

CONTEXTUALIZACIÓN, COMPLEMENTACIÓN Y DESCENTRALIZACIÓN EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES DE TRES CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN*

Juan E. Morales V.+

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Resumen

En este trabajo se analiza, desde una perspectiva predominantemente cualitativa, cómo se presentan la contextualización, la complementación y la descentralización, en las propuestas curriculares elaboradas por tres unidades educativas de la Comuna de Concepción, en el contexto de la reforma de la educación que se vive en Chile. La muestra de establecimientos fue elegida en forma intencional y los establecimientos se diferencian según su dependencia administrativa y económica. Los resultados señalan diferentes situaciones en relación a contextualización y complementación en las nuevas propuestas de planes y programas, considerando la dependencia de los colegios de la muestra. Respecto de la descentralización, se encontró que el Ministerio de Educación continúa siendo el principal elaborador del currículo.

Palabras claves: Contextualización. Complementación. Descentralización. Propuesta Curricular

Contextualization, complementation and decentralization in the curricular proposals of three educational centers in Concepción

Juan Morales

This paper analyzes, from a predominantly qualitative perspective, how contextualization, complementation and decentralization are presented in the curricular proposals of three educational centers of Concepción in the context of the Chilean Educational Reform. The sample of educational centers was intentionally selected and they differ from one another according to their administrative and financial structuring. The findings reveal different situations with regard to contextualization and complementation in the new syllabus proposals considering the type of sample. With regard to decentralization, it was found that the Ministry of Education is still the main curriculum designer.

Key words: contextualization, complementation, decentralization, curricular proposal.

*Este trabajo se elaboró a partir del informe de tesis que el autor presentó a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción en la última etapa del Programa de Magister en Ciencias de la Educación, y se entiende en el contexto del Proyecto Fondecyt N° 1.000.315

+ Sociólogo. Magíster en Ciencias de la Educación (c). Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción

1. Presentación

Vivimos en una época de transformaciones radicales, veloces e impredecibles que son parte de un proceso mundial caracterizado por un constante aumento de la producción de bienes y servicios, una progresiva globalización de los mercados, una creciente disponibilidad de nuevos conocimientos, la globalización e instantaneidad de las comunicaciones, una creciente toma de conciencia de las catastróficas consecuencias de un desarrollo basado en la depredación de los ecosistemas, la delegación de parte del poder político de los estados nacionales a órganos supranacionales, fenómenos que están cambiando la sociedad, proceso al que nuestro país no está ajeno. Ese es el contexto en que la educación adquiere importancia decisiva y que provoca una tendencia a otorgar, cada vez más, primacía a la vida personal y al respeto de la diversidad cultural, con la consiguiente transformación de los valores y tradiciones que han regido hasta ahora en el país (MINEDUC, La reforma en marcha, sin fecha). La compleja dinámica recién bosquejada, plantea a la educación enormes desafíos, entre los cuales se especifican una "formación ética y nuevas competencias para una sociedad en cambio", "la igualdad de oportunidades en educación como política de equidad" y "la formación de la ciudadanía para la democracia", para esto se considera a la educación como de primera prioridad por cuanto se la reconoce como la clave para lograr crecimiento con equidad. Sin embargo, "se ha configurado en los últimos años un diagnóstico socialmente compartido acerca de la situación de la educación en nuestro país", el que "se resume en: i) baja calidad de la oferta educativa; ii) desactualización (su retraso) respecto al avance del conocimiento; iii) poca capacidad de atracción sobre los educandos; iv) desajuste respecto a las necesidades sociales y del campo de la producción" (Núñez, 1999).

Por lo anterior se postula que "Chile, al igual que un número creciente de países en el mundo, ha impulsado durante la última década un proceso de descentralización de su sistema escolar...", para crear "un contexto de mayores opciones para los alumnos y las familias" (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995).

Alvaríño y otros (2001) reconocen que "el contexto de las transformaciones de las dos últimas décadas, los procesos de globalización, la transformación de la economía mediante procesos intensivos en conocimiento, el surgimiento de la sociedad de la información, las nuevas cuestiones asociadas a la gobernabilidad y la ciudadanía, y la potenciación de modelos de desarrollo basados en la competitividad internacional y las capacidades nacionales de crecimiento, son factores que condicionan el nuevo escenario de la educación y las nuevas demandas por calidad, eficiencia y equidad del sistema educativo". Agregan los mismos estudiosos que "para adaptarse a las nuevas circunstancias económicas, políticas, sociales y culturales y ofrecer respuestas pertinentes, los sistemas educativos han procedido a descentralizarse", con lo que se provoca "la necesidad de cambios en su cultura organizacional y de las unidades educativas, lo mismo que requerimientos de una mayor efectividad en la gestión de los establecimientos".

Al respecto, y específicamente en torno a la reforma curricular, Pinto (1998) postula que en la reforma educativa que se implementa desde 1990 en el sistema escolar chileno, se impone un discurso curricular que da importancia al tema de la autonomía y descentralización de los Centros Educativos del país para la elaboración de sus propios Proyectos Educativos y Curriculares. Agrega Pinto que, aunque la tarea constructiva del curriculum debe hacerse en una realidad institucional en que los significados y comportamientos que adoptan los actores

escolares se asientan en prácticas, costumbres y rutinas constituidas en el marco de un sistema educativo centralizado y un currículum uniforme, a pesar de la evidencia de lo anterior, el Ministerio de Educación preparó una serie de sugerencias normativas destinadas a materializar la idea de descentralización del sistema escolar.

En relación a lo expuesto, surgen múltiples y variadas preguntas de investigación, entre las cuales se mencionan las siguientes: **Los nuevos planes y programas de estudio presentados por tres centros educativos de la comuna de Concepción, ¿implican procesos de contextualización y complementación del Marco Curricular propuesto por el MINEDUC? Los programas presentados por los centros educativos de la comuna de Concepción, ¿involucran procesos de descentralización respecto del marco curricular propuesto por el MINEDUC?**

Como una forma de abordar la problemática bosquejada, se propuso como eje central de esta investigación el caracterizar los productos curriculares generados por tres Centros Educativos de la comuna de Concepción (municipal, particular pagado y particular subvencionado), desde la perspectiva de los procesos de contextualización, complementación y descentralización involucrados.

2. Diseño de investigación

En un primer momento, esta investigación es descriptiva en una dimensión más bien cuantitativa, en la medida que permite identificar y caracterizar diversos aspectos presentes en los planes y programas de estudios presentados por los establecimientos seleccionados. Pero además, es cualitativa porque se realiza un estudio en profundidad de los contenidos y significados que se observan en esos mismos planes y programas elaborados y aprobados por el MINEDUC.

Las cuatro fases que se reconocen en la investigación cualitativa (preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa) (Rodríguez y otros, 1996, pág. 62), con frecuencia se superpusieron y mezclaron unas con otras en el intento de responder a las preguntas planteadas en la investigación. En la fase de trabajo de campo se concretaron el acceso al campo y la recogida productiva de datos y se comenzó también el proceso de análisis de datos, en lo que se trabajó en equipo, especialmente para considerar diferentes perspectivas en el análisis; también en esta etapa se procuró asegurar el rigor de la investigación, para lo cual se consideraron los criterios de suficiencia y adecuación de los datos. En la fase analítica se realizó un proceso analítico sistemático básico, que consistió en la reducción de datos, la disposición y transformación de datos y la obtención de resultados junto con la verificación de conclusiones. Este informe es parte de la fase que sigue, la informativa, sin olvidar que como trabajo cualitativo, es parte de un proceso inacabado.

En lo que es **población en estudio**, se recuerda que esta investigación se realizó en tres establecimientos de la comuna de Concepción, para lo que se consideró como punto de partida para la selección de los mismos, los siguientes criterios: que los establecimientos atendieran tanto el ciclo de Enseñanza Básica como el de Enseñanza Media, que tuviesen planes y programas propios aprobados por el MINEDUC, que representaran las siguientes fuentes de financiamiento y dependencia: municipal, particular pagado y particular subvencionado y tuvieran una matrícula entre 500 y 1500 alumnos; posteriormente se seleccionaron los establecimientos. La unidad de análisis, entonces, fue el centro educativo.

3. Recolección y análisis de datos.

La información de base de los establecimientos que contaban con planes y programas de estudio propios aprobados por las instancias regulares, se ordenó en una plantilla. Los antecedentes iniciales reunidos orientaron la búsqueda de nuevas evidencias para avanzar en la descripción y comprensión de la realidad investigada.

En el análisis de datos se procedió a realizar "un conjunto de ... operaciones, reflexiones, comprobaciones ... sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación" (Rodríguez y otros, 1996, pág. 200). Se definieron procesos de análisis trabajando con expertos en grupos de discusión; a lo anterior se agregó un proceso de prueba de los instrumentos de recolección de datos y de los procedimientos de análisis. Los procedimientos que se utilizaron (técnicas de análisis de datos), se aplicaron también a los datos generados por la propia investigación; en función de esas técnicas se utilizaron categorías para organizar conceptualmente y presentar la información, las que se centraron en el contenido de las informaciones y en su interpretación. Entre las tareas y actividades incluidas en el proceso de análisis de este trabajo, están la reducción de datos, la disposición y transformación de datos y la obtención y verificación de conclusiones.

En concreto, en esta investigación se contó con una pauta que permitió ordenar el análisis señalado; ella facilitó establecer los criterios, postulados y principios orientadores de los currícula elaborados y obtener tanto las características de esos currícula como la de los productos concretos diseñados a partir de ellos. La información se vació en plantillas especialmente elaboradas con ese fin. También para la fase de comparación e interpretación se contó, como punto inicial, con plantillas de vaciado de información. Este análisis fue complementado con un nuevo tratamiento de la información, referido éste en forma específica a un análisis interpretativo de los datos, fase en que se utilizó el denominado Pauta Análisis Documental.

Los instrumentos utilizados en la recolección de datos fueron los siguientes: "Instrumento de análisis de planes y programas de estudio"; "Estrategia segunda etapa análisis descriptivo cualitativo de los planes y programas de estudio" y "Pauta análisis documental".

4. Resultados

4.1. Contextualización

Se entendió por contextualización el hecho de que los colegios incorporen en los nuevos planes y programas de estudio propuestos por ellos, características de elementos del entorno. Como indicadores se consideraron la incorporación o no de las características de aprendizaje de los alumnos (a), características sociales de los alumnos (b) y características culturales de los alumnos (c), características del contexto social y cultural de la institución (d), selección de OFT en las nuevas propuestas (e) y organización de los contenidos y criterios utilizados con ese fin (f).

Tabla Nº 1: Contextualización en los colegios estudiados.

SUBDIMENSIONES							
Colegio	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	Síntesis
Municipal	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Particular Pagado	NO	NO	NO	NO	Parcial	SI	NO
Particular subvencionado	NO	NO	NO	NO	SI	Parcial	NO

En el colegio municipal ninguno de los indicadores muestra presencia de contextualización en los nuevos planes y programas presentados, situación que se repite en los cuatro primeros indicadores en los colegios particulares; sólo el indicador "organización de los contenidos" muestra presencia de contextualización en el establecimientos particular pagado, situación que se presenta en el colegio particular subvencionado con el indicador "selección de OFT" en la nueva propuesta. La organización de contenidos, en el colegio particular subvencionado, y la selección de OFT, en el particular pagado, indican presencia parcial en estos colegios, de la dimensión investigada. Estos antecedentes nos permiten señalar, a manera de síntesis, que la contextualización no se advierte en ninguno de los tres colegios.

4.2. Complementación.

Se entendió por complementación el hecho de que los establecimientos educacionales incorporen en los nuevos planes y programas de estudio propuestos por ellos, especificaciones o adecuaciones a los elementos básicos incluidos en la propuesta ministerial de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Como indicadores se consideraron la forma en que los colegios integran los OFT (a), la especificación, o no, de contenidos y criterios utilizados con ese fin (b), incorporación, o no, de actividades de aprendizaje de acuerdo a los OFV y, en caso afirmativo, tipo de actividades propuestas (c), incorporación o no de actividades de aprendizaje de acuerdo a los OFT y, en caso afirmativo, tipo de actividades propuestas (d) y los tipos de procedimientos de evaluación incluidos (e).

Tabla Nº 2: Complementación en los colegios en estudiados

Colegio	SUBDIMENSIONES					Síntesis
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	
Municipal	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Particular pagado	SI	SI	SI	NO	NO	Parcial
Particular subvencionado	Parcial	Parcial	NO	NO	SI	NO, pero

Ninguno de los indicadores muestra presencia de complementación en los nuevos planes y programas del colegio municipal. En el colegio particular pagado la situación es la siguiente: mientras los tres primeros indicadores muestran presencia de complementación, los dos últimos indican ausencia de este aspecto. En los nuevos planes y programas de estudio del colegio particular subvencionado, sólo el "tipo de procedimientos de evaluación" indica presencia de complementación; en este colegio, los dos primeros indicadores muestran presencia parcial de la dimensión en análisis; ella no está presente en la incorporación de actividades de aprendizaje de acuerdo a los OFV y tampoco considerando la incorporación del mismo tipo de actividades de acuerdo a los OFT. En síntesis, la complementación no está presente en el colegio municipal, está presente de manera parcial en el colegio particular pagado y tampoco está presente en el colegio particular subvencionado.

4.3. Contextualización y complementación

Con el fin de profundizar en el análisis en relación a las dos dimensiones antes informadas, se consideraron también indicadores simultáneos tanto de la presencia o no de contextualización como de complementación en las nuevas propuestas programáticas de los colegios; para esto se

consideraron el peso relativo de los distintos sectores de aprendizaje incluidos en los planes de estudio (a), las áreas que priorizan los colegios que incorporan nuevos OFT (b), incorporación de nuevos OFV en las propuestas de planes y programas de estudio de los colegios (y los tipos de contenidos que incluyen cuando los incorporan) (c), especificación de los OFV en las nuevas propuestas (d), incorporación de nuevos contenidos en las propuestas (y tipos de contenidos que priorizan cuando los incorporan) (e) y organización propia de los OFV en los nuevos planes y programas de estudio de los colegios (junto a los criterios utilizados en esa organización) (f).

Veamos la tabla que sigue.

Tabla Nº 3: Relación entre contextualización y complementación en los colegios estudiados.

Colegio	SUBDIMENSIONES						Síntesis
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	
Municipal	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Particular Pagado	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI
Particular subvencionado	SI	SI	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial	SI, parcial

La situación difiere claramente entre un colegio y otro; los indicadores muestran que contextualización y complementación no están presentes en el establecimiento municipal; en cambio, en el colegio particular pagado los 5 primeros indicadores muestran presencia de ambos aspectos en este colegio; en el colegio, particular subvencionado los 2 primeros indicadores muestran la presencia de contextualización y complementación en los nuevos planes y programas de estudio, estando presentes de manera parcial ambos aspectos en los otros cuatro indicadores. Estos antecedentes descriptivos nos permiten señalar, a manera de síntesis, que contextualización y complementación no se advierten en el colegio municipal, sí en el particular pagado y que ambas dimensiones se presentan de manera parcial en el tercer colegio, el particular subvencionado.

4.4. Descentralización en los nuevos planes y programas de estudio

Se entiende por descentralización el proceso de dotación de autonomía a las unidades educativas que las faculta para la construcción de sus propios planes y programas de estudio. Tras analizar y revisar los antecedentes hasta ahora expuestos en torno a la contextualización y a la complementación, considerando esas dimensiones tanto por separado como en conjunto, a lo que se debe agregar un necesario proceso de reflexión y el análisis de antecedentes complementarios, la opinión que surge en torno a los niveles de descentralización que se observan en los nuevos planes y programas de estudio presentados y aprobados a los establecimientos elegidos para esta investigación, es que ellos son todavía muy incipientes; por ahora, ella todavía se nos aparece más como una posibilidad, como un desafío a enfrentar, que como una realidad en las prácticas de construcción curricular de los establecimientos considerados en este trabajo. Y la

siguiente es una de las tantas preguntas que surgen en forma inevitable a partir de los resultados expuestos: ¿Qué factores favorecen y cuáles obstaculizan (en las unidades educativas) tanto el proceso de construcción curricular como el proceso de descentralización? Al respecto, tanto algunos docentes de aula en ejercicio como directivos técnicos de los colegios, comentan que la normativa ministerial atingente tanto al currículum de educación básica como al de media, con los correspondientes Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, dejarían poco espacio para propuestas descentralizadas por parte de los establecimientos. Dicho de otro modo, entre las situaciones que docentes y responsables técnicos de los colegios consideran como obstáculos a la descentralización estaría, por ejemplo, que los denominados Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios se convierten en la realidad, en los máximos a que pueden aspirar, y difícilmente, lograr, incluso al considerar la jornada escolar completa. Comentan algunos de esos especialistas en ejercicio que incluso el denominado Tiempo de Libre Disposición algunos colegios lo dedican a instancias complementarias relacionadas a los sectores de aprendizaje establecidos en la propuesta ministerial. Esto nos muestra que la denominada descentralización requiere todavía de muchos esfuerzos y de variadas acciones para que llegue a convertirse en una realidad tangible.

5. A modo de conclusión

Los antecedentes reunidos tienden a mostrar respuestas mas bien negativas a las interrogantes planteadas: la contextualización no se advierte en ninguno de los tres colegios; la complementación no está presente en el colegio municipal, está presente de manera parcial en el colegio particular pagado y tampoco está presente en el colegio particular subvencionado; los indicadores referidos tanto a contextualización y complementación en forma simultánea, muestran que ambas dimensiones no se advierten en el colegio municipal, sí en el particular pagado y que se presentan de manera parcial en el colegio el particular subvencionado. En lo que respecta a descentralización, los antecedentes evidencian ausencia de la misma en los colegios analizados.

¿Qué elementos se pueden mencionar en la búsqueda de antecedentes que permitan comprender la realidad descrita?. Un primer aspecto puede estar relacionado con un todavía débil nivel de competencia técnica y práctica, tanto de los equipos técnicos como de los profesores en ejercicio, en lo que se refiere a construcción de nuevos planes y programas de estudio; se puede agregar a lo anterior, el largo período de tiempo vivido en nuestro país en un esquema tradicional en que ese proceso de construcción curricular estuvo lejos de ser una práctica frecuente. Un segundo aspecto puede estar relacionado con la amplitud de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos propuestos por el MINEDUC, los que sin ampliación de jornada, parecen difíciles de poder concretar. Por último, y sin pretender agotar antecedentes al respecto, también parecen aspectos relevantes la proporción de docentes contratados por horas en los colegios, la ausencia de horas contratadas para cumplir tareas en la línea de construcción curricular y, en general, las condiciones laborales de los docentes. Nuevos acercamientos a la realidad, permitirían ampliar y profundizar en esta línea de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Mineduc. (s/f). «La reforma en marcha. Jornada completa diurna para todos». Documento preliminar. MINEDUC, Santiago de Chile.
- Núñez, Iván. (1999). «Fundamentos y perspectivas de la reforma educacional chilena». En *Revista Perfeccionamiento docente para la implementación de los nuevos planes y programas de estudio*. MINEDUC. Chile.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Editorial Universitaria. Santiago, Chile.
- Alvaríño, C. y otros. (2001). *Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura*. En *Revista Paideia* N° 29, Universidad de Concepción. Santiago de Chile.
- Pinto C., Rolando. (1996). *La teoría del currículo mínimo y su relación con el proyecto curricular del centro educativo*. En *Revista Pensamiento Educativo*, Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. 23. Santiago de Chile
- Rodríguez y otros. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Málaga.