten Enseñanza Media Humanístico-Científica "deberán ofrecer a sus alumnos obligatoriamente un Plan Electivo Científico y un Plan Electivo Humanístico. El Plan Electivo Científico incluirá las asignaturas de: *Física*, *Química* y una tercera asignatura afín determinada por el establecimiento considerando los intereses de los alumnos".²⁵

²⁴ Véase, dentro de una literatura creciente, E. Garfield, "Science Literacy [Part 1: What is science literacy and why is it important]", *Current Contents, Life Sciences* 31, mayo 1988; J. D. Miller, "Scientific literacy: a conceptual and empirical review", *Daedalus*, Vol. 112, 2, 1983; K. Prewitt, "Scientific illiteracy and democratic theory", *Daedalus*, Vol. 112, 2, 1983; G. Fourez (comp.) *Enseigner les Sciences en l'an 2000* (Bélgica: Presses Universitaires, 1989).

²⁵ Artículo 40 del Decreto Exento N° 3, que modifica el Decreto 300, de 1981, en *Revista de Educación*, N° 94, Santiago, julio de 1985. El decreto re-incluyó además el segundo idioma extranjero como obligación en los estableci-

Por último, un nuevo decreto del Ministerio de Educación, del 21 de agosto de 1989, modificó nuevamente los planes de estudio de la Educación Media, autorizando a los establecimientos a agregar una hora semanal en la asignatura de Ciencias Naturales en 1^{er} y 2^o año, y *reponiendo las asignaturas de Física y Química* en el Plan Común de 3^{er} y 4^o año.

Tras cada uno de estos cambios hay criterios plausibles, tanto pro obligatoriedad de Física y Química como en sentido contrario, que en general aluden al tipo de alumnos y salidas de la EM que se tengan como referencia. El punto que trato de destacar, sin embargo, no se refiere a la justificación de los distintos decretos, sino a *la debilidad institucional* que los cambios en su conjunto revelan. Un tema central del currículo —la enseñanza de las ciencias al final del siglo XX— sobre el cual se tiene una situación donde no hay discusión pública especializada alguna; no hay ni siquiera articulación pública por la autoridad que justifique las decisiones tomadas, y sí, en cambio, una serie de decisiones de sentido contradictorio (dentro de un mismo período gubernamental), que luego de poco menos de una década de marchas y contramarchas vuelven al punto inicial.

Contra las tendencias que indica la evidencia internacional comparada, en nuestro sistema escolar la enseñanza científica ha perdido importancia. Si se consideran los planes de estudio oficiales, desde la prerreforma Frei hasta el presente, surge el cuadro siguiente sobre el porcentaje de tiempo asignado a los ramos de Biología, Física y Química.

CUADRO N° 2

Porcentaje del tiempo del plan de estudios del último año de la EM, asignado a las asignaturas de Biología, Física y Química 1934-1984²⁶

1934	1967	1974	1981	1984
	18,8	25,7	14,3	17,6
	(Curso letras)			
	33,3			
	(Curso científico)			

mientos de EMHC completa, "cuando a lo menos 15 alumnos por curso y los respectivos padres o apoderados manifiesten interés en este sentido".

²⁶ Datos provenientes del proyecto de investigación en curso, "Lenguaje y ciencias en el curriculum escolar", que llevan a cabo en el CIDE Jacqueline Gysling y Cristóbal Marín.

El tratamiento de las ciencias en el currículo durante la década pasada revela en forma concreta cómo los que tomaban las decisiones en esa época ponían su atención no en *los saberes comunicados* por el sistema escolar, sino, más bien, en las *relaciones de control del currículo*. Mas en general lo ocurrido con la enseñanza de las ciencias es, a mi juicio, sintomático de las carencias socioinstitucionales que respecto de la construcción de currículo caracterizan a nuestro sistema escolar hoy.

4. Hacia nuevas relaciones de producción del currículo escolar

Propondré en lo que sigue, lo que desde la perspectiva de este trabajo constituyen caminos de crecimiento y enriquecimiento sustantivo de las relaciones entre sociedad y currículo escolar, la base más segura de desarrollo de la calidad y relevancia de éste.

4.1 Sociedad, consensos y currículo

Siguiendo el esquema adoptado en el diagnóstico, a nivel societal, en los 90 ya se tiene la primera y más fundamental de las condiciones para contar con un currículo escolar simultáneamente de calidad y legítimo: consensos de base sobre los principios articuladores fundamentales, en el orden económico, político y sociocultural. Las divisiones de las últimas dos décadas han sido dejadas atrás y el "ánimo" fundamental es de búsqueda de consensos y acuerdos, de acercamiento, de desideologización. El inicio de la nueva década está marcado en el dominio de la educación por la posibilidad, presente a nivel "macro" por primera vez en veinte años, de asumir los desafíos educativos planteados por el desarrollo económico y la integración social, efectivamente en términos *nacionales*.

Sobre este terreno "macro", del todo favorable, y cambiando el nivel del análisis desde la sociedad al sistema educativo y los campos y agencias más directamente relacionados con la producción y reproducción del conocimiento, surge la agenda de cambio que se plantea a continuación.

4.2 Ampliación de las bases de generación del currículo: sistema escolar, universitario y sectores estratégicos

El principio genérico de acción aquí es la ampliación de las bases institucionales y comunicativas de selección y organización del saber que

el sistema escolar intenta inculcar. O, de otro modo, se trata de crear condiciones institucionales que impidan el cierre del sistema escolar, con sus tradiciones e inercias, sobre sí mismo; condiciones que posibiliten en forma *permanente* la adaptación de la transmisión escolar a los cambios en su medio exterior; condiciones, en fin, que aseguren que lo que la escuela de las mayorías hace "es contemporáneo" y está conectado a lo mejor de lo que el país es capaz de ofrecer en términos culturales. La generación de tales condiciones pasa, a mi juicio, al menos por las siguientes líneas de acción.

4.2.1 Conexión sistema escolar y sistema de universidades con investigación

Desde la perspectiva de la ampliación de las bases de generación del currículo, la creatividad política debiera orientarse a la conexión de dos campos de por sí separados: el de la producción y el de la reproducción de conocimiento. Deben generarse y sostenerse en el tiempo —no sólo en los momentos "de reforma"— nuevos espacios institucionales, donde produzcan juntos, en función de las tareas de transmisión del sistema escolar de la nación, los que trabajan en las fronteras de las diversas disciplinas con los agentes y las agencias que intentan comunicar las bases de conocimiento de tales disciplinas a las mayorías. Hoy se puede afirmar que las relaciones entre los dos campos mencionados son inexistentes o débiles y de quejas mutuas. La EM lamenta la distorsión que sobre sus últimos años genera la Prueba de Aptitud Académica; la universidad se queja de la preparación con que llegan a sus aulas los egresados del sistema escolar. Si el crecimiento del sistema educativo como un todo es el norte, es obvia la necesidad de ir hacia el establecimiento de nuevas relaciones entre los subsistemas señalados. Más precisamente, se trataría de establecer en este caso un nuevo tipo de participación del campo de la producción de conocimiento en general —campos de la investigación en ciencias, artes y humanidades— en la definición del saber que el sistema escolar debe inculcar. En especial, es necesario involucrar a las comunidades disciplinarias de las universidades que tienen investigación, en la tarea de mejorar la educación escolar. Ello pasa tanto por el diseño de su currículo como por la formación de profesores.

Al interior de las instituciones universitarias que reúnen investigación básica y formación de profesores debieran establecerse instancias de coordinación entre ambos campos, con el mundo de los saberes disciplina-

nos activando el currículo de las facultades de educación. Estas, hoy día, tienden a su autorreferencia, lo cual atenta contra la relevancia de la formación que ofrecen.²⁷

La conexión aludida tiene el riesgo de influir sobre el currículo con el sesgo de una perspectiva centrada sólo en el conocimiento y el desarrollo de las disciplinas. Tal sesgo favorece a la proporción de educandos que sigue estudios en el nivel terciario, y, en rigor, a una fracción de ellos, pero no a aquellos para quienes la Educación Media es terminal. Es necesario entonces establecer, junto a la mencionada, *otras conexiones* que balanceen el cuadro general, al introducir los sesgos propios, o visiones, de otras instancias institucionales, como influencias relevantes en el modelamiento del currículo.

4.2.2 Conexión sistema escolar y sectores estratégicos

La relevancia del currículo puede mejorarse en forma sustantiva si en la selección de sus áreas temáticas están representadas en forma sistemática las visiones sobre requerimientos de recursos humanos que surgen de los mundos de la producción, de la política y de la cultura. Hoy tales relaciones no existen; el sistema escolar con sus expertos interpreta lo que ocurre en la sociedad, sin comprobaciones ni discusión sistemática alguna con actores o visiones de los sectores mencionados.

Es claro que así como en el caso del campo de la producción de conocimiento la relación es fácilmente acotable e imaginable en las formas concretas que podría adquirir, en el caso de "sectores estratégicos" es más complicado, porque los mundos de referencia externos a la escuela son aquí más amplios y difíciles de enmarcar. Se plantean allí además los problemas de la representación y los riesgos de politización y corporatización de la "conexión". Ello no debiera obstaculizar, sin embargo, el abordar el diseño de mecanismos que contribuyeran a introducir las voces de la sociedad en las selecciones del currículo, en especial de la Educación Media, en forma más sistemática de lo que existe en el presente.

4.2.3 Una instancia "conectora" permanente

En términos elementales, lo planteado equivale a expandir la base de generación del currículo escolar en dos direcciones: hacia las disciplinas del conocimiento y sus fronteras y hacia la sociedad. Y el criterio de acción

²⁷ C. Cox y J. Gysling, *op. cit.*

fundamental es crear condiciones que impidan la autorreferencia de la cultura escolar y sus propias selecciones.

Si se considera la historia de nuestra educación, es evidente que las relaciones mencionadas se establecen, en forma más o menos *ad hoc*, en los momentos de las grandes reformas curriculares. Así fue en los 60, y también, en forma menos planeada, durante las transformaciones de la década del 20. La aceleración de los cambios en la sociedad y en el conocimiento hacen necesario pensar ahora en otras formas de abordar los requisitos de adecuación del currículo a su "afuera". En primer lugar, formas permanentes que produzcan adaptaciones incrementales de lo que la escuela transmite. En segundo lugar, formas sistemáticas, acordes con la complejidad de los sistemas que deben ser relacionados.

En suma, desde una perspectiva sistemática sobre la institucionalidad de generación del currículo, todo parece apuntar en la dirección de la necesidad de establecer nuevas funciones a una instancia del tipo Consejo Superior de Educación —creado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, del 10 de marzo de 1990, con funciones básicamente orientadas a la Educación Superior y representativo sólo de ésta—. Funciones de conexión de los tres sistemas que se han mencionado (escolar, universitario y de investigación, sectores estratégicos), desde la perspectiva unificadora del *manejo del conocimiento y la formación de recursos humanos en la sociedad*; funciones de estudio y evaluación del desarrollo de las necesidades de conocimiento y formación de personas de los tres sistemas mencionados y sus interrelaciones; funciones de información y propuesta al sistema escolar y a la sociedad sobre las relaciones bosquejadas. Una instancia de esta naturaleza, que debería reunir el *expertise* del país respecto a las relaciones entre sociedad, conocimiento y recursos humanos, debería velar en forma permanente por el desarrollo del currículo escolar. Respondiendo a las nuevas funciones mencionadas, contribuirá a superar la situación actual de "no conectividad" de lo que hay que relacionar, las improvisaciones y no importancia del diseño de los recursos culturales que distribuye el sistema escolar. Ello constituirá un aporte al esfuerzo por asegurar que el saber que reciben las mayorías a través de su paso por la escuela sea amplio, generativo y relevante.

4.3 Currículo desde las escuelas

No está en la tradición de nuestro sistema educacional el que las escuelas se planteen y resuelvan dilemas sobre el currículo. De hecho, tal como se refirió en una sección anterior, la inclusión de la disciplina

curriculum en la formación profesional de los profesores es un hecho reciente. Al mismo tiempo, hay pocas dudas a estas alturas de que la transmisión cultural de un sistema educacional "para el 2000" no puede ser pensada en sus detalles por instancia central alguna, y que los problemas de relevancia y experiencia educativa con sentido para clientelas diversificadas no pueden sino ser abordados al nivel de las escuelas. Nuestra educación carece de tradición de desarrollo curricular "desde abajo", pero ahora está obligada a iniciar su camino en esa dirección.

Los pasos dados durante los 80 en términos de la flexibilización del currículo fueron en la dirección adecuada, pero no tomaron en cuenta, ni en serio, lo que ocurriría con tal flexibilización *per se* en un sistema tradicionalmente centralizado. En general, flexibilización ha sido sinónimo de reducción curricular, con efectos negativos sobre la calidad y la equidad. Es necesario complementar la flexibilización legal del currículo con la creación de condiciones para que surjan prácticas de desarrollo curricular desde las escuelas. Tales condiciones deben ser creadas desde el nivel central del sistema, teniendo presente, por una parte, incentivos reales —no normativos— para que los profesores en las escuelas comiencen a tomar lo que enseñan como problema, y, por otra, la capacitación y el tiempo para hacerlo. Este marco puede ofrecer condiciones iniciales para que desde las escuelas surjan las prácticas que, en conjunto con el sistema central, produzcan respuestas curriculares de nuevo tipo, situacionalmente adecuadas.

Entre la planificación curricular completamente centralizada y la ausencia de currículo nacional y total libertad para las escuelas hay un sinnúmero de combinaciones intermedias. Un examen de las tendencias en la planificación curricular en los países del Norte desarrollado muestra con claridad que, luego de la pasión planificadora de los 60, en que los ministerios pretendieron planificar currículos de máxima especificación desarrollando "paquetes a prueba de profesores", sin mayores efectos, las tendencias actuales apuntan en la dirección de *unaplanificación curricular colaborativa* entre nivel central y escuelas. Donde los profesores y los problemas particulares que enfrentan en un contexto dado es uno de los dos pilares determinantes del currículo. El otro pilar es la visión y definiciones del nivel central. Se habla así de la superación del *top-down approach*, en favor de modelos de "interacción social", de "resolución de problemas", en fin, "modelos colaborativos".²⁸ La misma problemática ha sido planteada para

²⁸ Véase, M. Holt, "Agencies and strategies for curriculum change" y B.

América Latina en términos de la necesidad de superar una *planificación normativa*, en la que los profesores tienen márgenes de elección, pero sólo dentro de las alternativas preespecificadas por el nivel central, en favor de una *planificación situacional* donde los profesores construyen alternativas.²⁹

La agenda futura en este punto, entonces, está marcada por el logro de una *tensión productora de calidad* entre nivel central del sistema y escuelas; una relación simbiótica en que las energías y conocimiento concreto de decenas de miles de profesores trabajan en la contextualización y redefinición de las directivas curriculares centrales. Tal tensión productora no se puede establecer en forma real vía decretos o medidas administrativas. Una efectiva descentralización hace necesario pensar en incentivos a la formulación de proyectos educativos por las escuelas, los cuales pueden tener como contraparte la posibilidad de ser financiados por el nivel central.

Cualesquiera sean las modalidades que establecen las condiciones de la simbiosis señalada, el desarrollo de una educación de calidad pasa por crear en nuestras escuelas unas capacidades que hasta hoy no han existido, y ello, a su vez, requiere de una relación de nuevo tipo entre nivel central y escuelas. □

Moon, "Implementing the curriculum", ambos trabajos en N. Entwistle (editor), *Handbook of Educational Ideas and Practices* (Londres, Nueva York: Routledge 1990).

²⁹ Véase, N. Mc.Ginn y L. Portes, "Modelos de planificación educativa para las comunidades marginales", *Revista ínter americana de Desarrollo Educativo*, OEA, N^{os} 94-95, 1984; A. Magendzo, *Curriculum y cultura en América Latina* (Santiago: PIIE 1986).