

EL PROTAGONISMO DE LOS PROFESORES EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR MONTEGRANDE: EVIDENCIAS DE UNA INTERVENCIÓN ENCUBIERTA*

Donatila Ferrada**

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Resumen

Este trabajo devela la lucha por los significados -sobre los procesos de innovación relativos a la construcción curricular en los Proyectos Montegrande- que se producen entre los agentes internos del centro que piensan y proponen la innovación y aquellos agentes que la dirigen en su calidad de asesores expertos desde fuera del centro educativo.

La metodología usada en este estudio es de carácter cualitativo-interpretativo, con el uso de las técnicas de análisis sistemático de contenidos de textos, a partir del uso instrumental de categorías semióticas y categorías especializadas, con lo cual fue posible dar cuenta de la construcción curricular tanto a nivel de supuestos teórico-curriculares, como de su expresión en el diseño curricular construidos por cada uno de los cuatro estudios de caso (IV, región metropolitana, VIII y IX) que se analizaron. El estudio contempló dos momentos distintos: la génesis y la consolidación del Proyecto Montegrande. El primero, corresponde a la elaboración de la propuesta de Proyecto Montegrande cuya responsabilidad fue de los equipos de profesores de cada centro; y el segundo momento, corresponde a la modificación de esa propuesta que contó con asesoría externa al centro, a partir de la cual se transformó la propuesta en el Proyecto Montegrande que luego fue aprobado por la Coordinación Nacional de Montegrande desde el MINEDUC.

Los resultados muestran claramente los niveles de intervención de parte de los agentes externos y expresan la pérdida del protagonismo de los profesores del centro como gestores de sus propias propuestas de construcción curricular, hecho que socava la esencia del fundamento de los Proyectos Montegrande.

Palabras claves: innovación curricular, intervención curricular, política educativa, construcción curricular, autonomía curricular.

Teachers' protagonism in the curricular construction of montegrande projects: evidences of a concealed intervention

Abstract

This work reveals the struggle by meaning -on the processes of innovation related to the curricular construction of Montegrande projects- that take place between the internal agents of the educational center who think and propose the innovation and those agents who direct it as expert advisers from outside the educational center.

** Esta investigación forma parte de una investigación con financiamiento interno de la UCSC, a través del Proyecto DIN 07/2002 "Innovación educativa en los Proyectos Montegrande: una contrastación entre el discurso oficial y el de los centros educativos.*

*** La autora es Doctora en Filosofía, con mención en Curriculum, por la Universidad de Valladolid, España, y actualmente se desempeña como académica de los Programas de Postgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Mail de contacto dferrada@ucsc.cl*

The methodology used in this study is that of a qualitative-interpretative character, with the use of techniques for the systematic analysis of text contents, starting from the instrumental use of semiotic and specialized categories. Then it was possible to both give account of the curricular construction at the level of theoretical-curricular assumptions and at the level of its expression in the curricular design constructed by each one of the four case studies (IV region, Metropolitan region, VIII and IX regions) which were analyzed. The study consisted of two different moments: the genesis and the consolidation of the Montegrande Project.

The first moment corresponds to the elaboration of the proposal of the Montegrande Project whose responsibility was of a team of teachers from each educational center; and the second one corresponds to the modification of that proposal which was based upon an external consultancy to the center. This consultancy helped to change this proposal into the Montegrande Project that soon was approved by the National Coordination of Montegrande from the Ministry of Education (MINEDUC).

The results show the levels of intervention from the external agents clearly and express the loss of teachers' protagonism from the center as managers of their own proposals of curricular construction. This fact undermines the essence of the foundation of the Montegrande Projects.

Key words: curricular innovation, curricular intervention, political intervention, educational policy, curricular construction, curricular autonomy

1. ANTECEDENTES PRELIMINARES

El Proyecto Montegrande (PM) se entiende como complemento del programa MECE media, en ejecución desde 1994, que estableció un conjunto de acciones de apoyo a los establecimientos secundarios subvencionados con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza. El PM creado en el año 1996:

"...pretende realizar un aporte más limitado y focalizado, centrándose en el tema de la innovación...por ello Montegrande desea impulsar propuestas innovadoras diseñadas por la propias comunidades escolares y sus redes de apoyo, con potencial para transformarse en antecedentes válidos para la renovación, mejoramiento y diversificación de la educación media en su conjunto...Al Ministerio corresponde crear condiciones adecuadas para la emergencia de dichas innovaciones y resguardar su efectiva concreción"¹.

Los PM representan, sin duda, una de las apuestas más significativas que se han impulsado desde la Reforma Educativa Chilena. Su propósito central -declarado- es adelantar el proceso de Reforma, por lo mismo también son conocidos como "Liceos de Anticipación" con lo cual los 51 liceos se transformarían en modelos para sus homónimos². A esto, se suma el hecho que en cuanto a inversión económica realizada para proyectos de este tipo (U\$ 35 millones), no tiene precedente en el país.

Los PM tienen un carácter experimental reconocido desde la Coordinación Nacional de Montegrande, es más, sus gestores le reconocen como un laboratorio para el cambio en la educación media, que alude justamente al experimento, al ensayo error, al aprender de la experiencia³. Esto se refrenda cuando se afirma que:

¹ Weinstein, J. (1999) "El proyecto Montegrande: un laboratorio para el cambio de la educación media", en García-Huidobro, J.E. (Ed), *La reforma educacional chilena*, Editorial Popular, Madrid. P. 165

² *Coordinación Nacional Montegrande*, (2000). "Proyecto Montegrande de cada Liceo un sueño..." Santiago: MINEDUC. P. 12

³ *Ibid*, p. 16

"Lo que está en juego y tratando de conocer Montegrande es si los liceos -al contar con mayor poder- son capaces de generar cambios educativos de envergadura, de mejorar sus resultados y qué condiciones se requiere para ello; como así mismo qué pasa con el sistema educativo en general en un escenario de mayor descentralización"⁴

En definitiva, lo que buscan los PM es contar con antecedentes válidos que permitan apoyar la tesis de que quienes ejecutan la innovación deben ser también quienes las crean, es decir, la entrega del protagonismo a los profesores que sueñan y agencian su propia innovación y que por primera vez se les ofrecen las condiciones para desarrollarla.

En este escenario se construyen un conjunto de políticas y se diseñan estrategias para poner en marcha los PM⁵. Particularmente interesante resulta el análisis de la primera política instaurada y sus correspondientes estrategias:

Política Pública Montegrande: "Potenciar la capacidad de los liceos de generar propuestas pertinentes y/o innovadoras para mejorar la calidad de la educación que imparten, de acuerdo a sus contextos y capacidades específicas" ⁶		
Estrategia Montegrande	Acciones emprendidas desde la Coordinación Nacional Montegrande	Acciones de Liceos con Propuesta aprobada por Montegrande.
Concursar propuestas educativas con ideas de innovación generadas desde los propios liceos... ya que sólo quienes están más cercanos a dichas realidades pueden generar ⁷ .	Concurso público de propuestas de acuerdo a bases establecidas (Primer semestre 1997).	Grupos de profesores construyen la propuesta de innovación en respuesta al concurso.
	Evaluación y selección de las propuestas.	De más de 200 liceos que concursan propuestas, sólo se seleccionan 51.
	Asistencia técnica a los establecimientos para transformar propuestas en proyectos ejecutables Segundo Semestre 1997).	Las propuestas seleccionadas reciben apoyo técnico avalado por la Coordinación Nacional para transformar la propuesta en proyecto.

Un análisis de esta gráfica permite apreciar con claridad algunos sucesos determinante en la génesis y consolidación de los PM y que denotan características particulares. Así, llama la atención, la intervención de agentes externos encargados de asistir a los liceos para transformar las propuestas en proyectos ejecutables, hecho que se explica en los textos producidos por la Coordinación Nacional Montegrande debido a la "escasa calidad" de construcción de propuestas generadas por los liceos. Si bien lo anterior es posible de aceptar como un hecho real, llamativo también resulta lo siguiente: primero, que la asesoría ofrecida por equipos técnicos avalados por MINEDUC -a nivel declarativo- tienen que ver con la transformación de la propuesta en proyectos ejecutables y no sobre la mejora de la calidad de la propuesta que fue lo evaluado en el concurso, y el segundo es el hecho de concursar propuestas y no proyectos, tal como lo expresa la política declarada.

⁴ *Ibid*, p. 16

⁵ Un trabajo que aborda extensamente esta temática en **Ferrada, D.** (2002) "Innovación Educativa y Descentralización: ¿una apuesta de los Proyectos Montegrande?" Santiago: Asociación Chilena de Currículum.

⁶ *Ibid*, p. 11.

⁷ *Ibid*, p. 14

Por consiguiente, cabe preguntarse entonces, sobre el protagonismo atribuido a los sujetos más próximos a las realidades para generar la innovación -los profesores- al que hace mención esta Política Pública Montegrande, como también, sobre la existencia a priori de una premisa sustentada en la incapacidad de estos profesores para construir proyectos ejecutables, sobre cuya base se construye tanto la Política Pública Montegrande como la estrategia que la materializa a través del llamado a concurso de propuestas, para luego intervenir en ellas y transformarlas en proyectos.

Lo anterior induce a problematizar el hecho de la intervención técnica para transformar las propuestas en proyectos sobre el fundamento de escasa calidad, dado que si seguimos la trayectoria desde la Política Pública Montegrande hasta las acciones emprendidas por la Coordinación Nacional Montegrande de todas formas había que intervenir, ya sea para transformar dichas propuestas en proyectos o para construir proyectos de innovación nuevos, ya que la política no declara su intención de potenciar la capacidad de generar proyectos, sino sólo propuestas.

Estos antecedentes ponen en discusión uno de los ejes centrales declarados por Montegrande y que dice relación con el carácter experimental de éste, en el aspecto de probar en la práctica si la autonomía y la descentralización de los centros educativos se traducen en la generación de cambios educativos de envergadura⁸. Este hecho resulta contradictorio con la propia literatura usada por la Coordinación Nacional Montegrande⁹ para fundamentar los PM, que dice que se ha demostrado que la delegación de autoridad y responsabilidad de las propias unidades educativas conllevan a mejoras en los resultados de aprendizajes y que cambios mayores como los que propone abordar Montegrande necesariamente requieren de significativos niveles de autonomía para decidir por dónde partir, qué priorizar, qué reestructuraciones hacer, entre otros aspectos relevantes.

Si bien lo anterior indica evidentemente una intervención tanto a nivel de política, como de estrategia y sus correspondientes acciones, cabe preguntarse si esta intervención ocurre en otros niveles. Este hecho, orienta la presente investigación a profundizar en el ámbito de la construcción curricular, de tal manera de evidenciar si la propuesta de innovación curricular que realizan los profesores del centro se mantiene o se modifica al momento que intervienen los asesores externos al centro.

Con este fin se analizaron¹⁰ tanto las propuestas elaboradas por los profesores del Liceo, como los proyectos resultantes de las asesorías externas al centro, en cuatro centros educativos distribuidos geográficamente en la IV región, región metropolitana, VIII región y IX región del país. Metodológicamente se distinguieron dos niveles de análisis, el primero, dirigido a develar la concepción curricular que sostiene la innovación; y el segundo, dirigido a reconstruir el plan de estudio que se propone para materializar dicha orientación curricular.

2. CONCEPCIÓN CURRICULAR QUE SOSTIENE LA INNOVACIÓN MONTEGRANDE

Para develar la concepción curricular se usaron las siguientes categorías de análisis de carácter especializado¹¹:

⁸ *Ibid*, p. 16

⁹ *Ibid*, p. 15.

¹⁰ El análisis de contenido de texto se realizó mediante el levantamiento de categorías semióticas superestructuras textuales y macroestructuras textuales de acuerdo con Van Dijk, T (1989). "La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario". Buenos Aires: Paidós.

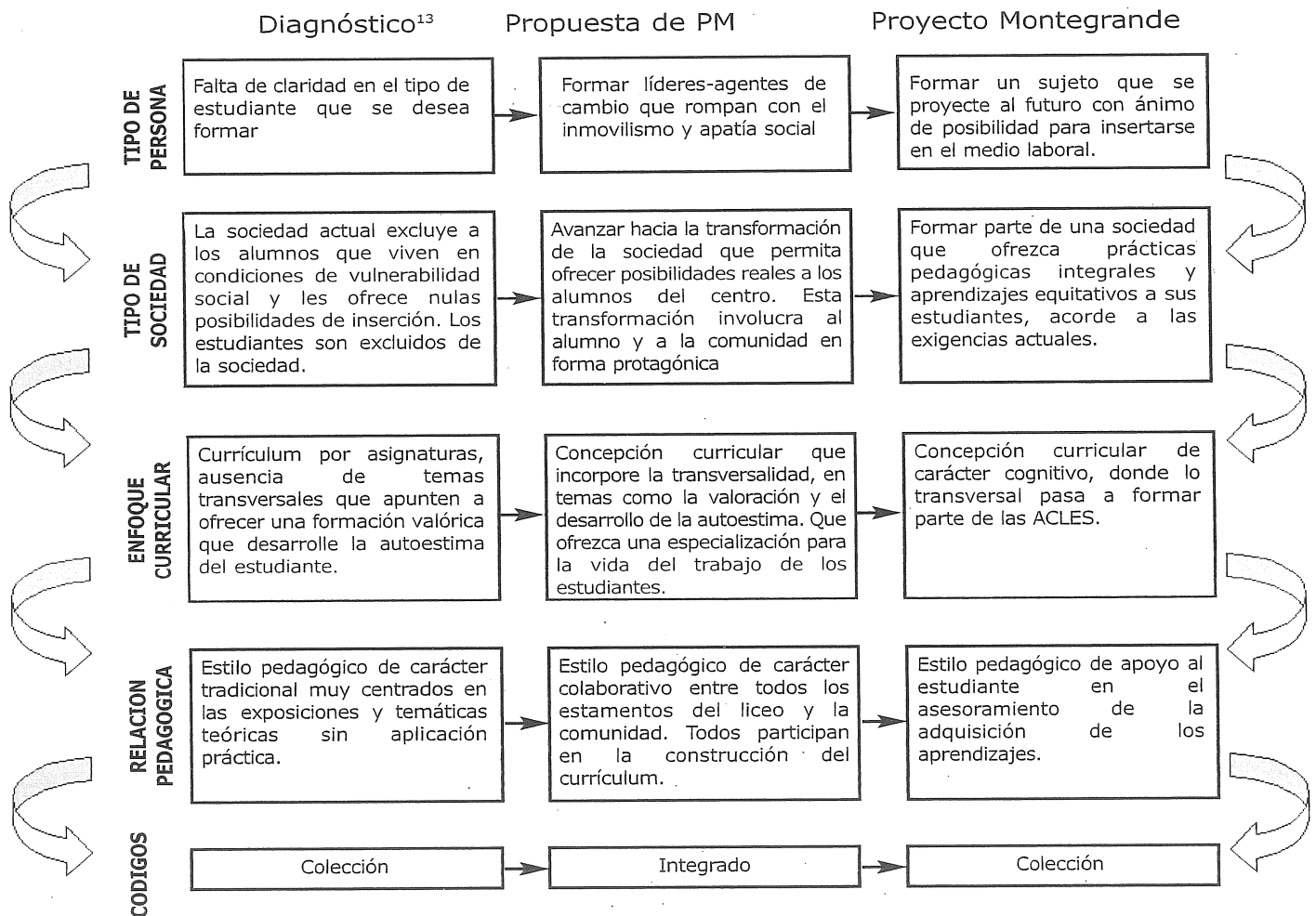
¹¹ De acuerdo con Ruiz Olabuénaga, J. (1996) *Metodología de la investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- tipo de persona que se quiere formar
- tipo de sociedad que se quiere construir
- enfoque curricular que se propone desarrollar
- relación pedagógica
- código curricular

Estas categorías fueron levantadas a partir del análisis de contenidos de texto tanto a nivel de propuesta como de proyecto Montegrande usando las categorías de superestructura textual y macro estructura textual¹².

Los hallazgos en cada uno de los estudios de caso se recogen en las siguientes representaciones gráficas:

2.1. Concepción curricular: de la propuesta al proyecto Montegrande (caso IV Región)



¹² Van Dijk, T (1989). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Paidós.

¹³ Cada centro que entra en concurso para la obtención de un PM realiza un completo diagnóstico desde el cual levanta la propuesta de PM. Este diagnóstico desaparece al momento en que la propuesta es transformada en proyecto, es decir, una vez que intervienen los agentes externos al centro.

Resulta interesante destacar la concepción crítica del currículum desde la cual, los profesores del centro, fundamentan la propuesta de innovación curricular, su comprensión de la educación como medio para alcanzar la transformación social. Asimismo, la claridad teórica -dada exclusivamente por la experiencia acumulada¹⁴- para explicar las situaciones de exclusión de los estudiantes del funcionamiento de la sociedad como sistema, en la cual éstos no tienen cabida, y la necesidad de avanzar en una educación donde el centro de atención sea el desarrollo de la agencia humana y del colectivo, lo cual proponen desarrollar haciendo uso de la transversalidad del currículum, con una permanente vinculación con el quehacer práctico y en interacción continua con la comunidad local. Con esto, queda en evidencia la ruptura del código de colección centrado en mantener el aislamiento entre las asignaturas y el paso hacia un código integrado que integra los distintos saberes. Así también, que lo cognitivo pasa a ser una tarea más dentro de la totalidad que implica el desarrollo de la afectividad y los valores de los sujetos agentes de cambio.

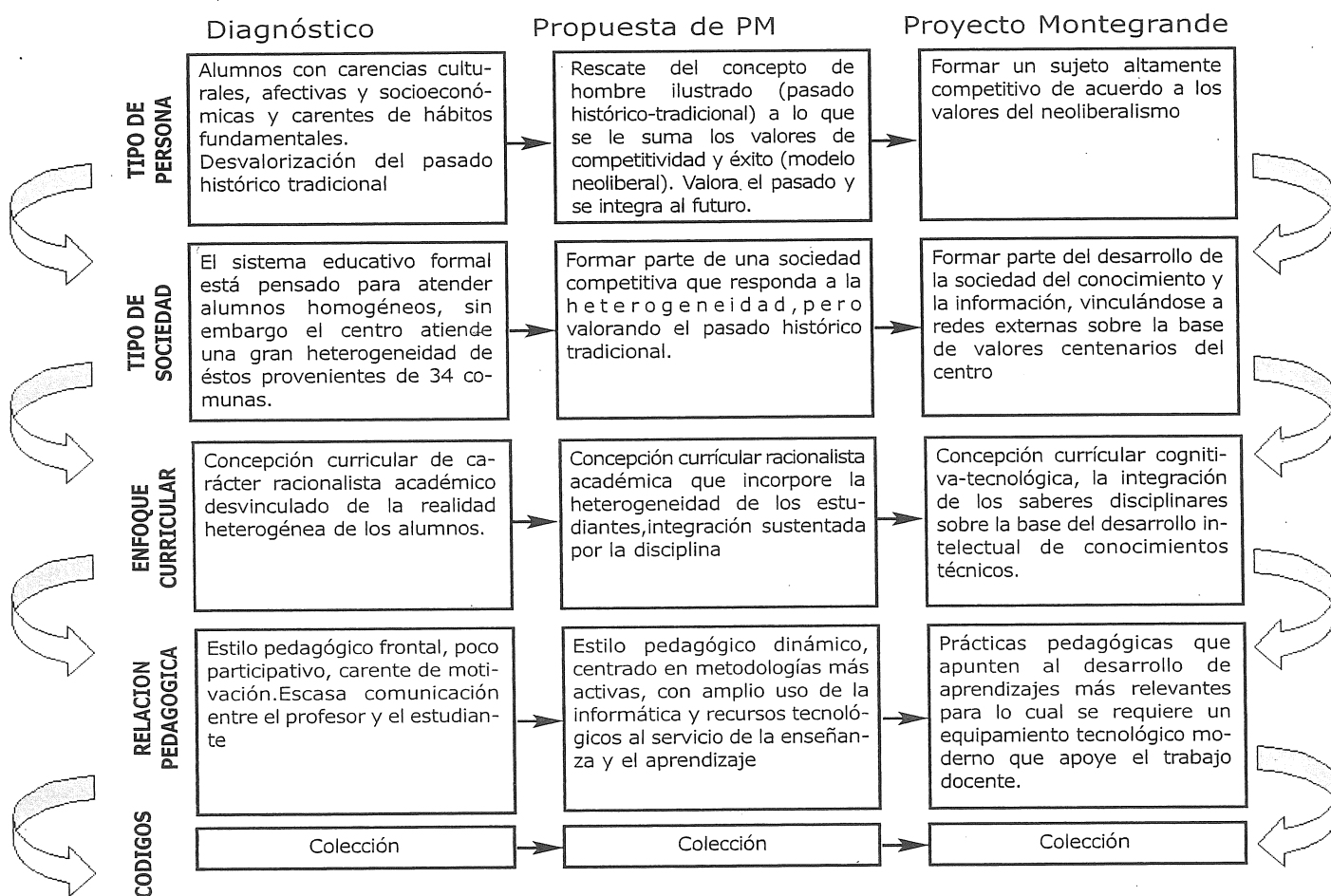
Por el contrario, la intervención de agentes externos al centro, al momento de analizar el proyecto, dan un giro significativo a la propuesta original y la orientan hacia una concepción del currículum que se limita al desarrollo puramente cognitivo para alcanzar la inserción laboral de los estudiantes de tal manera de competir en el concierto de las nuevas exigencias. Se pierde el carácter transversal ya que éste pasa a ser absorbido por las ACLES y no por la totalidad del currículum. Con esto se recupera el código de colección existente en el liceo antes de realizar la propuesta. Lo anterior encuentra una relación con la caracterización de la innovación que realiza la Coordinación Nacional Montegrande, cuando la diferencia en dos tipos: una de carácter transformador y la otra de carácter optimizador. La primera, implica cambios radicales de las condiciones existentes reemplazando y reorientando las prácticas tradicionales del establecimiento; la segunda implica la mejora de las condiciones y prácticas existentes en el liceo, sin generar transformaciones radicales¹⁵.

Desde este contexto, se podría caracterizar la innovación impuesta por los agentes externos al Liceo como una innovación optimizadora, por su parte, la innovación propuesta por los profesores del Liceo es comprendida como una innovación transformadora.

¹⁴ Los profesores declaran no haber tenido ningún tipo de especialización en teoría crítica que pudiera explicar su planteamiento al interior de esta corriente (Entrevista con el equipo responsable de la elaboración de la propuesta, Montepatria, abril 2002)

¹⁵ Coordinación Nacional Montegrande, (2000). "Proyecto Montegrande de cada Liceo un sueño..." Santiago: MINEDUC. p. 27

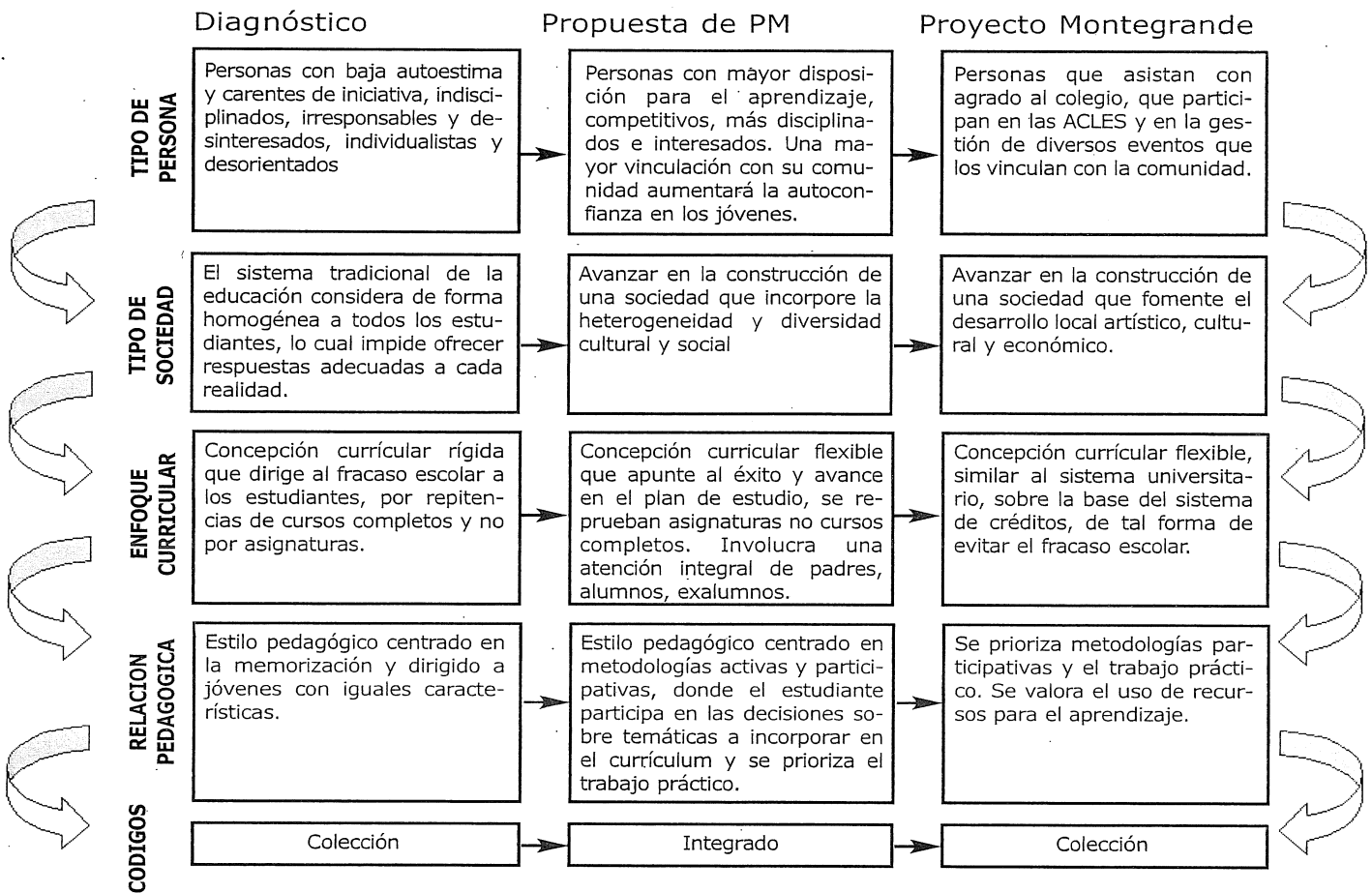
2.2. Concepción curricular: de la propuesta al proyecto Montegrande (caso Región Metropolitana)



Un análisis de estos hallazgos permite apreciar, la confrontación entre dos conceptos de personas que luchan por pervivir, la ilustrada y la de alta competitividad. A nivel de propuesta, una conjugación de ambas, a nivel de proyecto, la imposición de la última. Estos hechos, son congruentes con la presencia de un enfoque que quiere sobrevivir en el tiempo (racionalismo académico), ya que está presente al momento del diagnóstico y que se quiere optimizar a nivel de la propuesta; por otra parte, el giro hacia un enfoque curricular diferente (cognitivo-tecnológico), de carácter externo al centro. Esta situación, al igual que en el caso anterior, evidencia una confrontación de intereses que corresponden a grupos distintos, a saber, agentes internos y agentes externos a la innovación, dónde los últimos se imponen sobre los primeros.

Sin embargo, el código curricular se mantiene tanto a nivel de propuesta como de proyecto, lo cual indica que si bien existe un giro a nivel de enfoque curricular, éste se circunscribe al interior de una misma concepción curricular, es decir, que tanto a nivel de propuesta como de proyecto no se proponen cambios radicales. Este hecho, estaría indicando una correspondencia en la caracterización de la innovación entre ambos agentes participantes, es así que, cuando los agentes internos construyen su propuesta lo hacen bajo una comprensión de la innovación dirigida hacia la optimización, al igual que los agentes externos cuando intervienen el proyecto.

2.3. Concepción curricular: de la propuesta al proyecto Montegrande (caso VIII Región)



Varios aspectos resultan interesantes de destacar en este caso.

El primero, está referido a la concepción de persona, proponiéndose potenciar una formación de "persona exitosa" como una forma de romper con la concepción de persona inmersa en el fracaso producto de un entorno socio-cultural propio de los sujetos en formación. Este hecho se avala por ejemplo en la idea de asumir un plan de estudio que impida el fracaso escolar anual y lo reemplace por fracasos de asignaturas que son remediadas a través de talleres especiales para la superación de carencias cognitivas, en consecuencia, el estudiante nunca debería fracasar.

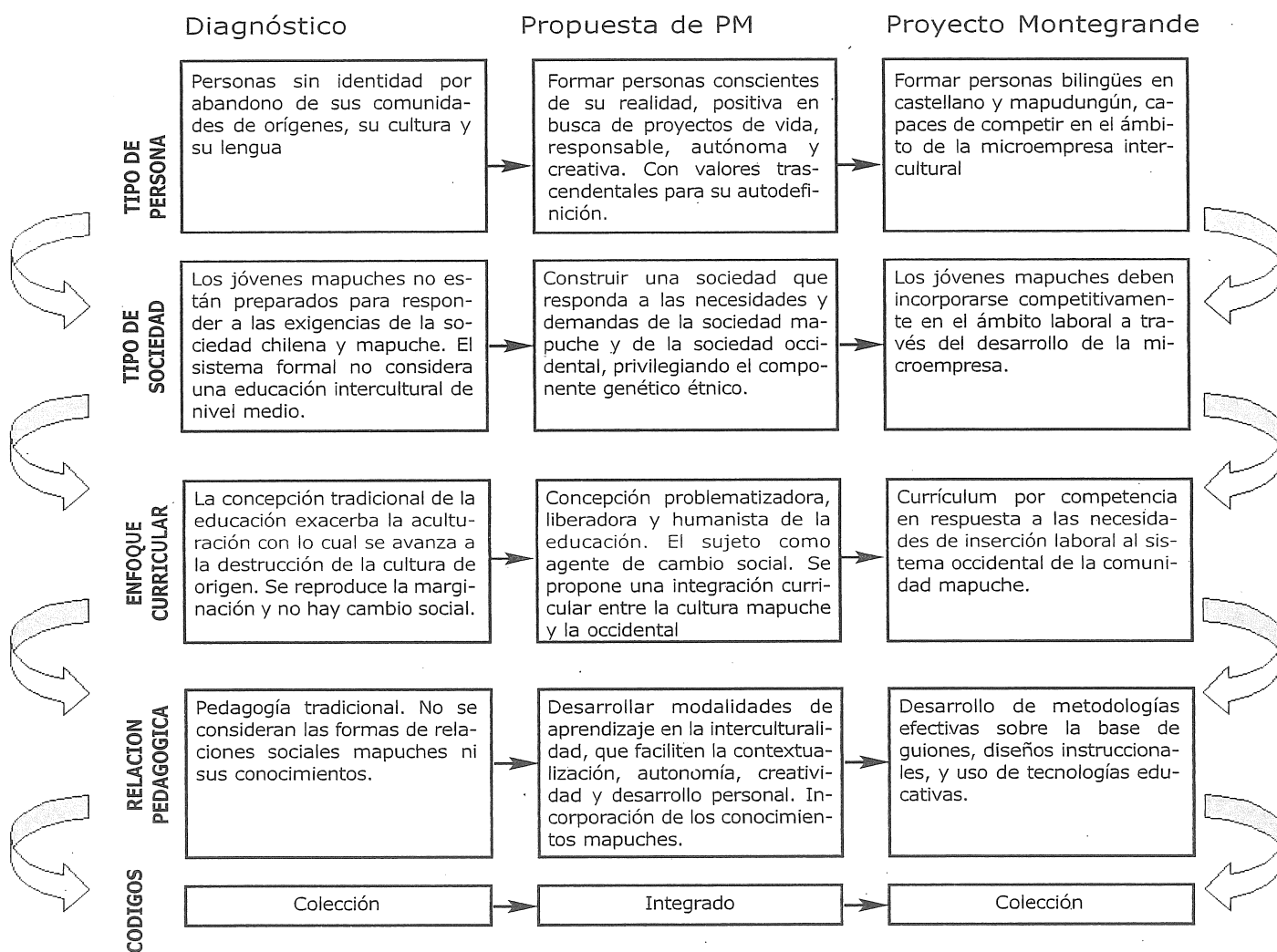
El segundo hecho llamativo es lo que ocurre a nivel del tipo de sociedad que se quiere promover, que va dirigida a dar respuestas a los nuevos desafíos que asume la educación en el concierto de ampliación de la cobertura de la enseñanza media y la necesidad de vincular el liceo con el medio en que está inserta, así como la promoción de la cultura local.

Ambos hechos, si bien representan un aspecto de la innovación a nivel utópico, ello se encuentra presentado de forma acrítica y carente de reflexión de las consecuencias que pudiera tener esto para los estudiantes, en el sentido que pertenecen a una cultura minera, desventajada socio-económicamente, alejada de los centros económicos y sociales en que no sólo se requiere de una predisposición al éxito y donde la reproducción de los roles laborales y sociales están fuertemente arraigados en situaciones de dificultades de todo orden.

El tercer aspecto es el cambio del código curricular al momento en que intervienen los agentes externos al Liceo, de uno integrado a uno de colección. En forma coincidente con el primer caso analizado, se evidencia una disidencia entre ambos agentes participantes, mientras los agentes internos operan bajo una comprensión de la innovación dirigida hacia la transformación, los agentes externos lo hacen bajo una innovación dirigida hacia la optimización.

Finalmente, el cuarto aspecto refrenda el hallazgo a nivel de código curricular y es la concepción curricular que si bien en ambos momentos (propuesta y proyecto) se realiza una propuesta flexible desde el punto de vista de la promoción de los alumnos, a nivel de propuesta se conjugan elementos tales como la incorporación de la heterogeneidad, la diversidad cultural y social y la integración de la comunidad al curriculum (padres, alumnos, exalumnos), a nivel de proyecto sólo se mantiene la idea de evitar el fracaso escolar, con las consecuencias arriba analizadas.

2.4. Concepción curricular: de la propuesta al proyecto Montegrande (caso IX Región)



En la génesis de la innovación los profesores del centro diferencian dos niveles: el primero, es un Modelo de Educación Intercultural propiamente tal y se sustenta en la concepción liberadora de la educación que involucra el desarrollo de una conciencia crítica, el diálogo y la tolerancia fuertemente contextualizada en el medio socio-cultural, sobre la base de la problematización del conocimiento. Una educación que potencia la autonomía para agenciar cambios de transformación social. Este nivel se materializa a través de la propuesta de construcción de una matriz socio-cultural de integración curricular. El segundo, es la operacionalización del primero en la modalidad técnico profesional intercultural que ofrezca respuesta tanto a la recuperación de la cultura mapuche (identidad étnica) en armonía con la cultura occidental, como a la inserción laboral de los futuros técnicos en un mundo occidental altamente competitivo. Este modelo contempla la recuperación de la pedagogía mapuche que implica un trabajo pedagógico comunitario, participativo, activo fuertemente contextualizado y sobre la base de la investigación acción. Se propone una formación técnico-profesional que de respuesta a la formación intercultural y a la formación de las competencias específicas.

Por su parte, en el momento de la consolidación del PM, es posible diferenciar tres niveles: el primero, y que podríamos llamar Modelo de Educación Intercultural propiamente tal descansa sobre el desarrollo de metodologías activo-participativas y en la implementación de un sistema gestión administrativo eficiente, desde el cual recuperar la identidad y vincular la cultura mapuche con la cultura occidental. Se mantiene la idea de la construcción de una matriz socio-cultural de integración curricular que genere un puente entre ambas culturas que permita al estudiante mapuche insertarse socialmente en la cultura mayoritaria sin perder la propia. El segundo, está expresado en un modelo educativo de modalidad técnico profesional de carácter bilingüe que avanza desde la propuesta del desarrollo de competencias técnico-profesionales hacia el desarrollo de la competitividad en los estudiantes a partir de creación de micro-empresas en directa relación con la especialidad técnica. Y el tercero, está expresado en un modelo didáctico bilingüe castellano-mapudungun que se sustenta en el uso de recursos tecnológicos y diseños instruccionales como base para la producción de los aprendizajes. La recuperación de la identidad mapuche aparece vinculada a la difusión de la cultura mapuche por medio de actos públicos y no como parte del proceso de construcción del conocimiento en la acción pedagógica.

Por consiguiente, es posible sostener un giro radical desde el momento en que intervienen los agentes externos al centro, de una concepción crítica centrada en el planteamiento freiriano de fuerte contenido social que sitúa la interculturalidad en el eje de la acción innovadora, a una concepción instrumental de fuerte componente neoliberal, que instrumentaliza la interculturalidad como una estrategia para el desarrollo de competencias. En consecuencia, a nivel de propuesta la innovación adquiere un carácter transformador, mientras que a nivel de proyecto tiene un carácter optimizador.

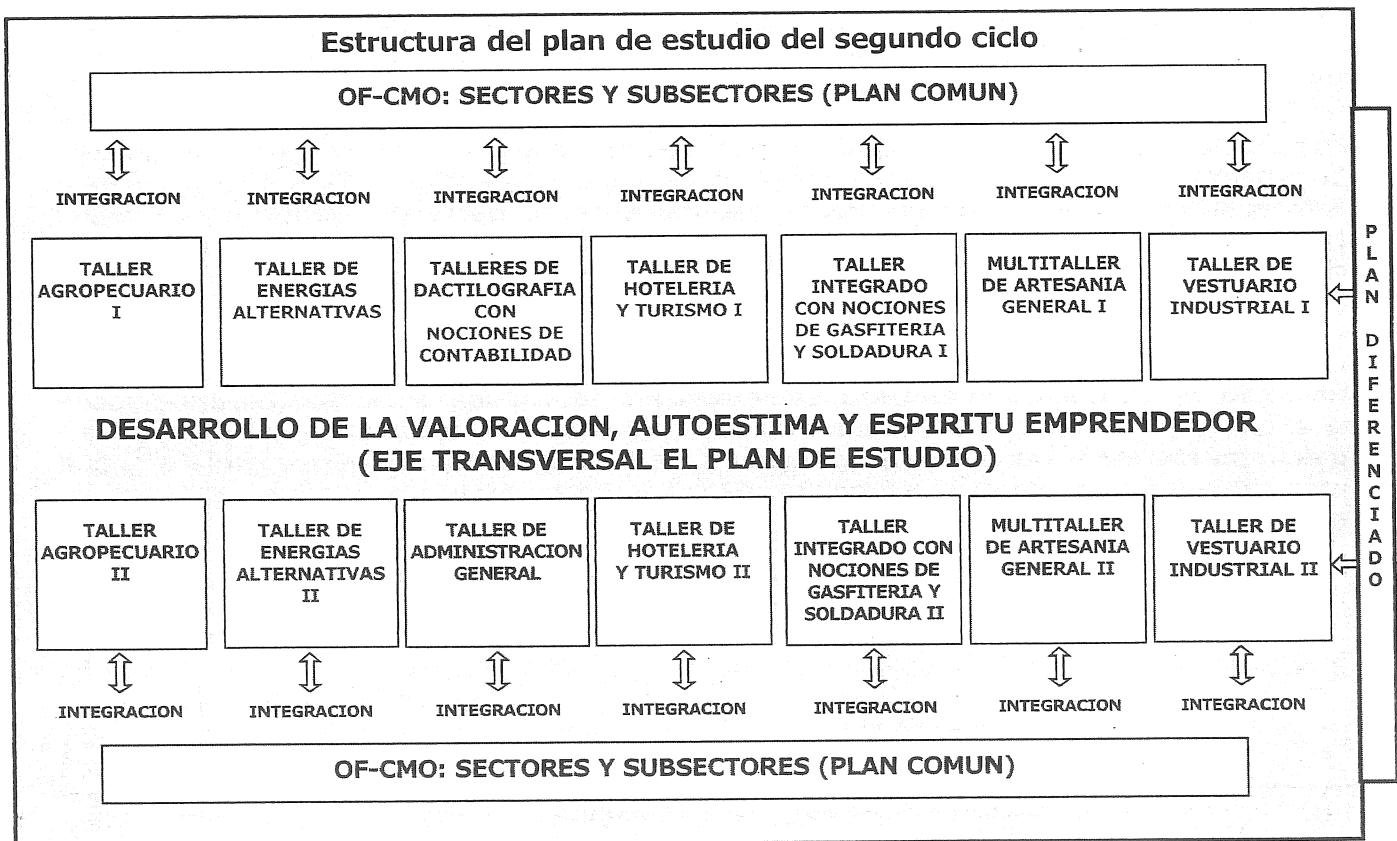
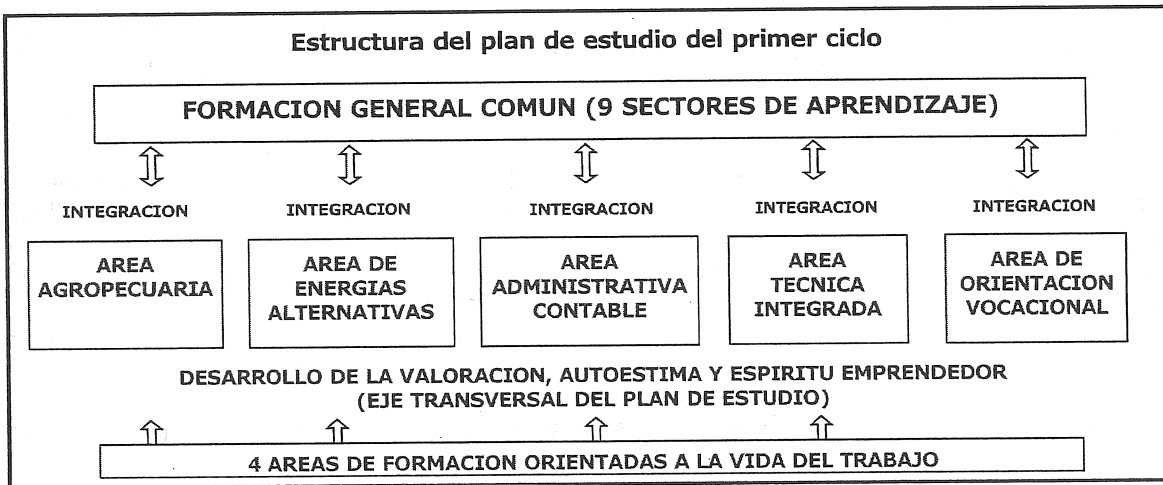
La intervención de agentes externos al centro cambia radicalmente la forma en cómo se comprende el proceso educativo y enmascara el componente ideológico que le subyace a la propuesta intercultural, que si bien mantiene la cultura mapuche y no propone la asimilación, la instrumentaliza en vistas de la formación bilingüe, desligado del encuentro entre culturas.

3. PLAN DE ESTUDIO QUE PROPONE LA INNOVACIÓN MONTEGRANDE

Para reconstruir el plan de estudio que se propone para materializar la concepción curricular se procedió a la identificación de los tipos de planes o áreas que agrupaban las distintas actividades curriculares, tales como cursos y/o talleres, posteriormente se procedió a reconstruir espacio-temporalmente el plan de estudio, tanto a nivel de propuesta de responsabilidad de los profesores del Liceo, como de proyecto de responsabilidad de esto con los asesores externos al centro.

Los hallazgos en cada uno de los estudios de caso se recogen en las siguientes representaciones gráficas:

3.1. Plan de estudio: de la propuesta al proyecto Montegrande (caso IV Región)



3.1.1. Propuesta: Modalidad Humanística-Científica de carácter técnico productivo.

De acuerdo con el Decreto Supremo de Educación N° 220, la formación diferenciada en la modalidad Humanística-Científica, suponen en cada asignatura, o una mayor extensión temática o una profundización mayor que la definida para la formación general¹⁶. Por su parte, la formación diferenciada para la modalidad Técnico-Profesional, alude a la formación especializada correspondiente a 13 sectores ocupacionales y 44 canales de especialización que responden a las necesidades de recursos humanos calificados de una economía en crecimiento y con capacidad de competir efectivamente en los mercados globales¹⁷.

Un primer aspecto significativo de la innovación es la aproximación de la modalidad Humanística-Científica a la modalidad Técnico-Profesional, sin embargo, a diferencia de esta última, que se inicia a partir del 3° año medio, a nivel de propuesta de PM, la innovación consiste en la vinculación del estudiante desde el 1° año medio con la áreas orientadas a la vida laboral. Además, los ámbitos de especialización que ofrece la propuesta de innovación se corresponden parcialmente con los sectores recogidos por la modalidad Técnico-Profesional, particularmente llamativos resultan, las de Energías Alternativas, Artesanía General, y Hotelería y Turismo. Todos éstos recogen el contexto y las demandas propias de la zona en la cual se encuentra inmerso el liceo, es decir, efectivamente apuntan a un currículum pertinente.

Un segundo aspecto significativo es la permanencia de un único eje transversal durante toda la enseñanza media y que es el desarrollo de la valoración, la autoestima y el espíritu emprendedor, el cual se declara como el norte orientador de toda la construcción curricular que deriva en un carácter técnico-productivo que ofrecerá al estudiante la posibilidad de ver su futuro con optimismo y romper con el fatalismo en el cual se encuentra inmerso.

Un tercer aspecto interesante de destacar es la correspondencia entre la concepción curricular que el grupo de profesores asume como orientación para su construcción curricular y su expresión en este plan de estudio. Este hecho permite refutar afirmaciones -muchas veces asumidas como parte del sentido común del profesorado- sobre la enorme dificultad de relacionar la teoría y la práctica o dicho de otra forma la dificultad para acercar la distancia entre la utopía y la realidad. Asimismo, queda en evidencia la capacidad de este grupo de profesores para elaborar propuestas de innovaciones dirigidas hacia la transformación y materializarlas en términos de su construcción curricular. Además, con este hallazgo, en este estudio de caso, se refrenda la idea original de Montegrande sobre la existencia de capacidad instalada en los profesores de la enseñanza media para -desde su realidad- pensar y operativizar el cambio educativo de envergadura¹⁸, que más tarde será la propia intervención de los agentes externos al centro quienes se encargarán de eliminar.

¹⁶ MINEDUC (1998) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Media*. MINEDUC. P. 11.

¹⁷ *Ibid*, p. 12.

¹⁸ *Op. cit.*, *Coordinación Nacional Montegrande (2000)*, p. 13.

3.1.2. Proyecto: Modalidad Humanística-Científica complementación del nuevo marco curricular OF-CMO en horas de libre disposición

Estructura del plan de estudio del primer ciclo

FORMACIÓN GENERAL COMÚN (9 SECTORES DE APRENDIZAJE)

TALLERES DE
CAPACIDAD
EMPREDEDORA Y
ESPÍRITU INNOVADOR

Estructura del plan de estudio del segundo ciclo

OF-CMO: SECTORES Y SUBSECTORES

TALLERES DEL PROGRAMA EDUCACIONAL
DE CAPACIDAD EMPRENDEDORA Y ESPÍRITU
INNOVADOR (horas libre disposición, propuesta
transversal, a cargo de asistencia técnica externa al
liceo)

MICRO-PROYECTOS
PARA INTERACCIÓN
EN LA COMUNIDAD
(con ayuda de asistencia
técnica externa)

ESTUDIO DE FACTIBILIDAD DE UNA
PROPUESTA CURRICULAR PROPIA DEL LICEO

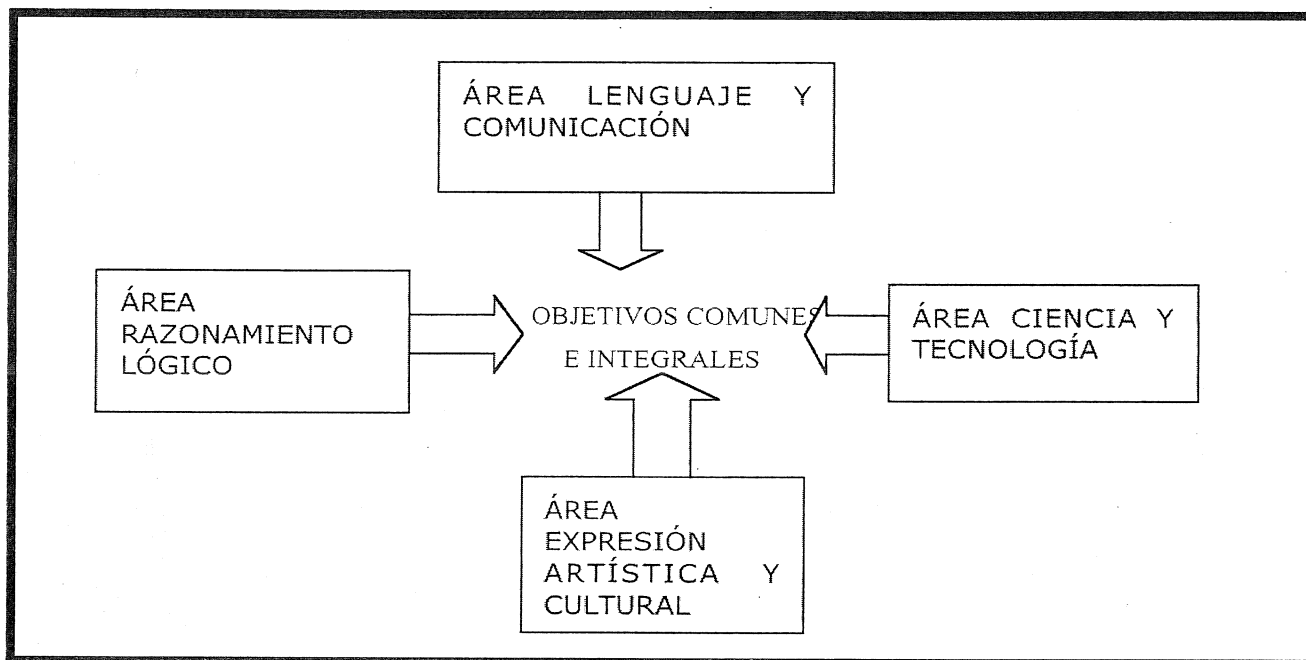
A simple vista y en comparación con la construcción curricular encontrada en la propuesta elaborada por los profesores, a nivel de proyecto PM, se evidencia claramente la fuerte intervención de los asesores externos, hecho que se corresponde con lo ya evidenciado al momento de develar la concepción curricular.

Por su parte, a nivel de contenidos la distancia entre propuesta y proyecto es definitivamente abismante, ya que el eje transversal pasa a formar parte de las horas de libre disposición con lo cual el desarrollo de la valoración, la autoestima y la capacidad emprendedora se transforma en un taller de carácter vertical, perdiéndose con ello la esencia de la propuesta. Además se suma el hecho que se exige al centro la realización de un estudio de factibilidad de la innovación curricular, lo cual rompe con toda posible viabilidad de la propuesta, hecho que pudiera estar explicando el estancamiento y las numerosas trabas que ha tenido el desarrollo de este proyecto¹⁹.

¹⁹ Entrevista con el equipo coordinador del PM del centro

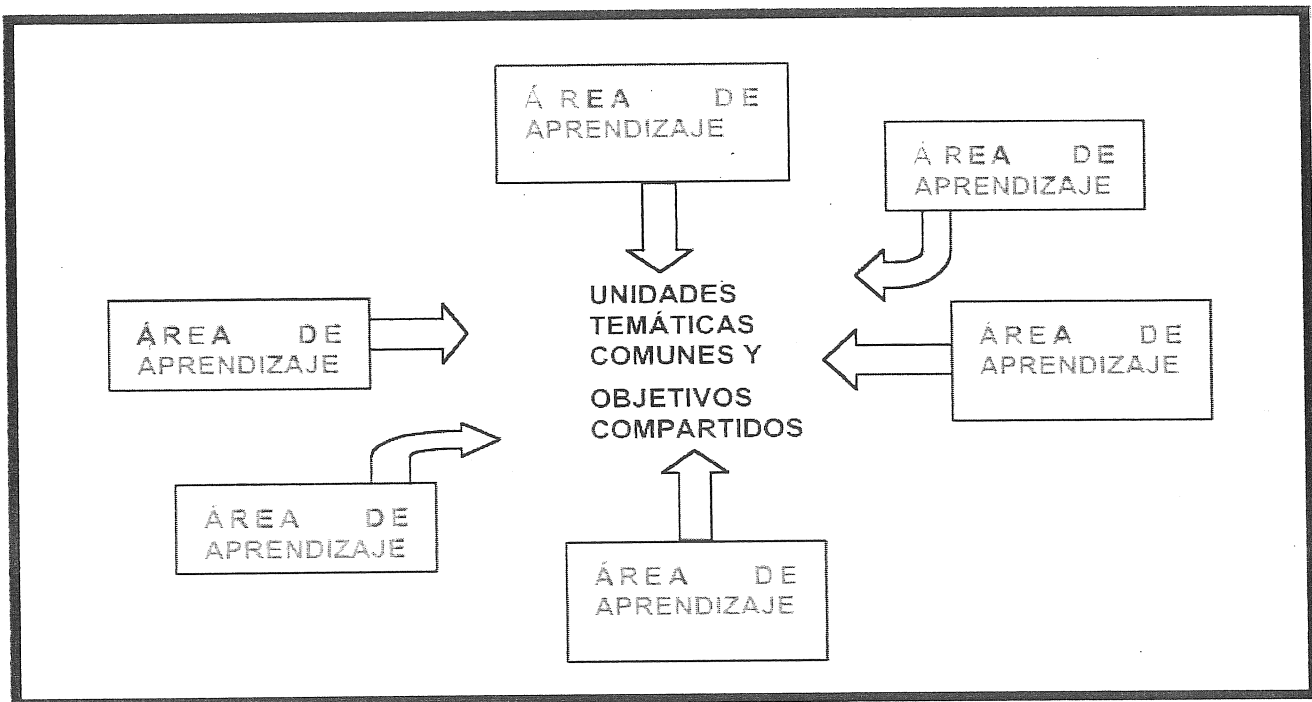
Esta representación espacio-temporal del plan de estudios en ambos momentos (propuesta y proyecto) refrenda los hallazgos encontrados a nivel de concepción curricular encontrados en este mismo caso y viene a evidenciar en términos mucho más concreto la intervención realizada por parte de los agentes externos a la innovación.

3.2. Plan de estudio: de la propuesta al proyecto Montegrande (caso región metropolitana)



3.2.1. Propuesta: Modalidad Humanística-Científica centrado en la integración de áreas

La propuesta de plan de estudio realizada por los profesores del centro consiste en la integración de estas cuatro áreas definidas del saber en la idea que compartan objetivos comunes e integrales, donde la integración se sustenta desde la disciplina y no por la ruptura de los límites entre las disciplinas, en correspondencia con lo encontrado a nivel de concepción curricular en que se evidencia claramente un código de colección y no de integración como a simple vista pudiera pensarse. Esto puede verse con mayor claridad al analizar el estatus de las áreas del saber de carácter "científico" (3 áreas) y el de carácter "expresivo" (1 área), así como también, ésta área tiene la connotación sólo de expresión del arte y la cultura y no de creación o recreación, hecho que induce a pensar en una reproducción de saberes en este ámbito. Estos antecedentes conducen a inferir que los profesores del centro (de larga data histórica) proponen como innovación una actualización del racionalismo académico tradicionalmente desarrollado en el Liceo y que es por ese hecho que la integración de saberes no es real, puesto que no rompe ni con las disciplinas ni con la estructura base de la reproducción del saber de la cultura occidental como máximo referente.



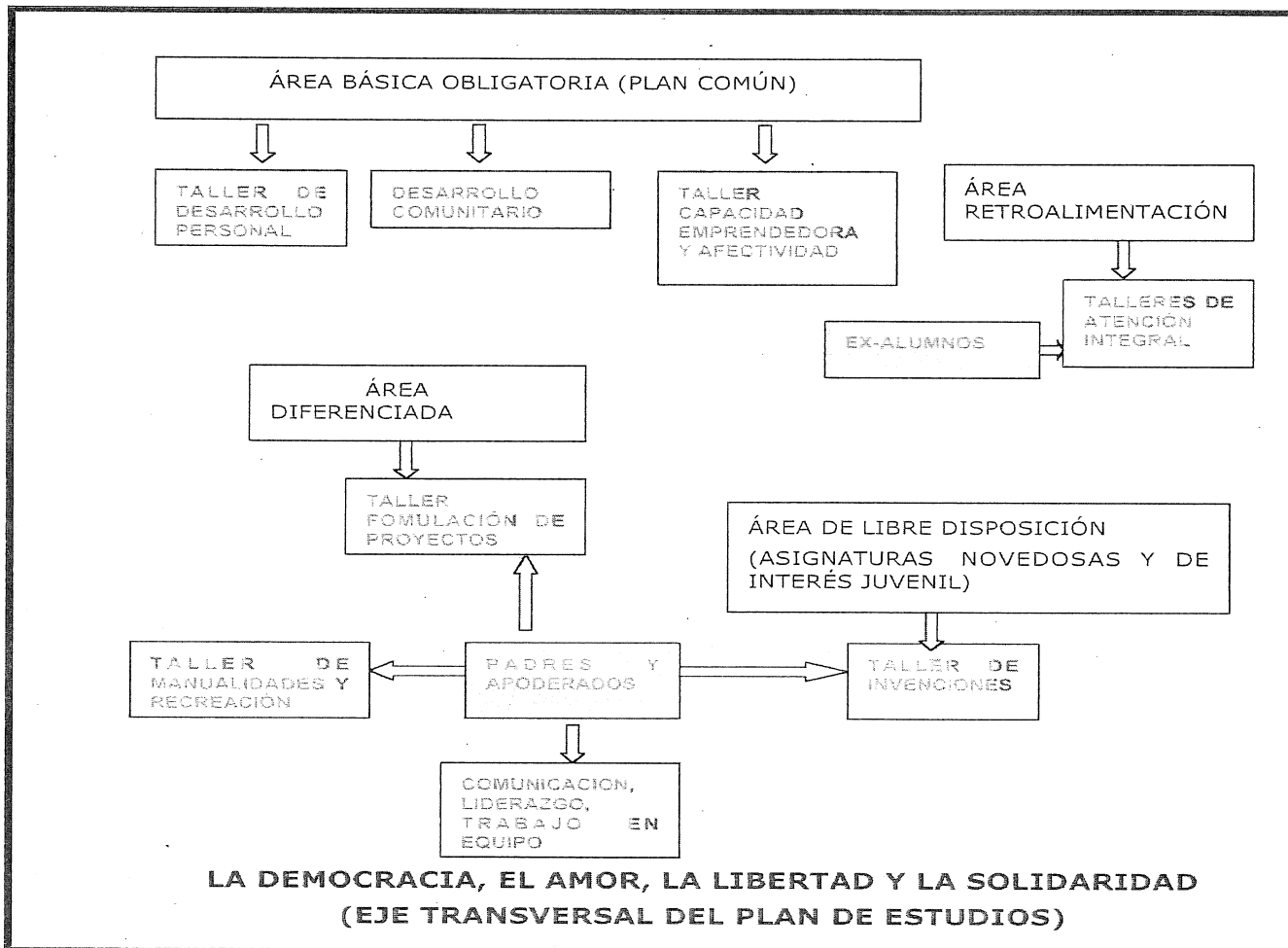
3.2.2. Proyecto: Modalidad humanística-científica con un modelo curricular y metodológico centrado en la integración de áreas de aprendizaje

Las modificaciones que se observan en este caso -al momento de la intervención- son dos: una es que las unidades temáticas son comunes con objetivos compartidos; y la otra, es que se abre el abanico de las áreas del saber definidas en la propuesta a todas las áreas de aprendizaje contempladas en la reforma educativa.

Estas modificaciones que en primer término pudieran estar sosteniendo un código integrado comparten con el plan de estudio anterior que dicha integración es desde la disciplina lo cual es refrendado por el hecho de que son los departamentos de asignaturas en forma aislada, los que proponen la llamada integración sin instancias de trabajo compartido entre departamentos.

Estos antecedentes, refuerzan la presencia de un código colección y la idea de una optimización del racionalismo académico ya evidenciado en la propuesta. Por consiguiente, el nivel de intervención a este nivel resulta mucho menos evidente que en el estudio de caso anterior.

3.3. Plan de estudio: de la propuesta al proyecto Montegrande (caso VIII Región)

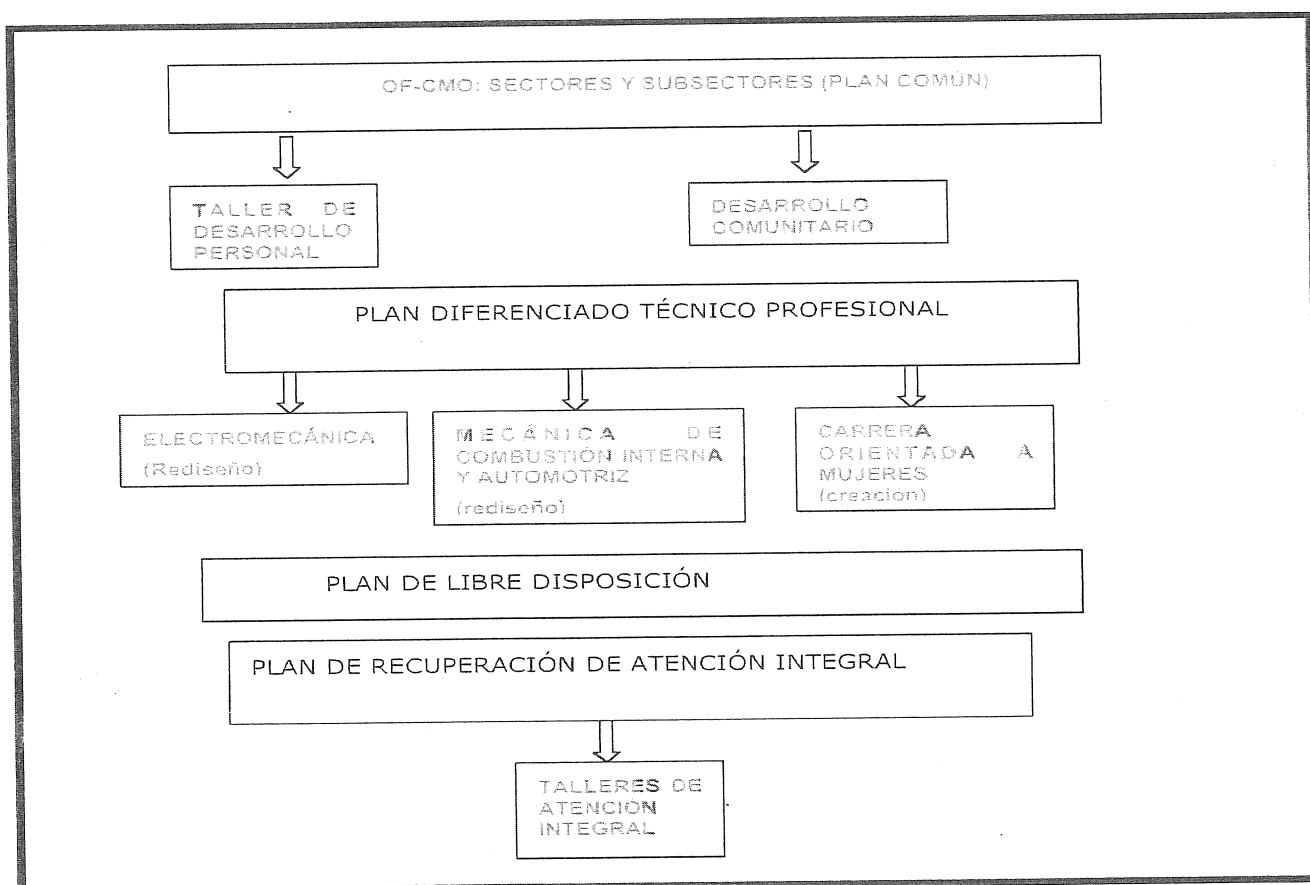


3.3.1. Propuesta: Modalidad polivalente de carácter flexible que excluye la repitencia de curso sistema de creditaje

Se puede observar que el plan de estudio propuesto por los profesores contempla cuatro áreas de formación. La primera es el área básica obligatoria, que al plan común incorpora 3 talleres: de desarrollo personal, desarrollo comunitario y capacidad emprendedora y afectividad, a partir de lo cual, se propone una vinculación de las temáticas individuales y sociales de los estudiantes con los cursos de carácter obligatorio. La segunda es el área diferenciada a la que suma un taller de formulación de proyectos y que vincula ésta área con la anterior a través del taller de capacidad emprendedora. Esta área se vincula a su vez con el trabajo propuesto con la comunidad especialmente con padres y apoderados del Liceo que también acceden a este mismo taller de formulación de proyectos y a otros tales como, taller de manualidades y recreación, comunicación, liderazgo y trabajo en equipo, y a un taller de invenciones. Este último taller vincula esta área con la tercera área, la de libre disposición, es decir, se produce un nuevo encuentro que integra la comunidad externa al Liceo con la interna. Finalmente la cuarta área, es un área de retroalimentación y que propone un taller de atención integral, en el cual no sólo se apoya a los estudiantes que van

reprobando créditos, sino que se integra a los exalumnos del Liceo en éste.

Esta estructura del plan de estudio que proponen los profesores del Liceo expresa con claridad la orientación asumida en la concepción curricular encontrada anteriormente. De forma especial llama la atención el especial cuidado que tienen los profesores al vincular un área de formación con otra, como a su vez, vincular al interior del plan de estudio formal del Liceo a la comunidad (padres, apoderados, exalumnos), además de la vinculación entre ellas por eje transversal. Por consiguiente, este plan de estudio incorpora a la comunidad educativa interna y externa al liceo con lo cual se propone ofrecer respuesta a una educación integradora, que incorpore la diversidad cultural y social en correspondencia con el código integrado encontrado al momento de develar la concepción curricular.



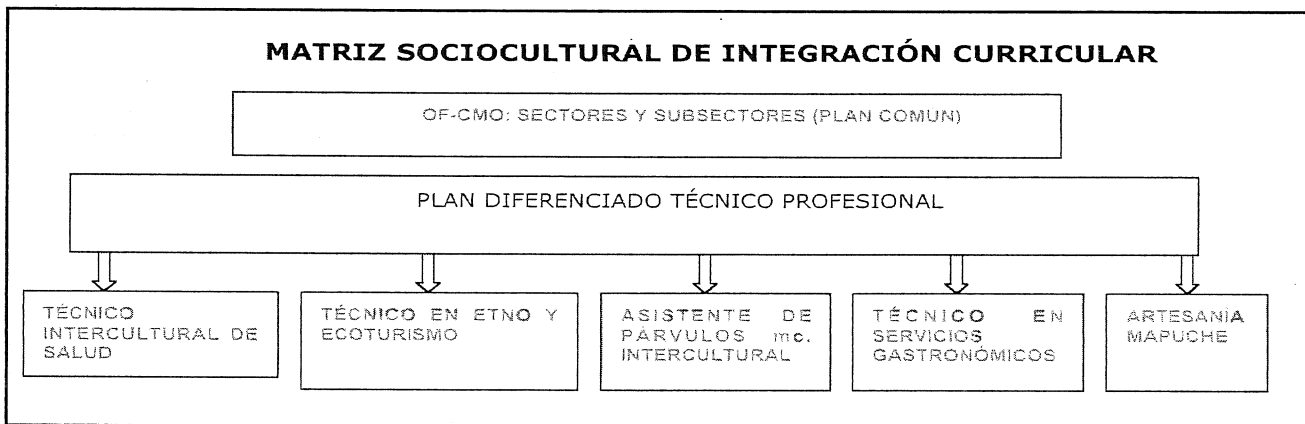
3.3.2. Proyecto: Modalidad polivalente de carácter flexible que excluye la repitencia de curso sistema de creditaje

El primer aspecto llamativo a nivel de proyecto, es que se pierde la complejidad en la estructura del plan de estudio encontrada en la propuesta. El segundo hecho es que luego de la intervención de los agentes externo también se pierde el eje transversal que cruzaba todo el plan de estudio de la propuesta. El tercer aspecto es la desaparición del plan de estudio que vincula la participación de los padres y apoderados que asisten al centro en calidad de alumnos y en algunos talleres comparten esa calidad con sus hijos.

Este hecho le quita el carácter participativo del plan de estudio que realizan los profesores del centro. El cuarto aspecto es que se pierde la vinculación entre las áreas de formación del plan de estudio presente en la propuesta.

Estos antecedentes, permiten sostener la ruptura del código integrado encontrado en la propuesta y en su reemplazo la aparición de un código de colección. Por consiguiente, los niveles de intervención realizada por los agentes externos al centro resultan altamente significativos, puesto que la propuesta original de los profesores desaparece.

3.4. Plan de estudio: de la propuesta al proyecto Montegrande (caso IX Región)



3.4.1 Propuesta: Modalidad técnico profesional de carácter intercultural

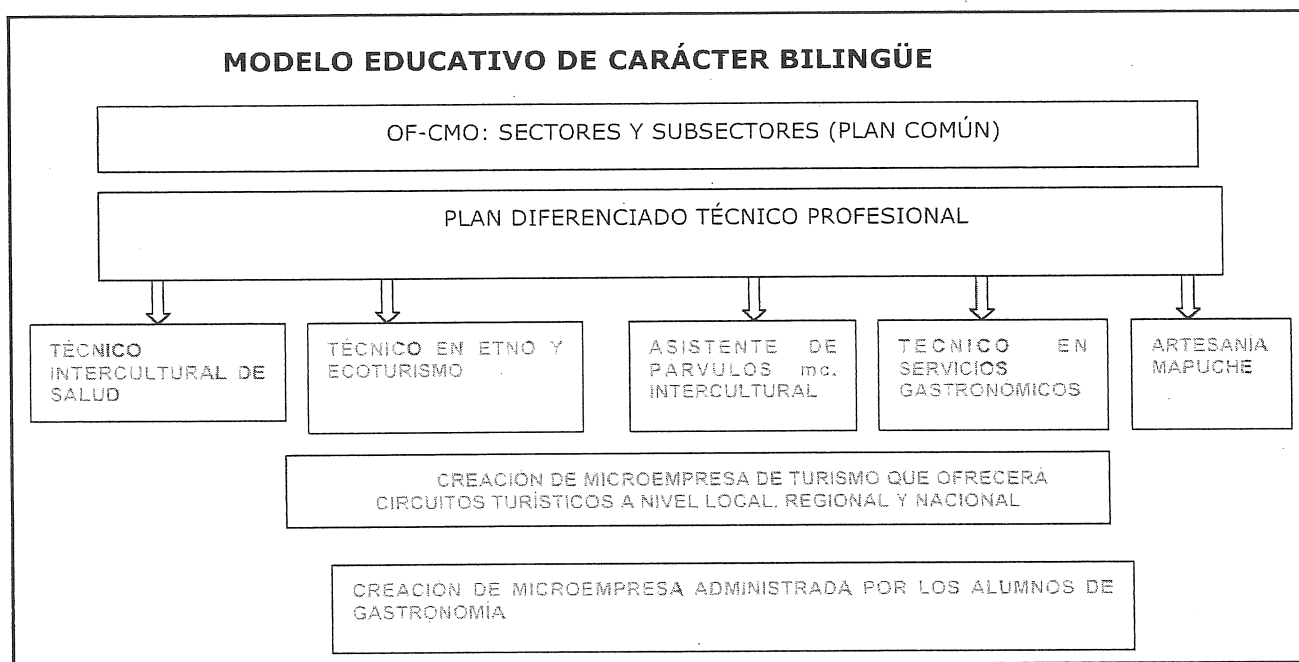
El primer aspecto interesante a destacar en esta construcción curricular desarrollada por los profesores del centro es la matriz sociocultural de integración curricular que atraviesa todo el plan de estudio y que representa el eje central de la educación intercultural que se promueve. Este hecho, se corresponde con la concepción curricular asumida por los profesores a nivel teórico.

El segundo aspecto -y en directa relación con el anterior- es la presencia del código integrado sostenido por la matriz sociocultural de integración curricular en que todas las unidades temáticas deben dar respuesta a este requerimiento.

El tercer aspecto dice relación con la diversidad, pertinencia y originalidad de la formación técnico profesional (técnico intercultural de salud, técnico en etno y ecoturismo, asistente de párvulo intercultural, entre otras) ofrecida por este centro, lo cual también se corresponde con la concepción curricular de carácter intercultural propuesta en el primer nivel de análisis.

Estos antecedentes permiten sostener lo encontrado a nivel de concepción curricular en el sentido que se mantiene la comprensión de la innovación como transformación del medio, al momento en que los profesores del centro avanzan en la construcción curricular, hecho que evidencia una correspondencia entre teoría y práctica de estos agentes.

3.4.2 Proyecto: Modalidad técnico profesional de carácter intercultural centrados en las competencias



Dos aspectos llaman la atención en este plan de estudio y que los diferencian radicalmente del anterior.

El primero es el modelo educativo de carácter bilingüe, lo cual indica un traslado desde la concepción de una educación intercultural hacia el dominio de dos lenguas, hecho que cambia radicalmente la esencia de la propuesta.

El segundo, es la aparición de la creación de microempresas en cada especialidad de formación técnica, cuya responsabilidad es de los estudiante. Este hecho, junto al anterior, no solo evidencian la intervención de los agentes externos al centro, sino que además expresan el giro radical de concepción curricular, donde los profesores del centro proponían una concepción liberadora, ahora se propone una concepción basada en competencia. En consecuencia, no sólo se gira la innovación hacia la optimización con la consecuente pérdida de la transformación, sino que básicamente se rota la innovación hacia la formación de competencias para la inserción de estos jóvenes al campo laboral en el contexto del modelo neoliberal, desconociendo con ello el carácter étnico en el cual se inserta este centro educacional.

4. CONCEPCIÓN CURRICULAR Y PLAN DE ESTUDIO EN LOS CUATROS ESTUDIOS DE CASOS

Caso	PROPUESTA		PROYECTO	
Caso	Concepción curricular	Plan de estudio	Concepción curricular	Plan de estudio
IV	Concepción crítica del curriculum	Vinculación entre áreas de formación, con eje transversal	Concepción cognitiva del curriculum	Desvinculación entre áreas de formación y pérdida del eje transversal.
R.M.	Concepción racionalista académica del curriculum	Las áreas de formación al servicio del potenciamiento de cuatro disciplinas tradicionales	Concepción técnico-cognitiva del curriculum	Las áreas de formación al servicio del potenciamiento de las disciplinas tradicionales
VIII	Concepción socio-cognitiva del curriculum	Vinculación entre áreas de formación a nivel de contenidos y con la comunidad escolar	Concepción cognitiva del curriculum	Desvinculación entre áreas de formación y pérdida del eje transversal y de la participación de la comunidad
IX	Concepción liberadora del curriculum	Matriz sociocultural de integración curricular de carácter temático al interior de cada área de formación.	Concepción neotecnológica del curriculum (basada en competencias)	Modelo bilingüe donde la formación técnica deriva en la formación de microempresa.

Contradicciones fundamentales entre la propuesta y el proyecto

- A nivel de propuesta, prima una visión de innovación que apunta a transformación de la realidad en la que se encuentra el Liceo, lo cual se expresa en la visión socio-crítica (IV región), liberadora (IX región) y sociocognitiva (VIII región) del curriculum asumida por sus protagonistas. Por el contrario, a nivel de proyecto, prima una visión cognitiva y técnica del curriculum asumida en los cuatro casos estudiados, impuesta por los asesores externos al centro educativo.
- A nivel de propuesta, existe correspondencia entre la concepción curricular asumida por el centro y la construcción curricular que proponen como plan de estudio en todos los casos estudiados, es decir, existe capacidad instalada en el profesorado de estos liceos para pensar y operativizar curricularmente la innovación. Este hecho, refrenda el planteamiento original de los Proyectos Montegrande que basaban su fundamento en la existencia de esta capacidad. Por el contrario, a nivel de proyecto, también existe la correspondencia entre teoría (concepción curricular) y práctica (plan de estudio), pero con la salvedad que rompen radicalmente con lo desarrollado a nivel de propuesta, con lo cual vienen a refutar la capacidad de innovación de los profesores del centro.
- A nivel de propuesta, los profesores del centro incorporan los aspectos claves de la reforma educativa chilena, tales como, la integración de las áreas del saber, los ejes transversales, la pertinencia cultural, el valor de la comunidad local, es decir, las propuestas realizadas por los profesores, efectivamente pudieron haber adelantado la reforma educativa, tal cual era su fundamento principal. Sin embargo, a nivel de proyecto, se pierde la integración de saberes, los ejes transversales, la pertinencia cultural, la participación de la comunidad local, en consecuencia, producto de la asesoría externa se impide el adelantamiento de la reforma educativa chilena.

La capacidad teórico-práctica de los profesores del centro

- Existe una gran capacidad de los profesores de los centros estudiados para problematizar asertivamente la realidad en la cual se desempeñan y en función de lo cual, elaboran diagnósticos bastante precisos, objetivando problemáticas de orden teórico y práctico en directa relación con sus contextos particulares, hecho que se evidencia en la coherencia entre la concepción curricular y el plan de estudio que proponen. Es decir, demuestran una capacidad de autorreflexión y de metacognición muy desarrollada.
- Este proceso reflexivo y crítico de su quehacer docente potencia a los profesores para generar propuestas de innovación en la búsqueda de salidas pertinentes (muy desarrolladas en el plano teórico-práctico) a las realidades en las que se desempeñan.
- Los equipos docentes de los centros evidencian un capital cultural propio, que emerge desde su conocimiento de la cultura interna del liceo y de la cultura local en la cual está inmerso, esto se expresa en la reflexión sobre los problemas que los preocupan, en los fundamentos que los explican, en la relación de éstos con la vivencia y experiencia pedagógica acumulada. Además, conocen a sus estudiantes y sus dificultades en los planos personales, laborales, sociales, psicológicos -baja autoestima por ejemplo-, el nivel educacional de las familias, las problemáticas de inserción laboral, entre otros. En consecuencia, los profesores de los centros estudiados objetivan el sistema de valores propio de la cultura en la cual se encuentran inmersos.

La intervención en la innovación de los agentes asesores externos al centro

- Se observa que no existe asesoría en ninguno de los casos estudiados, sino dirección que cambia drásticamente el eje de la propuesta realizada originalmente tanto a nivel de concepción teórica del curriculum como a nivel operativa de la misma.
- Por lo tanto, la transformación de propuesta a proyecto implica que la problemática identificada por los profesores del centro, se pierde, siendo cambiada por la problemática central de : la mejora en los resultados de aprendizaje, los cuales deben proyectarse a corto plazo y en términos cuantitativos. La propuesta reconoce un escenario con necesidades concretas que necesitan solución y el proyecto tienen un carácter estratégico en respuesta a las exigencias de éxito a corto plazo que exigen el mundo laboral y económico.
- Lo anterior, demuestra que los protagonistas de la innovación (profesores del centro) asumen un nuevo rol, de ser gestores y ejecutores de su propia innovación pasan a ser sólo ejecutores pero de una innovación externa, ajena e impuesta. Esto trae como consecuencia que el rol crítico del profesor que analiza, reflexiona, actúa y se compromete, se desvanece a favor de un profesor que ejecuta, aplica, asume y demuestra resultados a corto plazo.
- La presencia de los agentes externos hace que el proyecto represente una imposición externa que se evidencia en un desfase entre lo emergente, lo necesario y lo posible contenido en la propuesta y lo envasado, apriorístico y no pertinente contenido en el proyecto. En la propuesta hay una valoración de lo propio de la comunidad educativa, en los proyectos se pierde. En la propuesta existe un sujeto socio-históricamente construido, por lo mismo una realidad contextualizada, en los proyectos, se desperfila a favor de una homogeneidad. En la propuesta, la innovación es emergente, en los proyectos se impone la norma, la regla, la uniformidad. Esto permite evidenciar una profunda contradicción entre el plano discursivo emanado desde la Coordinación Nacional de Montegrande que apostaba al protagonismo de los profesores y a su capacidad de innovación con las exigencias de rendimiento cortoplacista exigidos por la propia Coordinación.

5. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Estos análisis permiten cuestionar seriamente el grado real de autonomía que han tenido estos liceos Montegrande en la generación y consolidación de la REXE. "Revista de Estudios y Experiencias en Educación". UCSC. Número 4 - Pág. - 11-32

innovación educativa, lo cual conduce también a cuestionar la permanencia real en el tiempo de dichos cambios, lo que lleva posteriormente a plantear la interrogante sobre la contradicción en el eje central desde donde se sostiene Montegrande: el protagonismo de los sujetos que piensan y conducen el cambio desde el interior del centro apoyado por fuertes cuotas de autonomía y descentralización.

Otro aspecto posible de cuestionar es la contradicción entre la política pública y su puesta en práctica. Desde este contexto, numerosas interrogantes surgen, algunas de ellas son ¿Porqué se interviene de forma tan evidente y tan abierta este proceso de innovación que pretende otorgar la responsabilidad en sus propios protagonistas? Pareciera ser que el grado de paternalismo ministerial es tan fuerte, que a pesar de que se constituye como política pública la libertad de cada liceo para crear y desarrollar sus propios proyectos, se entorpece su puesta en práctica desde la propia génesis de éstos. O se confirma la premisa de que desde el organismo central siempre se pensó que los profesores de enseñanza media son incapaces de proponer y desarrollar proyectos en respuesta a las problemáticas de sus propios contextos laborales, entonces, ¿porqué se implementa una política pública de estas características sin visualizar las contradicciones que están entorpeciendo los procesos de innovación?.

Las problemáticas arriba descritas, a mi entender, pasan por una traba que tiene que ver con la racionalidad desde la cual se construyen las políticas públicas y con la cual se implementan las distintas acciones que se emprenden para su materialización desde la coordinación central, que a su vez también se distancian de las acciones que desarrollan los centros educativos con Proyectos Montegrande.

Como la racionalidad tiene que ver con la cotidianidad de la acción social que emprenden los sujetos en relaciones intersubjetivas en donde alcanzan acuerdos o desacuerdos, toman decisiones, proponen acciones, etc. en conexión con hechos objetivos, normativos y expresivos, sin duda la construcción de políticas públicas, la coordinación central de estos proyectos y los centros educativos que desarrollan Proyectos Montegrande, son resultados de un sinnúmero de interacciones sociales, las cuales aumentan progresivamente a medida en que se avanza en la materialización de la política pública.

La innovación es un campo social en construcción, no terminado, ya que los resultados de la innovación son siempre inciertos, lo cual implica comprender este tipo de proyecto bajo una forma de racionalidad dialógica, como un proyecto compartido en permanente dinamismo. Por el contrario, la innovación desde MINEDUC está directamente vinculada con los efectos expresados como resultados inmediatos, donde los profesores deben adelantarse a la construcción (que es permanente e incipiente) para colocarse en un nivel de certeza, indicando los efectos que tendrá la innovación, por lo tanto se devela una racionalidad estratégica que está impidiendo conducir el Proyecto Montegrande en la dimensión en la cual fue creado.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Coordinación Nacional Montegrande (2000) "Proyecto Montegrande de cada Liceo un sueño..." Santiago: MINEDUC.
- Ferrada, D. (2002) "Innovación Educativa y Descentralización: ¿una apuesta de los Proyectos Montegrande?". Santiago: Asociación Chilena de Curriculum.
- MINEDUC (1998) "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Media". MINEDUC.
- Ruiz Olabuénaga, J. (1996) "Metodología de la investigación Cualitativa". Bilbao: Universidad de Deusto.
- Van Dijk, T (1989). "La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario". Buenos Aires: Paidós.
- Weinstein, J. (1999) "El proyecto Montegrande: un laboratorio para el cambio de la educación media", en García-Huidobro, J.E. (Ed). La reforma educacional chilena. Madrid: Editorial Popular.