

# DISCURSO CURRICULAR MINISTERIAL: EL ENMARCAMIENTO OFICIAL DE LA GESTIÓN DEL CURRÍCULO AL INTERIOR DE LOS CENTROS ESCOLARES.

M<sup>a</sup> Angélica Guzmán D.<sup>1</sup>

Andrea Rodríguez C.<sup>2</sup>

Pontificia Universidad Católica de Chile

Bernardo E. Seves G.<sup>3</sup>

Universidad Católica de la Santísima Concepción

## Resumen

En el marco de la Reforma Educativa que se desarrolla en nuestro país, se presentan nuevos y crecientes desafíos a la labor de los centros escolares. En el ámbito curricular, desde las voces oficiales, se plantea una serie de requerimientos, los cuales son necesarios de analizar y reflexionar.

El presente trabajo, por consiguiente, aborda la gestión curricular desde el discurso oficial que valida el Ministerio de Educación de Chile, intentando una sistematización de los lineamientos explicitados en los principales documentos orientadores para la gestión del currículo en las escuelas. Con este propósito se realiza un análisis de las distintas disposiciones, normativas y orientaciones existentes en materia curricular.

Finalmente se intentan establecer ciertos pilares que aporten a la delimitación del constructo de la gestión curricular, recogiendo los dilemas, contradicciones y desafíos que éste involucra.

**Palabras claves:** reforma educativa, discurso oficial curricular, gestión curricular.

## Abstract

As part of the Educational Reform that is being developed in Chile, new and increasing challenges to the school labour are emerging. In the curriculum area, from the official discourses, new requirements are being presented, needing to be analyzed.

In relation with this, in the present document the *curriculum management* from the official Education Ministry discourse is broached and reflected in order to

<sup>1</sup> Doctora en Educación, Profesora e Investigadora del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnología, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

<sup>2</sup> Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora de Teoría de la Enseñanza, Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnología, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

<sup>3</sup> Candidato a Magíster en Ciencias de la Educación, Mención Evaluación Curricular, Profesor de Seminario de Investigación, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

create a systematic analysis from the principal documents given to the curriculum management in the schools, considering their different dispositions, norms and perspectives in the curricular aspects.

Finally, different foundations are being established to limit the curriculum management construct, considering its contradictions, dilemmas and challenges involved.

**Key words:** Educational reform, curriculum official discourse, curriculum management.

## **Introducción**

Los escenarios educativos en nuestro país han desarrollado cambios notables en los últimos años. Probablemente las transformaciones más evidentes se han visto relacionadas con el ámbito curricular, desde donde paulatinamente se han ido resignificando las prácticas de los profesores, tanto las que se gestan de manera individual como las que tienen un origen colectivo.

Uno de los constructos que se ha acuñado al interior de estos procesos de cambio, es el de Gestión Curricular, el que cada vez con mayor fuerza se ha posicionado dentro del lenguaje profesional utilizado cotidianamente. Esta incorporación marca énfasis principalmente en la labor que el profesor tiene que desarrollar en la construcción del currículum escolar, diseñando e implementando una serie de acciones propendientes a su fortalecimiento.

No obstante, pareciera que este concepto es bastante equívoco en términos de su definición, procesos y alcances, expresándose como un escenario cargado de polivalencia en cuanto a la precisión de su enmarcamiento teórico-empírico.

En esta línea, y centrándonos en el discurso generado sobre el tema por el Ministerio de Educación, hemos querido delimitar el término en cuestión, abordando las habilidades y/o competencias curriculares que se están requiriendo oficial y actualmente de nuestros profesores en los centros escolares.

En este sentido, el propósito de esta reflexión es realizar un primer intento de identificación de los lineamientos específicos asociados a la gestión curricular que se explicitan en el discurso oficial, potenciando con ello la claridad de los sentidos involucrados y permitiendo un aporte a la delimitación de este constructo, cada vez más utilizado en nuestros contextos.

## **Problematización**

Los movimientos de reforma implementados en nuestro país han generado una serie de cambios en los modos de pensar y hacer educación, reorientando los procesos de acción tradicionalmente desarrollados en nuestro sistema. Tales

cambios no tienen sólo una connotación técnica en su configuración, dado que conllevan un trasfondo sociocultural, por la envergadura de los sentidos y significados implicados. Una de las modificaciones más sustantivas se ha gestado al interior del ámbito curricular, donde la posible instalación de un modelo interactivo de diseño curricular<sup>4</sup> exige una profunda transformación de las prácticas curriculares, tanto de equipos directivos como de docentes, reposicionando a los actores educativos frente a los procesos de selección y organización del currículum escolar.

Este modelo de construcción curricular implica que las escuelas, y sus correspondientes profesores, tienen la responsabilidad de complementar y enriquecer la propuesta ministerial tanto con diseños propios, como con procesos de contextualización que respondan a las demandas, tanto sociales como culturales, específicas de su contexto local e institucional<sup>5</sup>.

Dicho en otros términos, esta alternativa de producción curricular planteada por el Mineduc, obliga a los profesores insertos -y al sistema en general- a fortalecer los mecanismos de profesionalización docente, instalando en las escuelas una cultura de construcción curricular donde los distintos actores tomen parte protagónica en la gestión del currículum dentro de cada organización.

En efecto, esta opción ministerial ha posicionado el tema curricular como un eje central dentro de la acción profesional de los docentes, cotidianizando prácticas que previamente sólo eran resorte de las élites especializadas y expertas de nuestro país<sup>6</sup>.

Esta situación, por una parte, configura un corpus de demandas y requerimientos no habituales a la gestión del currículum en las escuelas y, por otra, sitúa al profesor como una piedra angular dentro de este ámbito de acción. Ambos factores confluyen en la generación de un escenario de incerteza en los actores principales del proceso, tanto en los docentes de aula directamente, como en los equipos directivos que tienen a su cargo el liderazgo y la conducción de los procesos respectivos.

Al interior de este marco de análisis, la investigación nacional actual detecta una serie de factores que se asocian a estos espacios de producción curricular y que, asumiéndolos como realidades culturales complejas, reiteran la falta de apropiación curricular existente en los centros escolares y el asentamiento de una cultura institucional y docente circunscrita mayoritariamente a la intervención metodológica, bastante alejada de los perfiles curriculares requeridos para la puesta en práctica de un modelo curricular interactivo y participativo<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> MINEDUC (1998), Decreto Supremo de Educación N°220, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, Santiago, Chile.

<sup>5</sup> Pinto, R., Guzmán, M<sup>a</sup> A., Meza, I., Pascual, E. (2006), Proyecto Interno Facultad de Educación, Elaboración de una estrategia de contextualización curricular con directivos y docentes de centros escolares, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

<sup>6</sup> Con esto no queremos decir que en las décadas anteriores el profesor no haya tenido parte activa y responsable en el quehacer curricular nacional, en tanto actor decisorial directo de los objetivos y contenidos trabajados en las escuelas, sino que esta labor estaba velada y no legitimada desde la oficialidad, por cuanto el poder de resolución en este ámbito se centraba en la toma de decisiones efectuada por los expertos pertenecientes a los grupos oficiales del Ministerio de Educación.

<sup>7</sup> Pinto, R., Meza, I., Guzmán, M.A. y Pascual, E. (2005), Informe Final, Proyecto Fondecyt N°1030922/2003-2005, Santiago, Chile.

No obstante, creemos que como otro elemento a considerar en esta situación y que colabora en la confusión y/o indefinición que se encuentra en los centros escolares respecto de la gestión curricular, tiene relación directa con el manejo que en ellos se tiene de los documentos oficiales que enmarcan dicha labor, es decir, en la insuficiente comprensión<sup>8</sup> de las competencias curriculares que deben ser desarrolladas en las escuelas para la implementación de este nuevo currículum.

Lo anterior, evidencia la existencia de un escenario conceptual polisémico que se valida en la dinámica educativa propia de los establecimientos educativos y que implica la precaria comprensión, por parte de los estamentos docentes involucrados en el quehacer pedagógico, de la base conceptual curricular y sus formas de procedimiento que están consignadas en las distintas normativas y documentos ministeriales que orientan este ámbito y que derivan de la administración central.

Es preciso señalar además, que los procesos de decisión, organización, elaboración e implementación en el campo curricular, emanados bajo las directrices de la Reforma Educativa que deben consumarse en los centros escolares, considerando la dimensión identitaria de estos, configuraría una instancia requerida de evaluación del cúmulo de significados existentes en cuanto la gestión curricular y la resignificación de la construcción de sentidos involucrados en dicha tarea.

Con el propósito de aportar claridad a esta comprensión es que hemos construido este artículo, intentando sistematizar las demandas que desde la oficialidad se realizan a los profesores y a las escuelas en el ámbito curricular, elaborando desde este análisis un conjunto de requerimientos que debe las lógicas de gestión curricular que debiesen ser instaladas en los centros escolares para la implementación de la reforma curricular nacional, de acuerdo a los parámetros establecidos por el organismo central.

## Metodología

En relación con la metodología de análisis realizada para la configuración de este artículo, se consideró efectuar un análisis documental de textos oficiales que entregan orientaciones y especificaciones respecto de las decisiones, labores y procedimientos que los centros escolares deben realizar en materia curricular.

Entonces, y dado que el objeto de análisis a estudiar es el discurso ministerial, hemos optado por trabajar con documentación oficial, vigente, representativa y enmarcadora de la labor curricular a desarrollar en nuestro sistema educativo.

Los textos seleccionados son cuatro:

- Marco curricular de la Educación Básica, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica, Decreto Supremo de

<sup>8</sup> Cabe hacer nota que esta comprensión no ha sido suficientemente intencionada desde el organismo central, de hecho, los procesos de perfeccionamiento fundamental (tampoco obligatorios, por cierto) desarrollados en los últimos años estuvieron centrados –en el mejor de los casos– mayormente en una resignificación epistemológica de cada subsector de aprendizaje y en la incorporación de nuevas propuestas metodológicas para enriquecer los aprendizajes de los estudiantes.

Educación N°232, Ministerio de Educación, Santiago, Chile, Actualización Noviembre 2002<sup>9</sup>.

Este documento representa la Definición Jurídica, el Marco Curricular y la Matriz Curricular Nacional redefinida para la Educación Básica, actuando sobre los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de los Subsectores de Aprendizaje: Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática para los niveles NB1 (1° y 2° año) y NB2 (3° y 4°) de Enseñanza Básica.

Se considera importante puesto que constituye la base curricular fundamental, y obligatoria, desde donde se promueven los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el quehacer curricular al interior de los establecimientos educativos en dichos niveles de Enseñanza Básica.

- Marco curricular de la Educación Media, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, Decreto Supremo de Educación N°220, Ministerio de Educación, Santiago, Chile, Mayo 1998.

Este documento representa la Definición Jurídica, el Marco Curricular y la Matriz Curricular Nacional para la Educación Media que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para Enseñanza Media y fija normas generales para su aplicación.

Se considera importante puesto que constituye la base curricular fundamental, y también obligatoria, desde donde se promueven los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el quehacer curricular al interior de los establecimientos educativos en los niveles de Enseñanza Media.

- Marco para la Buena Enseñanza, CPEIP, MINEDUC, 2003<sup>10</sup>.

Este documento plantea representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, las cuales contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos.

Este documento es considerado en este trabajo, puesto que se constituye como un mecanismo de enmarcamiento del quehacer pedagógico de los profesores, y que también aborda la relación entre la práctica docente y el ámbito curricular. Se constituye como el criterio referencial para el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (SNED).

- Mejor tiempo escolar. Jornada Escolar Completa. El Reloj 2007. Sugerencias para la formulación del proyecto pedagógico, Mineduc, Santiago, Chile, Septiembre de 2006.

---

<sup>9</sup> Para Educación Básica, se considera exclusivamente el Decreto Supremo de Educación N° 232, puesto que es el último producto curricular elaborado por el Ministerio de Educación que afecta a dicho nivel. En este sentido, establece las grandes orientaciones curriculares que -actualizadas al 2002- estarían enmarcando la producción curricular para este segmento educativo.

<sup>10</sup> Para efectos de este análisis sólo se ha considerado el Dominio A: Preparación para la enseñanza, dado que es el único que se asocia al ámbito de la gestión curricular.

Este documento ha sido elaborado con el propósito de apoyar a las escuelas y liceos en el proceso de formulación del Proyecto Pedagógico de Jornada Escolar Completa. Presenta procedimientos, requisitos y criterios generales de evaluación y aprobación de los proyectos por parte del Ministerio de Educación y está destinado principalmente a los centros educativos que se propongan iniciar el régimen de Jornada Escolar Completa el año 2007.

Se considera clave tomar esta fuente e incluirla en el análisis que en este artículo se desarrolla, ya que es un marco técnico que señala las demandas e indicaciones a los centros escolares en distintos aspectos que conlleva la JEC, incluido el curricular, por lo tanto permite extraer competencias curriculares que se debieran seguir desde lo oficial.

Teniendo como base la selección de estas orientaciones, se realizó un análisis documental, que consideró como primer criterio el análisis de cada texto de manera independiente, ya que por su naturaleza y propósito correspondía rescatar la propia lógica del contenido involucrado, para así extraer aquellas demandas o competencias que los centros educativos o los docentes debieran realizar en materia de gestión curricular.

En este sentido, una vez seleccionados los textos que serían parte del análisis, se procedió a rescatar de cada uno de ellos, de manera literal, aquellas explicitaciones (palabras, frases u oraciones) que refirieran a las demandas asociadas a la gestión curricular<sup>11</sup>.

Estos enunciados fueron dando paso a un análisis categorial emergente, ya que los indicadores fueron generados desde las mismas fuentes y no de supuestos teóricos elaborados a priori.

En un paso siguiente del análisis, los indicadores emanados de cada texto se sometieron a un proceso de triangulación, en el cual se contrastó la información, obteniendo con ello la determinación de la presencia de los mismos enunciados en más de una fuente, con lo cual se obtuvo la saturación conceptual respectiva, en la medida que no arrojaron información nueva.

Una vez construido el listado de los indicadores se procedió a la articulación categorial, agrupando con ello los indicadores de acuerdo a sus dimensiones y propiedades, lo cual fue generando categorías y subcategorías específicas.

---

<sup>11</sup> Proceso configurado a partir de una mirada cualitativa, con un enfoque de análisis de contenido categorial emergente.

La síntesis del trabajo analítico desarrollado se presenta en la matriz siguiente<sup>12</sup>:

TEXTOS	DSE 232	DSE 220	EI Reloj	MBE
CATEGORÍAS/INDICADORES				
<b>I MARCO CURRICULAR INSTITUCIONAL</b>				
<b>1.1 Dominio</b>				
Dominar el marco curricular nacional				X
Dominar los principios del marco curricular				X
<b>1.2 Reflexión</b>				
Reflexionar acerca de los desafíos curriculares que provienen de la Reforma Educacional			X	
<b>1.3 Implementación</b>				
Poner en práctica los principios de autonomía curricular			X	
Poner en práctica los principios de flexibilidad curricular			X	
Poner en práctica los principios de desarrollo curricular			X	
Asumir, de manera crecientemente descentralizada, los retos que implica realizar el nuevo currículo			X	
Poner en práctica un sistema interactivo de diseño curricular		X		
Conjugar en la organización curricular la singularidad institucional o local y la identidad nacional		X		
Compatibilizar el proyecto de centro con las finalidades generales incorporadas en los objetivos fundamentales		X		
Compatibilizar el proyecto de centro con las finalidades generales incorporadas en los contenidos mínimos obligatorios		X		
Definir concordancia entre los objetivos del Proyecto Educativo institucional y objetivos establecidos para cada nivel o ciclo en el establecimiento Educativo			X	
<b>II PLAN CURRICULAR</b>				
<b>2.1 Toma de decisiones</b>				
Determinar criterios para el análisis de los planes			X	
Determinar criterios para el enriquecimiento de los planes			X	
Determinar criterios para la proyección de los actuales planes			X	
Analizar pertinencia de tiempo de subsectores de aprendizaje dadas las características de los alumnos			X	
Analizar pertinencia de tiempo de subsectores de aprendizaje dadas las características de los contenidos.			X	
Equilibrar la asignación del tiempo para el logro de los objetivos de cada área.			X	
Priorizar de uno o más sectores, subsectores o asignaturas, en concordancia con los énfasis definidos por el establecimiento educacional en su Proyecto Educativo Institucional.			X	
Decidir respecto de la aplicación de planes de estudio de acuerdo a marco curricular nacional	X	X		
Decidir respecto de la elaboración de planes de estudio	X	X		
Decidir cargas horarias del plan de estudio de acuerdo a marco curricular nacional	X			

<sup>12</sup> La cruz (X) representa presencia del indicador en el texto respectivo.

Tomar decisiones respecto a la organización del tiempo escolar			X	
Tomar decisiones respecto a la distribución del tiempo escolar			X	
Pensar el tiempo escolar coherente con las necesidades e intereses de los estudiantes, profesores y padres			X	
Proyectar el tiempo escolar coherente con las necesidades e intereses de los estudiantes, profesores y padres			X	
Decidir respecto de la adaptación de planes de estudio del Mineduc		X		
<b>2.2 Elaboración</b>				
Enriquecer lo establecido en los planes de estudio			X	
Elaborar planes de estudio de acuerdo a marco curricular nacional	X	X		
Adaptar los planes del Mineduc a las necesidades y características del proyecto educativo del centro		X		
Aumentar los tiempos pedagógicos con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular			X	
Incorporar más tiempo para reforzar algunos sectores o subsectores			X	
Incorporar más tiempo para profundizar algunos sectores o subsectores			X	
Descomponer OF-CMO en tiempos y/o asignaturas de aprendizaje menores	X			
Reagrupar OF-CMO en tiempos y/o asignaturas de aprendizaje menores	X			
<b>2.3 Implementación</b>				
Aplicar planes del Mineduc		X	X	X
<b>III PROGRAMAS</b>				
<b>3.1 Dominio</b>				
Dominar los énfasis de los subsectores que enseñan				X
Dominar los objetivos de aprendizaje definidos por el marco curricular nacional				X
Dominar los contenidos definidos por el marco curricular nacional				X
<b>3.2 Toma de decisiones</b>				
Determinar criterios para el análisis de los programas			X	
Determinar criterios para el enriquecimiento de los programas			X	
Determinar criterios para la proyección de los actuales programas			X	
Decidir respecto de la aplicación de programas de estudio de acuerdo a marco curricular nacional	X	X		
Decidir respecto de la adaptación de programas de estudio del Mineduc		X		
Decidir respecto de la elaboración de programas de estudio	X	X		
Considerar la continuidad, a fin de asegurar la construcción de aprendizajes de un nivel a otro, evitando la repetición de los conceptos tratados.			X	
<b>3.3 Elaboración</b>				
Enriquecer lo establecido en los programas de Estudio			X	
Adaptar los programas del Mineduc a las necesidades y características del proyecto educativo del centro		X		
Elaborar programas de estudio propios de acuerdo a marco curricular nacional	X	X		
Seleccionar Objetivos Fundamentales	X			
Seleccionar Contenidos Mínimos Obligatorios	X			
Articular en la selección de OF intereses del Estado y del establecimiento	X			
Articular en la selección de CMO intereses del Estado y del Establecimiento	X			



Articular en la selección de CMO intereses del Estado y del establecimiento	X			
Articular en la organización de OF intereses del Estado y del establecimiento	X			
Articular en la organización de CMO intereses del Estado y del establecimiento	X			
Establecer Objetivos Fundamentales Complementarios		X		
Establecer Contenidos Mínimos Complementarios		X		
Incorporar Objetivos Fundamentales Transversales			X	
Organizar Objetivos de manera coherente con el marco curricular	X			X
Organizar Objetivos de manera coherente con las particularidades de los alumnos				X
Organizar Contenidos de manera coherente con el marco curricular	X			X
Organizar Contenidos de manera coherente con las particularidades de los alumnos				X
Elaborar secuencias de contenidos coherentes con los objetivos del marco curricular nacional				X
Definir actividades curriculares que ofrecen una respuesta más coherente a las prioridades Educativas de la escuela o del liceo.			X	
<b>3.4 Implementación</b>				
Aplicar programas del Mineduc		X	X	X
<b>IV ESPACIO DE LIBRE DISPOSICIÓN</b>				
<b>4.1 Reflexión</b>				
Analizar el currículo.			X	
Contextualizar el currículo.			X	
<b>4.2 Toma de decisiones</b>				
Decidir cantidad de tiempo de Libre Disposición de acuerdo a marco curricular	X			
Definir actividades de libre elección de los alumnos y alumnas, según sus intereses o necesidades.			X	
<b>4.3 Elaboración</b>				
Definir curricularmente los espacios de Libre Disposición		X		
Ampliar la ponderación mínima de ciertos sectores	X			
Destinar horarios obligatorios para actividades de OFT	X			
Definir extracurricularmente los espacios de Libre Disposición		X		
Introducir sectores y subsectores complementarios	X			
Incorporar al plan subsectores, asignaturas o temáticas de relevancia regional o local	X			
Asignar tiempo a las actividades para-académicas (introducir obligatoriedad)	X			
<b>V ESCENARIOS DE IMPLEMENTACIÓN</b>				
<b>5.1 Toma de decisiones</b>				
Establecer los Requerimientos de los Planes de Estudio vigentes			X	
Establecer los Requerimientos de los Programas de Estudio vigentes			X	
Establecer los Requerimientos del marco de Objetivos Fundamentales			X	
Establecer los Requerimientos de los Contenidos Mínimos Obligatorios			X	

## **Análisis**

Una vez generadas las matrices de análisis correspondientes, podemos afirmar que los documentos oficiales asocian la gestión curricular a los siguientes componentes: Marco Curricular Institucional, Plan Curricular, Programas Curriculares, Espacio de Libre Disposición y Escenarios de implementación.

Los procesos de gestión curricular explicitados en los textos hacen referencia a los siguientes procesos: Dominio, Reflexión, Toma de decisiones, Elaboración e Implementación curriculares.

En cuanto a los principios curriculares señalados en los documentos, los que aparecen con mayor fuerza son: Flexibilidad, Autonomía, Descentralización, Diversidad e Integración, todos orientados al interior del enfoque ministerial que plantea un modelo colaborativo y participativo para la construcción curricular. No obstante, es importante señalar que la mayoría de estos principios se destaca preferentemente en el documento *El Reloj*, situación no tan evidente en los respectivos decretos y completamente ausente en el MBE.

En relación con el componente Marco Curricular Institucional, los documentos que lo explicitan asociado a la gestión del currículum en las instituciones educativas son el Decreto Supremo de Educación N° 220, *El Reloj* y el Marco para la Buena Enseñanza. No obstante, mientras los dos primeros textos significan el Marco Curricular Institucional como un escenario que posibilita la reflexión y/o como una alternativa de implementación curricular para las escuelas, el MBE lo enfatiza como una propuesta que debe ser conocida y dominada por los distintos actores del sistema educativo.

Llama la atención que el Decreto Supremo de Educación N° 232 no haga ninguna alusión directa a la posibilidad de elaborar un Marco Curricular Institucional, eliminándolo completamente de su línea argumentativa.

En lo referente a los Planes Curriculares, los cuatro documentos analizados lo explicitan, sin embargo, mientras ambos decretos (E. Básica y E. Media) y *El Reloj* lo configuran como un espacio de toma de decisiones, de elaboración y de implementación curricular, el MBE lo asume únicamente como un proceso de aplicación, donde debiesen reproducirse los planes elaborados por el Ministerio de Educación.

En cuanto a los Programas Curriculares, todos los documentos analizados explicitan este componente como parte de la gestión curricular del centro, no obstante, mientras ambos decretos y *El Reloj* lo entienden como una alternativa para la toma de decisiones y para la elaboración, y consecuente implementación, el MBE lo relaciona fundamentalmente con una lógica de dominio y aplicación, donde sólo se admite la acción docente como una organización/articulación de objetivos y contenidos propuestos oficialmente complementándolos con las particularidades de los alumnos.

En relación con el Espacio de Libre Disposición, ambos decretos y *El Reloj* lo

explicitan como escenario de gestión curricular, asociándolo mayormente con un proceso de decisión y elaboración, donde se define tanto el trabajo curricular como el "extracurricular". El MBE, definitivamente no se refiere a este componente.

En lo referido a los Escenarios de Implementación, sólo el documento El Reloj se refiere a ellos, los otros textos no citan este componente como una tarea de la gestión curricular a desarrollarse en las escuelas.

Ahora, si realizamos un análisis transversal en relación con los aportes y orientaciones entregadas por los documentos trabajados, es claro que El Reloj aparece como el texto de mayor riqueza, por cuanto incorpora todos los componentes curriculares anteriormente señalados, además de significar el ámbito curricular como un escenario decisional fundamental, asociado con los respectivos procesos de elaboración e implementación del currículum en las instituciones educativas.

En el mismo sentido, el Decreto Supremo de Educación N° 220 explicita lógicas de acción relacionadas con la mayoría de los componentes enunciados, rescatando los espacios de decisión, elaboración e implementación curricular a desarrollarse en los centros escolares.

Si juzgamos la presencia de complejidad y autonomía en los procesos curriculares explicitados, con toda claridad, el Marco para la Buena Enseñanza es el documento menos orientador para la gestión curricular que debe generarse en las escuelas, reduciendo prácticamente todos sus lineamientos a una implementación de carácter metodológico.

Reforzando la idea anterior, se observa que el MBE es el único documento que se refiere en primer término al dominio que los actores educativos deben tener en relación con el marco curricular nacional (obviamente intencionando su posterior implementación). El resto de los documentos analizados, con sus correspondientes diferencias individuales, aluden a los procesos de reflexión, toma de decisiones, elaboración e implementación.

Adicionalmente, es importante señalar que el MBE no incorpora ninguna acción asociada a la toma de decisiones curriculares en la escuela, restringiendo su radio de acción a la aplicación del marco curricular nacional.

Por último, a nuestro juicio es necesario indicar que en el análisis de los documentos trabajados se pueden apreciar ciertas imprecisiones significativas en el lenguaje técnico utilizado en la argumentación. Así, por ejemplo, se habla de enriquecimiento de las "asignaturas" del plan de estudio, mientras que en la opción epistemológica construida por el marco curricular nacional, dicho concepto se asume como absolutamente reduccionista, dado que concibe el conocimiento como un fenómeno fragmentado y, por ende, induciría a la comprensión de un currículum departamentalizado que seccionaría los saberes de manera arbitraria. De allí que el Mineduc introduzca el concepto de sector/subsector de aprendizaje, entendiendo este componente como un todo globalizado que alude sistemáticamente a la integración de los saberes humanos.

También es importante señalar que en ocasiones se alude a la configuración de estructuras "extracurriculares" en las escuelas, entendidas éstas como los sectores, asignaturas y/o actividades que complementan el currículum mínimo y obligatorio formulado por el Ministerio de Educación y que deberían ser elaboradas en los centros escolares. Al interior de una mirada socioconstructiva, que desde el modelo curricular asumido debiera ser comprendida como el supuesto de la construcción curricular en nuestro país, ninguna actividad podría tener el carácter de "extracurricular", dado que todas se focalizan en establecer un escenario formativo global. Probablemente la distinción más apropiada en esta línea podría ser actividades mínimas y actividades complementarias, manteniendo con esta clasificación la lógica de entender el currículum como un todo integrado y articulado interactivamente.

Dentro del mismo análisis, se habla de "contextualizar los contenidos establecidos en el plan de estudio". No debemos olvidar que los contenidos están incorporados en los programas de estudio, no en el plan, puesto que éste consiste en la arquitectura de la formación, vale decir, en la identificación de niveles, sectores/subsectores y sus correspondientes ponderaciones. Son los programas curriculares los que albergan los respectivos OF y CMO.

Por último, reiteradamente se alude al constructo de "nuevo currículum", creemos que si bien no es del todo un error, sí es un concepto vago e impreciso, que alude a una serie de componentes que suponemos manejan los actores educativos. La pregunta en este sentido se centra en precisar si la pretendida concreción del nuevo currículum radica en una aplicación directa del marco curricular nacional (como parecería ser la tendencia presente en el MBE), o si está referida a la implementación de una construcción semantizada y complementada desde los propios contextos institucionales de realización. La distancia epistemológica entre estas dos alternativas no es menor, por lo que cabe resaltar este equívoco conceptual.

Con todo, cabe hacer notar que todas estas inconsistencias aparecen explicitadas sólo en uno de los documentos analizados, El Reloj, mientras que en los decretos y en el MBE el lenguaje técnico empleado es bastante más preciso y coherente con los postulados de la propuesta ministerial vigente.

De acuerdo a lo anterior, la gestión curricular enfocada a los establecimientos educativos es entendida, desde la mirada ministerial, como un proceso que implica dos escenarios de acción que apuntan al diseño curricular y al desarrollo curricular.

El primero establece procesos de dominio, reflexión, decisión y elaboración, los que se deben implicar en el trabajo de configuración curricular. La segunda instancia debe generar un proceso de implementación, el que tendría que hacerse cargo de consumir lo producido en el proceso previo de diseño, llevando a cabo lo propuesto en el marco curricular nacional y, además, lo que el establecimiento debe aportar.

No obstante, es necesario destacar que este proceso dual, de diseño y desarrollo, no encuentra cabida en el MBE, pues en este documento -a diferencia de los otros- sólo se focaliza la segunda acción, vale decir, el proceso de implementación.

## Conclusiones

En el marco del análisis realizado y discutiendo los hallazgos obtenidos en este proceso con las orientaciones presentadas por la reforma curricular nacional, podemos plantear las siguientes consideraciones como elementos eje de la reflexión realizada.

De acuerdo a la configuración interna de los documentos en cuestión, nos parece que estos son de distinta naturaleza paradigmática, por cuanto el enmarcamiento curricular que realizan obedece a lógicas de acción incluso contradictorias. Efectivamente, mientras los decretos que rigen la Educación Básica y la Educación Media y el correspondiente a la Jornada Escolar Completa, asumen el ámbito curricular como en escenario efectivo para la toma de decisiones curriculares en la escuela y, aunque con matices, aportan a la construcción de una cultura orientada por los principios de flexibilidad, autonomía y descentralización, el Marco para la Buena Enseñanza reduce notablemente esta mirada, circunscribiendo la acción curricular desarrollada en las escuelas a una aplicación de las prescripciones ministeriales, centrada prioritariamente en el dominio que los actores deben poseer del respectivo marco curricular nacional, pero ignorando los procesos de reflexión, toma de decisiones y elaboración asociados.

Tal situación habla de significativos niveles de incoherencia y/o desarticulación presentes en la normativa orientadora de los procesos de transformación educativa perseguidos en nuestro país y, mientras en algunos textos se privilegia una perspectiva de desarrollo del quehacer del profesorado, potenciando un perfil de docente reflexivo y constructor de proyectos curriculares, en otros –específicamente el MBE- se privilegia una mirada técnica, favorecedora de una implementación lineal y reproductora de los lineamientos oficiales.

Este escenario nos parece particularmente grave, dado que el Marco para la Buena Enseñanza es uno de los referentes principales de la evaluación docente que se desarrolla actualmente en nuestras escuelas y, de acuerdo a ello, el ámbito de la gestión curricular estaría relegado en la consideración evaluativa de estos procesos. Instancia contradictoria con la mirada socioconstructiva aludida en el modelo curricular interactivo que se intenta implementar en nuestro país.

En cuanto a los desafíos que en este ámbito deberían ser desarrollados, creemos que un esfuerzo central debería estar dirigido a una superación de las ambigüedades conceptuales que emergieron del análisis, otorgando mayor consistencia interna a los procesos de significación asociados a la gestión curricular, presentes en los documentos oficiales.

En esta línea parece ser un imperativo el fortalecer un lenguaje técnico unívoco en los distintos textos orientadores de la gestión curricular, propiciando con ello convergencias teórico-empíricas que fortalezcan los procesos curriculares que se espera sean desarrollados en los centros escolares. Sólo con esta base satisfecha, podremos hablar de una posibilidad real de consensuar significados y prácticas relacionados con la gestión del currículum en los centros educativos nacionales.

En términos generales, y considerando los eventuales desafíos que plantea la concreción del trabajo de gestión curricular, es posible presentar dos áreas de acción que debieran ser intencionadas:

1. Fortalecimiento del cuerpo pedagógico en:

- Comprensión acabada del marco curricular nacional en los ámbitos de: principios orientadores, bases conceptuales y procedimentales.
- Comprensión acabada del contexto social local al que pertenece el centro educativo para incorporar este saber en las tareas de complementariedad.
- Comprensión acabada de la dimensión identitaria del estudiantado para incorporar este saber a las tareas de complementariedad.
- Construcción de una base teórico-empírica sólida en cuanto a Teoría Curricular, que otorgue la capacidad de comprender el lenguaje curricular y apreciar críticamente las contradicciones e inexactitudes presentes en la marco curricular nacional.

2. Evaluación permanentemente de:

- La construcción del Proyecto Educativo Institucional y su articulación con el Proyecto Curricular, con miras a develar aciertos y carencias en cuanto a la coherencia con el marco curricular nacional y el contexto social local.
- La implementación del Proyecto Curricular Institucional y su concreción en la sala de clases, con la finalidad de propiciar coherencia con el Proyecto Educativo Institucional.

Reiteramos que el análisis elaborado corresponde sólo a un nivel discursivo, vale decir, centrado en un trabajo conceptual en torno a los documentos oficiales generados por el Ministerio de Educación para el apoyo de la puesta en marcha de la reforma educativa y curricular.

Complementariamente a este análisis discursivo, emerge una interrogante ligada con los procesos de implementación práctica que se realizan en las escuelas, es decir, con los apoyos directos que los centros educativos reciben para la concreción curricular, dicho de otro modo, nos preguntamos por los niveles reales de claridad y convergencia existentes entre el marco curricular nacional, los documentos orientadores y las prácticas de acompañamiento y orientación generadas por los supervisores de estos procesos, tanto externos (Supervisores ministeriales) como internos a la institución (Jefes de Unidad Técnico-Pedagógica y/o Coordinadores correspondientes). Por otra parte nos preguntamos qué ocurrirá con los lineamientos para la gestión curricular en Educación Parvularia, Educación Especial o Educación Superior, donde estas orientaciones son prácticamente inexistentes.

En definitiva, la reflexión realizada levanta incertezas e incertidumbres en los procesos de gestión curricular desarrollados en los centros escolares, a la vez que

plantea desafíos al fortalecimiento de los procesos curriculares que deben construirse en nuestras escuelas. Por consiguiente, la labor de poner en marcha una reforma curricular inspirada por la apertura, la autonomía y la flexibilidad es aún una meta a alcanzar, la que debe ser intencionada rigurosa y sistemáticamente por nuestro sistema educativo a través de políticas educativas claras y pertinentes.

## Bibliografía

- GUZMÁN, M<sup>a</sup> A., PINTO, R. (2004), "*Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: La resignificación del episteme curricular*", en Revista *Theoría*, Volumen 13, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.
- GYSLING, J. (2003). *Reforma Curricular: Itinerario de una transformación cultural*. En: Cox, C. (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (2<sup>a</sup> edición, pp. 213-253). Editorial Universitaria, Santiago, Chile.
- MINEDUC (1998), *Marco curricular de la Educación Media, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*, Decreto Supremo de Educación N°220, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- MINEDUC (2002), *Marco curricular de la Educación Básica, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*, Decreto Supremo de Educación N°232, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- MINEDUC (2006), *Mejor tiempo escolar. Jornada escolar completa. El Reloj 2007. Sugerencias para la formulación del proyecto pedagógico*, Mineduc, Santiago, Chile.
- MINEDUC/CPEIP (2003), *Marco para la Buena Enseñanza*, Santiago, Chile.
- PINTO, R., MEZA, I., PASCUAL, E. (2005), *Informe Final del Proyecto FONDECYT N° 1030922: Desarrollo curricular en la unidad educativa: Un estudio comparativo de los principales factores que intervienen en los procesos de contextualización de los planes y programas de estudio*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- PINTO, R., GUZMÁN, M<sup>a</sup> A., MEZA, I., PASCUAL, E. (2006), *Proyecto Interno Facultad de Educación, Elaboración de una estrategia de contextualización curricular con directivos y docentes de centros escolares*, Pontificia Universidad Católica de Chile.