

## MARCO CURRICULAR DE LOS OFCMO Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA REFORMA EDUCACIONAL: UN ANALISIS DESDE LAS TEORIAS Y LAS CONCEPCIONES CURRICULARES

A. MAGENDZO K.\*

### Resumen

Se analiza el Marco Curricular de la Reforma educativa chilena. Se advierte que, en la elaboración de estos instrumentos curriculares, se han manejado teorías curriculares de orden descriptivo, prescriptivo y crítico. Se hace ver que, si bien hay una importante presencia de los contenidos culturales, éstos no promueven el aprendizaje memorístico de los mismos; interesa por sobre todo que la adquisición de los conocimientos vaya acompañada de una cabal comprensión y aplicación a la vida cotidiana. Hay un énfasis en el desarrollo de habilidades intelectuales superiores. Se constata la tradicional división por áreas disciplinarias separadas. Sin embargo, los saberes se aproximan a través de los Objetivos Fundamentales Transversales. Igualmente, los Programas de estudio buscan un equilibrio entre el aprendizaje por recepción y el aprendizaje activo; entre el trabajo en equipo y el aprendizaje individual. El Programa sugiere diferentes modalidades y estrategias de evaluación.

### Abstract

*The curriculum of the Educational Reform is been analyzed. In the elaboration of this Reform, a descriptive, prescriptive and critical theory has been used. The important presence of the content is not to promote memoristic knowledge but the understanding and application of it in day to day life. There is an emphasis in the development of superior intellectual abilities. The new curriculum maintains the separation among disciplines, however the presence in the Program of the cross curriculum objectives creates possibilities of approximation between different fields of knowledge. The curriculum looks after an equilibrium of different modalities of learning: receptive learning and learning by doing, individual learning and group learning. The Program suggests the use of different evaluation instruments.*

---

\* Mineduc U.C.E.

## **Introducción**

El presente trabajo intenta analizar el Marco Curricular de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios aprobados por Decreto N° 40 (1965, para la enseñanza básica y por Decreto N° 220 (1997, para la enseñanza media y de los Programas de Estudio de 5° año básico y 1ero. de enseñanza media. El propósito es identificar los esquemas teóricos y las concepciones curriculares explícitas e implícitas que se han manejado, a mi parecer, en la elaboración de ambos instrumentos curriculares. Por sobre todo, se pretende mostrar cómo se ha dado respuesta a una serie de preguntas y tensiones propias del quehacer curricular.

Cabe hacer notar, desde ya, que el proceso de diseñar y desarrollar currículum es en la actualidad de mayor complejidad de lo que fue en el pasado. Es cierto que la tarea de seleccionar y organizar el conocimiento curricular ha sido siempre un quehacer problemático (el conocimiento lo estamos entendiendo como la información, las habilidades, destrezas, actitudes y valores), pero es igualmente cierto que en el presente este proceso es mucho más complejo. Hoy, como nunca antes, el quehacer curricular significa quedar expuesto a una serie de intereses y urgencias que hacen de esta tarea un desafío generacional y social de primera magnitud.

En efecto, la elaboración del Marco Curricular y de los Programas de estudio de la Reforma ha sido una tarea compleja en la que han participado diversos actores con demandas sociales muy diversas. Demandas que han sido atendidas con una concepción pluralista que ha comprometido la “negociación” de saberes, aspiraciones, visiones de mundo, de sociedad, de hombre y mujer.

La urgencia se ha hecho presente desde las políticas públicas en educación que han planteado, por un lado, la necesidad de elaborar un currículum de calidad con equidad y, por el otro, el lograr una educación pertinente para un desarrollo que compatibilice crecimiento económico y democratización. En este contexto el conocimiento se

ha convertido en el factor clave del crecimiento y del desarrollo del país. Uno de los propósitos centrales de las políticas públicas en educación que han postulado los gobiernos de la Concertación ha sido el afectar en forma significativa la calidad de las condiciones, procesos y resultados del sistema educacional en su conjunto (Cristián Cox, 1997).

### **Decisiones curriculares**

Una mirada de conjunto del Marco Curricular y de los Programas de Estudio permite constatar que en el proceso de elaboración se han tomado decisiones curriculares en torno a importantes y clásicas situaciones de orden epistemológicas, políticas, ideológicas, estéticas, técnicas, éticas e históricas.

En efecto, se observa que ambos instrumentos curriculares han abordado aspectos relativos a lo que se estima como conocimiento: cómo se conoce, de qué manera se puede alcanzar un adecuado equilibrio entre el conocimiento producto y el conocimiento proceso; cómo integrar áreas cognitivas, afectivas, sociales y motoras; cómo controlar la selección y distribución del conocimiento; qué conocimiento es más valioso; cómo se hace accesible el conocimiento a los y las estudiantes; cómo vincular el conocimiento curricular con la vida y los significados personales de los y las estudiantes; qué idea de comportamiento moral y de servicio comunitario están subyacentes; qué se rescata de la tradición curricular que existe en el país y en otros países.

### **Teorías curriculares**

Al hacer un análisis global del Marco Curricular y de los Programas de estudio se aprecia que éstos se elaboraron en la conjunción de diversas teorías y concepciones curriculares. Esto es, subyacen

en ellos un conjunto interrelacionado de definiciones, conceptos, principios y propuestas que representan miradas distintas para conceptualizar el currículum.

En otras palabras, con el fin de tomar decisiones y dar respuesta a la multiplicidad de preguntas curriculares –algunas de las cuales se esbozaron con anterioridad– se advierte que en la elaboración del Marco Curricular y de los Programas se manejaron, implícita o explícitamente, tanto teorías curriculares de orden descriptivas, como prescriptivas y críticas. (Schubert, W.H., 1986). De hecho, se percibe en los Programas de estudio que, al centrarse éstos en la práctica del docente, se emplea información empírica para analizar la realidad y se cuenta con la experiencia que aportan los expertos en las distintas áreas del saber. De la misma manera, en los Programas abundan las recomendaciones y normas para la acción que intentan aclarar y defender los principios que sustentan los cambios curriculares que se introducen. La utilización de la teoría crítica queda de manifiesto al observarse que tanto en el Marco como en los Programas se enfrentan las tensiones, políticas culturales y sociales que plantea un currículum y que intentan romper –a través de un conocimiento de calidad en la equidad– con los mecanismos de reproducción de las desigualdades que tradicionalmente se han perceptuado en la escuela mediante el currículum.

### **Concepciones curriculares**

De igual forma, referidos a las concepciones curriculares, se aprecia que se intenta una suerte de aproximación entre estilos distintos. Se busca establecer un balance entre las concepciones que se han presentado como conflictivas, obedeciendo a ideologías en debate, a veces irreconciliables, en posiciones valórico-ideológicas discrepantes (Beyer y Liston, 1998).

En efecto, en el Marco y en los Programas hay presencia de un estilo que en la literatura ha sido definido como un “currículum ra-

cionalista-académico”, es decir un currículum que provee las posibilidades de que los alumnos y alumnas adquieran el conocimiento, las ideas y los contenidos que la “civilización” le ha otorgado a la humanidad, junto con un “currículum ligado al desarrollo de los procesos cognitivos e intelectuales” de orden superior. Adicionalmente, se advierte que existen en el Marco y en los Programas importantes aspectos ligados tanto con un “currículum de autodeterminación o de una experiencia consumada”, vale decir un currículum centrado en el y la estudiante, como sujeto que experimenta y le otorga significación a su experiencia, como con un “currículum de relevancia social”, de “reconstrucción social” (Eisner y Vallance, 1974; Schiro, 1978). El hecho de que tanto el Marco Curricular como los Programas de estudio pretendan establecer aproximaciones y equilibrios en torno a concepciones curriculares diversas no significa que desconozcan que estas concepciones se encuentran en tensión entre sí, dado que responden a visiones de hombre y de mundo y sociedad diferentes y, por consiguiente, conceptualizan de manera distinta a cada uno de los componentes curriculares. No obstante, asumiendo una postura abierta, se hacen converger posiciones distintas con el fin de dar solución a la variedad de situaciones que el quehacer curricular plantea. En una dinámica muy flexible, se recurre a las distintas concepciones, desde sus muy particulares posiciones, propuestas y alternativas, rescatando los mejores aportes que cada una de las concepciones curriculares pueda hacer para atender la complejidad de problemas que desafían al currículum, en especial cuando se postula que desea distribuir un conocimiento de calidad con equidad.

Este proceder, que busca establecer equilibrios conceptuales y prácticos en el diseño y la elaboración del currículum, nos hace recordar tanto a Joseph Schwab (1970) como a William Reid (1987). El primero, en su clásico texto referido al proceder práctico como lenguaje a emplear en el hacer del currículum, sostenía –ya hace cerca de treinta años– que la planificación curricular no puede ser objeto de una sola teoría. Ofrecía una postura ecléctica, a la que concurren teorías de diferentes campos del saber: de la psicología, de la

sociología, la antropología, la política, la economía, etc. Reid, por su lado, hace una diferencia entre aquellos que en materia de currículum trabajan con grandes ideas de los que lo hacen con el “arte del eclecticismo”. Señala que hay necesidad de utilizar una postura ecléctica ya que hay que elegir de una gran variedad de ideas y procedimientos. Implícito, señalaba, que hay un arte ya que no hay una regla definida respecto de cómo hacer esta elección. Al defender su posición hace notar que aquellos que se preocupan del currículum como un esfuerzo organizacional se ven impelidos, muy a menudo, a orientarse a objetivos que no están relacionados entre sí y, a veces, contradictorios. Reid pide que se le conceda al “arte del eclecticismo” un espacio en la arena curricular, de la misma manera como lo tienen las grandes ideas curriculares de los sistematizadores e ideólogos del currículum. En defensa de su petición hace ver que muchos de los asuntos curriculares son discusiones abiertas que no tienen respuestas correctas y no se pueden ligar a esquemas rígidos.

### *Fuentes del currículum*

El Marco Curricular y los Programas han buscado establecer un balance entre las distintas fuentes que dan origen al conocimiento curricular. Es decir, han considerado tanto el conocimiento que procede de las disciplinas académicas, así como aquel que se genera de la experiencia y vivencia de los y las estudiantes y el conocimiento que emerge de la sociedad y los problemas que ésta enfrenta. De esta forma, el Marco y los Programas de hacen cargo de la crítica que se ha hecho al currículum altamente disciplinario. En efecto, la orientación curricular de corte disciplinaria ha sido criticada por no tomar en cuenta los conocimientos/contenidos curriculares que surgen desde los estudiantes, sus necesidades psicológicas y sociales y sus experiencias vitales, ni la multiplicidad de culturas que conforman la sociedad y el conocimiento que surge del contexto y de los problemas de la vida moderna. Por esta razón al currículum académico se lo ha catalogado como poco pertinente y descontextualizado.

Ahora bien, debemos recordar que las concepciones curriculares se han diferenciado unas de otras precisamente por estimar que el origen y la fuente del conocimiento curricular radica, de manera preferente, en una u otra de estas fuentes. En las orientaciones disciplinarias o académicas se sostiene que el conocimiento curricular está ligado directamente con el conocimiento que se desarrolla en las universidades, academias y centros de investigación. Las concepciones paidocéntricas y sociocéntricas han visto como fuente primordial del currículum al estudiante o a la sociedad, respectivamente.

El Marco y los Programas estiman como fundamental el conocimiento que se ha acumulado a través de los tiempos y el que se ha generado en los centros de excelencia académica y de investigación. Estos conocimientos tienen especial significación para insertarse en la vida moderna: son identificados como “conocimientos de punta”, de carácter universal y globalizado –y como característica de nuestra época–, son considerados factor clave del crecimiento y del desarrollo. En este sentido, existe una apropiación de la postura sostenida tanto por parte de la Cepal/Unesco (1992) como por el Informe Bruner (1994) respecto de la necesidad de que toda la población pueda manejar los códigos culturales básicos de la modernidad; o sea, el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en medio de la sociedad moderna. Dichas destrezas constituyen la base necesaria para futuros aprendizajes, sea en la escuela o fuera de ella.

Los contenidos seleccionados por el Marco y los Programas por su carácter universal, están presentes en los programas de muchos países. De hecho –en la elaboración de los Programas– se contó con el concurso de especialistas tanto nacionales como extranjeros que han definido aquellos conocimientos que son la estructura fundante de una disciplina, es decir, conocimientos generativos de una red amplia de conceptos, principios, estrategias y problemas y aquellos que por su potencialidad son transferibles a situaciones nuevas.

En esta postura, los Programas han considerado igualmente importante el conocimiento relacionado con las metodologías, habili-

dades y actitudes que emplean los encargados de hacer crecer la disciplina y de generar nuevos conocimientos. Los Programas en cada uno de los sectores y subsectores de aprendizaje incorporan actividades tendientes a que los estudiantes aprendan a investigar, a levantar hipótesis y verificarlas, a resolver problemas, a reflexionar sobre el propio pensamiento y su acción (pensamiento metacognitivo). El desarrollo de las habilidades intelectuales y comunicativas y de las actitudes referidas a la indagación, perseverancia, a aceptar la incertidumbre y el error, son parte integral del contenido de los Programas.

Junto al conocimiento que se genera en el mundo del saber académico y universal, el Marco y los Programas, tal como ya se señaló, han considerado como fuente importante los conocimientos que surgen tanto de las motivaciones, intereses y experiencias de los alumnos y alumnas, así como el conocimiento que se genera en los problemas que enfrenta la sociedad moderna. Los sectores y subsectores de aprendizaje vinculan estrechamente los contenidos temáticos a la vida cotidiana de los alumnos y alumnas, a sus experiencias personales y a sus entornos culturales. En este sentido, se establece una serie de relaciones entre el conocimiento globalizado y el de la identidad cultural local o regional a la que los estudiantes pertenecen o están ligados. Se procura que el conocimiento surja tanto de las fuentes bibliográficas como de las observaciones y de las prácticas cotidianas. Así, por ejemplo, en el Programa de Matemáticas, y en la Unidad referida a la programación del tiempo, se incluyen ejercicios y problemas relacionados con recetas médicas.

Los Objetivos Fundamentales Transversales inscritos en el Marco Curricular y su incorporación a los Programas de estudio convierten al contexto social, económico y cultural en una fuente importante del currículum. Así, por ejemplo, temas como el medio ambiente y la contaminación ambiental y acústica forman parte de los Programas de Ciencias, Arte, Educación Física; los derechos humanos, la vida laboral, la convivencia democrática, la diversidad cultural están ligados estrechamente con la Historia y las Ciencias Sociales y la Educación Tecnológica; los problemas derivados de

los avances tecnológicos están presentes en la totalidad de los sectores de aprendizaje.

### **Dominios del conocimiento**

En el campo del currículum una de las tareas centrales ha sido, desde siempre, la de definir los dominios de conocimiento que debieran tener presencia y primacía en él. Esta tarea ha concitado muchas discusiones y comprometido posiciones diferentes, dado que se trata de determinar cuáles son los patrones de significados que proveen los fundamentos de todos los significados que comportan la experiencia humana.

Sólo para dar un ejemplo vale la pena recordar a P. Phenix (1964), entre muchos otros especialistas del campo curricular de la década de los sesenta, quien hizo referencia a estos patrones de conocimientos describiéndolos como “clases de conocimientos”, “formas de conocer”, “categorías de conocimiento”, “especies de conocimiento” y que, según su parecer, deben encontrar su expresión en las disciplinas de estudios escolares.

Phenix distinguió seis realidades o patrones: El primer patrón de significados es el campo de lo simbólico, que incluye el lenguaje, las matemáticas, símbolos no verbales como son los gestos, los rituales, los ritos, las artes, etc. Estos sistemas simbólicos constituyen, en gran medida, el patrón más fundamental de los significados, ya que deben ser utilizados para expresar las otras áreas o padrones de significado.

El segundo padrón es el campo de lo empírico, que incluye las ciencias del mundo físico, de los objetos vivientes y del hombre. Estas ciencias proveen descripciones fácticas, generalizaciones y formulaciones teóricas y explicaciones que se fundamentan en la observación y en la experimentación en el mundo de la materia, de la vida, mente y sociedad.

La tercera realidad de significados, la estética, contiene las artes como la música, las artes visuales, las artes del movimiento y la literatura. Los significados en esta área están relacionados con la percepción contemplativa de cosas particularmente significativas como objetivaciones únicas de determinadas subjetividades.

El cuarto padrón lo titula Phenix “Synotius” (Syn: conjunto; noesis: cognición), e incluye el conocimiento personal, la relación yo-tú de Buber, la toma de conciencia, conocimiento relacional. Las disciplinas que se incluyen en esta área son la psicología, la filosofía, la literatura, la religión, la historia.

El quinto padrón corresponde a la ética, que incluye los significados morales que expresan obligación, formas perceptuales, conciencia de relaciones. A diferencia de las ciencias que están preocupadas de las comprensiones cognitivas abstractas, o de las artes que expresan percepciones estéticas y los conocimientos personales que reflejan comprensiones intersubjetivas, la moral, tienen que ver con la conducta personal que está basadas en discusiones libres, responsables y deliberadas.

El último padrón es el sinóptico, que se refiere a los significados que son comprensivamente integrados. Incluye la historia, la religión y la filosofía. Estas disciplinas combinan los significados empíricos, los estéticos y synnóticos en totalidades coherentes.

Otros de los autores clásicos del campo curricular es el inglés Paul Hirst (1969), quien abogó porque al interior de toda categorización de los dominios de aprendizaje se deben incluir sólo aquellos conocimientos que constituyen proposiciones verdaderas que se construyen en virtud de sus características lógicas. Este autor diferencia siete estructuras cognitivas diferentes, cada una de las cuales es expresión única del razonamiento humano: la lógica formal y las matemáticas; las ciencias empíricas (que incluyen la física, la química, la biología y la psicología del comportamiento); las disciplinas que tienen relación con los estados de la mente (como las ciencias humanas y algunos aspectos de la historia); la literatura y las artes; la moral; la religión y la filosofía.

A finales de la década de los cincuenta, B. Bloom –al clasificar los objetivos educacionales– distinguió, como es sabido, tres dominios de conocimiento: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. En el dominio cognitivo incluyó el conocimiento de la información, de la terminología, de las convenciones, de las clasificaciones, de las metodologías, de los principios y las generalizaciones teóricas. En este mismo dominio se clasificaron habilidades y destrezas intelectuales que se relacionan con la comprensión, la traducción, la aplicación, el análisis y la necesidad de descomponer una comunicación y la de sintetizar y evaluar la información. En el dominio afectivo se identificaron objetivos vinculados con la capacidad de prestar atención a un fenómeno, de estar consciente de su existencia y de poder seleccionar afectivamente algunos estímulos. Se incluyeron también las capacidades de agrupar disposiciones y actitudes para actuar en una determinada dirección y la de responder frente a la realidad con una escala organizada y compleja de valores. B. Bloom tuvo un gran impacto en el desarrollo curricular de América Latina y de Chile.

Ahora bien, el Marco Curricular y los Programas de estudio han incluido conocimientos de todos los dominios. Es así como en cada uno de los sectores y subsectores de aprendizaje se consultan contenidos que son componentes esenciales y significativos de la disciplina, sin los cuales no es posible comprender su estructura. Hay un especial énfasis en los conocimientos generativos a partir de los cuales se construyen las redes conceptuales que definen a la disciplina.

Cabe señalar que si bien hay una importante presencia de los contenidos culturales, éstos no promueven el aprendizaje memorístico de los mismos, sino que interesa por sobre todo que la adquisición de los conocimientos vaya acompañada de una cabal comprensión, es decir, que los alumnos y alumnas sean capaces de relacionarlos, diferenciarlos, compararlos, analizarlos, sintetizarlos.

El Marco y los Programas, además, incluyen una amplia gama de habilidades intelectuales, comunicativas, motrices y sociales que tienen como propósito que los alumnos y alumnas puedan actuar racio-

nal y eficientemente en la vida escolar, familiar, laboral, social, cultural y económica. Entre éstas habilidades, y sólo a manera de ejemplo, se incorporan las relacionadas con la capacidad de investigar, comunicar, resolver problemas, aprender a aprender, trabajar colaborativamente, etc. Muchas de estas habilidades se incorporan en calidad de Objetivos Transversales, de suerte que son de responsabilidad compartida entre varios sectores y subsectores de aprendizaje.

El dominio valórico disposicional es parte integral del Marco y de los Programas. Se espera que los alumnos y alumnas desarrollen la capacidad de formular juicios, de valorar situaciones, de seleccionar entre alternativas y de argumentar fundamentalmente respecto a las decisiones que adoptan.

## **Organización**

El Marco Curricular y en consecuencia los Programas de estudio mantienen la tradicional organización de áreas disciplinarias separadas y de esta forma reproducen las formas que el conocimiento tiene para desarrollarse, no obstante ofrecen, sin integrar el conocimiento, espacios de aproximación entre las disciplinas. Una de las formas de aproximación disciplinaria la constituyen los Objetivos Fundamentales Transversales. Temáticas transversales como por ejemplo el medio ambiente, la diversidad cultural, el consumo, los derechos humanos y muchos otros son abordados –desde sus propias visiones– por diversos sectores y subsectores de aprendizaje. De igual manera, el desarrollo de algunas habilidades transversales como son las de investigación, observación, comunicación, aprender a formular y verificar hipótesis, sintetizar ideas, resolución de problemas, trabajar en equipo, etc., están incluidas en diversos sectores y subsectores de los Programas, posibilitando y estimulando acciones conjuntas entre disciplinas.

En materia de decisiones curriculares se han identificado al menos tres niveles: el nivel sistema, que corresponde a la esfera social

de decisiones sobre el currículum y que compete a las autoridades educacionales (Ministerio de Educación) y a comisiones de especialistas y expertos de alto nivel designados por estas autoridades. El nivel institucional, que corresponde a la esfera institucional o de la escuela y que compete a directores de escuela, consejo de profesores y equipos técnicos a nivel local.

Por último, el nivel aula que corresponde a la esfera profesional de decisiones curriculares y que compete, de manera preferente, a los profesores (Goodlad, John, 1990). El hecho de que en materia de elaboración curricular participen distintas instancias y niveles de decisión curricular, a cada uno de los cuales le corresponde una diferente esfera de competencia, es una práctica muy conocida en los países descentralizados o federados.

Al respecto, tanto el Marco como los Programas de estudio establecen un balance entre la regulación y la flexibilidad curricular. En nuestro país, históricamente los Planes y Programas de estudio han sido elaborados por el Ministerio de Educación, que los ha impuesto legalmente a la totalidad del sistema educacional. La Ley Orgánica Constitucional de Educación de 1990 (LOCE) estableció un cambio importante al respecto, al señalar que el Ministerio, con la aprobación del Consejo Superior de Educación, se limitaría a definir un Marco Curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos dentro de los cuales los establecimientos educacionales tendrían la libertad de elaborar sus propios planes y programas. Sin embargo, el Ministerio de Educación está igualmente impelido a elaborar planes y programas para que los establecimientos que por razones múltiples no puedan o no quieran elaborar sus propios programas, tengan la libertad de regirse por los definidos por el Ministerio.

La regulación curricular está presente en los Programas de estudio desde el mismo momento que éstos se han elaborado sobre la base del Marco Curricular de los OFCMO. Además, los Programas se han planteado en términos de una “carta de navegación” que prescribe, por un lado, algunas actividades que son importantes e

impostergables de llevar a cabo si se pretende el logro de los objetivos planteados y, por el otro, establece “aprendizajes esperados” que orientan tanto las metodologías de enseñanza como los instrumentos de evaluación.

La flexibilidad curricular se expresa en el hecho de abrirse legalmente la posibilidad de que las escuelas elaboren sus propios Programas. Además, los Programas ofrecen la posibilidad de contextualizar los contenidos a realidades diversas. Esto es deseable y posible toda vez que el énfasis se pone en el desarrollo de habilidades intelectuales, comunicativas y sociales y en la capacidad de formular juicios. Así, por ejemplo, cuando se intenta desarrollar la capacidad de investigar o la de resolver problemas, éstos quedan referidos a la realidad social, cultural y/o económica de alumnos y alumnas.

Finalmente en materia de organización cabe destacar que los Programas se ubican en un punto equidistante entre un diseño de contenidos mínimos y objetivos fundamentales –como es el Marco Curricular– y las planificaciones que hacen los profesores con el propósito de realizar sus clases. En efecto, el Marco Curricular no intenta establecer las conductas operacionales que los alumnos y alumnas observarán al final de la instrucción, pero tampoco es de tal generalidad que da margen a un sin número de interpretaciones. El Marco Curricular es un “rayado de cancha”, como hemos dicho, una “carta de navegación” que fija límites y proporciones respecto a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los alumnos deben aprender, desarrollar e internalizar, proporcionando, implícita o explícitamente indicadores o estándares de logro. Sin embargo, al explicitar el sentido del conocimiento seleccionado, sus orígenes y naturaleza, el Marco está direccionando una metodología de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes.

Por su lado, los Programas de estudio incluyen sugerencias didácticas y metodologías, de actividades o experiencias de aprendizaje y modalidades de evaluación, aunque con ello no intentan susti-

tuir el trabajo que tienen que realizar los docentes con el fin de adecuar su quehacer a la realidad escolar, pues les deja un amplio margen de creatividad.

## **Aprendizaje**

Como es de conocimiento de los especialistas responsables de elaborar currículum, existen posiciones diferentes respecto a la naturaleza del aprendizaje, las que orientan, consecuentemente, prácticas y metodologías de enseñanza distintas. En una concepción tecnológica del currículum –que se ha vinculado con las teorías conductistas del aprendizaje– se sostiene que el aprendizaje está relacionado con los cambios conductuales que se producen como resultado de un proceso de estímulos-respuestas-reforzamientos. El profesor tiene la responsabilidad de crear condiciones de aprendizaje, supervisar que los y las estudiantes practiquen y experimenten con los aprendizajes esperados y reforzarlos. Creadas las condiciones las y los alumnos son sujetos que actúan, practican y experimentan en función de los objetivos planteados. En una concepción académica del aprendizaje, éste se produce por la acción del que enseña. En esta perspectiva, es el profesor el que toma la iniciativa, estimula, motiva y orienta el aprendizaje, el alumno o alumna es más bien el receptor del conocimiento. En las orientaciones centradas en la persona, el sujeto aprende en el proceso de otorgarle significaciones a su experiencia; lo importante es que los alumnos y alumnas exploren y experimenten con un ambiente físico, social y cultural enriquecido, en el que hay una variedad de materiales y personas. El estudiante es un sujeto activo de su aprendizaje que otorga significado a su experiencia. El profesor o la profesora es el o la que provee un ambiente estimulante, es un mediador de experiencias, es también una fuente de aprendizaje a la que los y las estudiantes pueden acudir. Las concepciones sociales le asignan al modelaje un rol fundamental en el aprendizaje. El o la estudiante es un integrante de su sociedad y en esta calidad debe ser un agente activo de su aprendizaje.

Los Programas de estudio buscan establecer un equilibrio entre el aprendizaje por recepción y el aprendizaje activo. Es decir, si bien en los Programas hay un acento en el trabajo personal, en el trabajo de investigación, la indagación bibliográfica, científica y computacional, las salidas a terreno, las entrevistas y las observaciones de la realidad y la vida cotidiana, no se descartan las mediaciones que el profesor establece entre el conocimiento y los alumnos y alumnas. En este sentido los Programas le otorgan un espacio al trabajo lectivo y expositivo del profesor o profesora; a la reflexión asistida por el profesor: se espera que éste o ésta clarifique conceptos, principios, situaciones y problemas; que problematice el conocimiento, que focalice la atención de los estudiantes, que oriente y facilite.

Una característica que define metodológicamente a los Programas es el trabajo grupal. Muchas de las actividades que se proponen exigen que los alumnos y alumnas en grupo mantengan discusiones, confronten ideas, reformulen sus planteamientos y los defiendan, procuren buscar consensos a través del diálogo. Además, el trabajo en equipo es un objetivo transversal que se plantea como un propósito fundamental a lograr. Se estima que la formación para la vida requiere del desarrollo de la capacidad de resolver problemas colectivamente, de emprender tareas cooperativamente, de aprender a confiar en el trabajo mancomunado.

Sin embargo, pese a la importancia que se confiere al trabajo en equipo, el aprendizaje individual, es decir aquel en que se pide que el alumno o alumna en forma personal enfrente el conocimiento, está también presente en los Programas de estudio. La comprensión de textos, la resolución de problemas, la formulación de juicios personales, el desarrollo de hábitos de trabajo y actitudes de responsabilidad, se plantean como trabajo individual. Los aprendizajes esperados que se incluyen en los Programas hacen referencia, en muchos casos para su logro al trabajo individual.

Ahora bien, establecer un balance entre el trabajo individual y grupal tal como se lo proponen los Programas, es un desafío pedagógico.

gico y metodológico no fácil de alcanzar. Las dificultades radican, en primer lugar, en el hecho de que en nuestra realidad tradicionalmente ha primado el trabajo individual sobre el grupal, en segundo término porque la tendencia ha sido a mantener ambas modalidades de trabajo como instancias independientes y separadas una de otra. En los Programas se plantean como complementarias, es decir el trabajo individual es parte integral del grupal y éste refuerza aprendizajes individuales.

Los Programas procuran que los aprendizajes propuestos por los Objetivos se alcancen en las interacciones que establecen los y las estudiantes con sus profesores y profesoras, con sus pares, con los materiales, textos y medios computacionales y visuales al interior de la escuela y los aprendizajes que se producen, bajo la dirección de la escuela, en el medio natural, social y cotidiano.

Los Programas se proponen, de manera deliberada que la escuela se abra al mundo exterior, convirtiendo al medio como fuente importante de aprendizaje. En efecto, muchas de las actividades que se incluyen en los Programas invitan a los y las estudiantes a hacer visitas a las instituciones de la comunidad, realizar trabajos en las bibliotecas públicas, dialogar y/o entrevistar a miembros importantes de la actividad política, cultural o económica de la localidad cercana a la escuela, ver críticamente algunos programas televisivos, comunicarse con otros países vía Internet, interactuar con el medio natural y social, entre otras.

Abrir los espacios de aprendizaje, tal como los Programas lo están proponiendo, no es sólo un cambio metodológico, sino que preferentemente es un cambio en la pedagogía y en la concepción de aprendizaje. Significa romper con una tradición muy arraigada en la educación chilena que ha señalado implícita o explícitamente que se aprende en la escuela. Por consiguiente existen temores y aprensiones que los aprendizajes se produzcan fuera de la escuela. No hay una experiencia acumulada y validada que muestre que se puede aprender matemáticas –por ejemplo– en el supermercado; ciencias,

al lado de un río; historia, a partir de una visita a la casa colonial de la ciudad; arte, observando la forma de las montañas.

Sin duda, la propuesta de los Programas constituye un gran reto para la administración y gestión de la escuela, pero por sobre todo para la concepción de aprendizaje que la escuela maneja.

## **Evaluación**

Uno de los ámbitos en el que se están produciendo en la actualidad cambios conceptuales y operativos importantes es el de la evaluación. Cada vez más, “se ha argumentado que las evaluaciones, en particular las nacionales, pueden ser los motores principales que impulsen la reforma educativa” (Valverde, 1977) No es este el lugar para explayarse respecto a la evaluación y el rol que juega en el cambio curricular, pero de manera sintética se podría decir que algunos aspectos fundamentales de la evaluación, que se han incorporado en gran medida a los Programas de estudio, apuntan a aspectos como los que siguen:

- a. *La evaluación adopta formas variadas y flexibles: amplía su repertorio*

Los Programas de estudio, recomiendan no limitarse exclusivamente al empleo de instrumentos tradicionales de evaluación como son las pruebas de papel y lápiz, sino que emplear además otros procedimientos evaluativos como son la observación, los documentos y trabajos de los alumnos, las entrevistas, las carpetas o portafolios, etc.

En efecto, los Programas sugieren que los trabajos de investigación que los y las estudiantes realizan –en su desarrollo, estrategias y resultados–, así como los ejercicios de simulación, de dramatización y juegos, las actividades de laboratorio, las exposiciones que efectúan, los múltiples trabajos de mitad y final de ciclo, sean considerados instancias importantes de evaluación.

- b. *La evaluación es un aspecto central del currículum de la enseñanza y del aprendizaje: son aspectos inseparables*

Los Programas se encargan de hacer ver que las evaluaciones tienen un impacto importante sobre la práctica docente y sobre el aprendizaje del alumno. Los mensajes que entregaron, por un lado, indican que interesa en el aprendizaje tanto el proceso como el producto, por consiguiente ambos deben ser evaluados y, por el otro, que no es posible disociar entre evaluación y enseñanza. La evaluación, en especial formativa, es parte consustancial del aprendizaje.

- c. *La evaluación debe crear situaciones que permitan determinar todos los aspectos del conocimiento y sus conexiones: recoge y entrega información significativa*

En los Programas de estudio hay conciencia de que la evaluación se constituye con mucha facilidad en la motivación extrínseca más importante para el alumno. En este sentido, se la conceptualiza como una herramienta que puede reforzar o desalentar, por ejemplo, el desarrollo de las habilidades superiores de pensamiento, objetivo central de los actuales programas.

- d. *Los cambios curriculares no tiene peso en la práctica si no son acompañados de los correspondientes cambios en la forma en que se realiza la evaluación. Existe en la actualidad la tendencia a incluir en el currículum, “estándares evaluativos” que incluyen “criterios de evaluación” y “niveles de desempeño”.*

Los Programas definen aprendizajes esperados que deben alcanzar todos los alumnos y alumnas al finalizar el tratamiento de cada Unidad. Estos constituyen parámetros para realizar la evaluación. Los aprendizajes esperados no son descritos en términos de objetivos operacionales circunscritos a logros muy específicos, sino que, por el contrario, han sido formulados de manera más general, amplia y abarcadora, pero siempre referidos a lo que se espera que los alum-

nos y alumnas sepan, comprendan, puedan hacer y valorar al final de una Unidad de aprendizaje.

Sin embargo, cabe señalar que pese a los esfuerzos que los Programas hacen en materia de evaluación, todavía queda un camino importante que recorrer en especial respecto a la definición más precisa de los criterios de evaluación, es decir, de los aspectos que se deben considerar al evaluar un desempeño complejo como son los objetivos fundamentales y los objetivos transversales y de la determinación de niveles de logros posibles que describan las etapas que se siguen hasta alcanzar un desempeño acabado de habilidades y competencias. La determinación de estos estándares es importante no sólo para la evaluación sino que también para el desarrollo del currículum, para la licitación de los textos escolares, para la evaluación pública e informada de los profesores.

## **Bibliografía**

- Apple, Michael W.** (1986). *Ideología y Currículo*: Ed. AKAL, Madrid, España.
- Beyer E. Landon y Daniel P. Liston** (1998). *Curriculum in Conflict: Social Visions, Educational Agendas, and Progressive School Reform*: Teachers College Press.
- Bloom, B. S.** (ed.) (1956). *Taxonomy of educational Objectives. The classification of educational goals*. MacKay. New York.
- Bruner J.J.** (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21*, Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena. Santiago-Chile.
- Cepal/Unesco** (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, Chile.
- Coll, César** (1991). *Psicología y Currículum*. Paidós, Barcelona.
- Cox, Cristián** (1991). "Sociedad y Conocimientos en los 90": Puntos para una agenda sobre currículum del sistema escolar"; Serie: Educación y Cultura N° 11; Santiago, FLACSO.

- Cox, Cristián** (1997). La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, contenidos, implementación. MINEDUC, Santiago de Chile.
- Eisner, Elliot y Vallance, Elizabeth** (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum* Maccutchan Pbl. Corp. USA.
- Handbook of Research on Curriculum** (1992). MacMillan, New York.
- Kemmis, S.** (1998). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*, Editorial Morata, Madrid, España.
- Magendzo, Abraham** (1986). *Currículum y cultura en América Latina*. PIIIE, Santiago, Chile.
- Magendzo, Abraham y Donoso, Patricio** (1992). *Diseño Curricular Problematizador*. PIIIE, Santiago, Chile.
- Magendzo, Abraham** (1996). *Currículum, Educación para la democracia en la modernidad*, PIIIE, Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán, Bogotá, Colombia.
- Oteiza, Fidel y Montero, Patricio** (coordinadores) (1994). *Diseños de Currículum: Modelos para su producción y actualización Colección de estudios sobre educación media*. Ministerio de Educación de Chile Mece.
- Hirst, P.** (1969). The logic of the curriculum, *Journal of curriculum studies*, Vol. I N° 2, London.
- Phenix, P.H.** (1964). *Realms of meaning*. McGraw Hill. New York.
- Reid, William A.** (1987). *The pursuit of Curriculum: Schooling and the public interest*, Ablex Publishing Corporation Norwood.
- Schiro M.** (1978). *Curriculum for better schools, The great ideological debate*. Educational Technology publication USA.
- Schubert, W.H.** (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*: MacMillan, New York.
- Valverde, Gilbert** (1997). *Evaluación y Estándares del Currículo*, fotocopia.