

I. INTRODUCCIÓN	2
II. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN	5
III. OBJETIVOS	12
IV. MARCO TEÓRICO	13
4.1 EL CURRÍCULUM <i>EN</i> CONTEXTO: APORTES TEÓRICOS.....	13
4.2 EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR: ARENA DE CONFLICTO Y CONSENSO.....	16
4.3 CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN CHILE	21
4.3.1 <i>¿Es lo mismo Reforma que Ajuste?</i>	22
V. METODOLOGÍA.....	26
5.1 ETAPAS DE ESTUDIO	27
5.1.1 <i>Selección de corpus:</i>	27
5.1.2 <i>Generación de matriz de análisis de contenido:</i>	28
5.1.3 <i>Validación de matriz:</i>	33
5.1.4 <i>Análisis de contenido:</i>	33
5.1.5 <i>Triangulación de información obtenida:</i>	34
5.1.6 <i>Realización de análisis final:</i>	34
5.1.7 <i>Elaboración del informe:</i>	34
VI. RESULTADOS	35
6.1 EL CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE PRODUCCIÓN CURRICULAR EN CHILE: 1980 - 2012	35
6.1.1 <i>La reforma totalizante de 1980</i>	36
6.1.2 <i>La reforma estructural de los años 90s</i>	41
6.1.3 <i>El proceso de Ajuste Curricular 2009</i>	47
6.1.4 <i>La nueva reforma de 2012</i>	51
6.2 <i>¿QUÉ SE ENSEÑA EN HISTORIA? APROXIMACIONES A LA CATEGORÍA ALCANCE</i>	53
6.2.1 <i>Contenido Seleccionado</i>	53
6.2.2 <i>Amplitud y Profundidad</i>	56
6.2.3 <i>Tipo de conocimiento</i>	59
6.2.4 <i>Criterios de Selección</i>	63
6.4 EL CAMINO ENTRE APRENDIZAJES PREVIOS Y FUTUROS. ACERCAMIENTO A LA CATEGORÍA CONTINUIDAD.	67
6.5 EL TODO VINCULADO. LA CATEGORÍA INTEGRACIÓN.	70
6.5.1 <i>Integración con otras disciplinas</i>	70
6.5.2 <i>Integración con la vida de los estudiantes</i>	71
6.6 <i>¿QUÉ PARADIGMA HAY DETRÁS? UNA MIRADA DESDE LA IDEOLOGÍA CURRICULAR</i>	72
VII. CONCLUSIONES	75
7.1 RESPUESTA Y REFLEXIÓN EN TORNO A LAS INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN:	75
7.2 LIMITACIONES DE LA INDAGACIÓN	82
7.3 PROYECCIONES	83
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
ANEXOS.....	89

I. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto, de naturaleza indagatoria, pretende realizar una revisión analítica al currículum nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en cinco momentos de la historia de producción curricular en Chile: 1980, 1996, 1999, 2009, y 2012. Lo anterior responde a la intención de poder determinar los elementos de continuidad y cambio que el currículum ha experimentado a través de distintos contextos históricos, propiciando una configuración particular para cada momento teniendo como norte una visión del país que se quiere construir.

Al mismo tiempo, el análisis mencionado se centró en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no sólo por ser la especialidad disciplinaria del autor, sino por ostentar tanto cambios sustantivos a través de sus presentaciones en el conjunto de currículos estudiados, como la relevancia que su enseñanza adquiere hoy en cuanto a la formación de ciudadanos responsables y capaces de interactuar crítica y creativamente en un contexto que se encuentra en constante evolución.

Considerando que el tema ha sido abordado por la literatura especializada, interesante es impulsar el desarrollo del análisis comparativo de los documentos curriculares oficiales¹ en momentos diferentes, lo que constituye el centro de este proyecto.

De esta manera, si entendemos que el currículum no es un texto estático en el tiempo, sino que responde entre otros, a un criterio de selección cultural, vinculado a determinadas decisiones histórico-políticas y a la interacción entre texto y contexto específicos (Lundgren, 1997) existe entonces un elemento clave, pues el currículum se configura como una construcción histórica, basada en determinadas decisiones coyunturales propias de un contexto dado. Con esto, es posible visualizar los cambios relevantes de la matriz curricular nacional, los que acompañados de realidades sociales marcadamente diferentes en las décadas estudiadas, aportan un interesante elemento de análisis para la temporalidad que el proyecto abordó.

¹ Para este Proyecto, se consideraron los Decretos 4.002 de 1980, el Decreto 40 de 1996, el Decreto 240 de 1999, el Decreto 256 de 2009 y el Decreto 439 de 2012, correspondiendo a los Marcos Curriculares. No se incorporaron los Programas de Estudio de la asignatura para el análisis realizado.

Tomando lo anterior como base, el proceso de construcción curricular dista de ser sencillo. Más aún, como plantea Moreno (2003) existe una arena de enfrentamiento donde se configuran escenarios que, respondiendo a las categorías por él levantadas, se rigen por la conjugación de los binomios cambio/control y consenso/conflicto, donde se verán en pugna una serie de intereses desde distintos sectores del acontecer político, social y cultural para finalmente cristalizar en políticas educativas públicas que den forma y carácter al currículum nacional.

Para concretar tal tarea, en esta indagación el análisis se realizó a los documentos curriculares oficiales para los períodos señalados, empleando categorías correspondientes a los postulados de Schiro (2008), siendo conceptos vinculados al campo de diseño curricular, a saber: alcance, secuencia, continuidad, integración e ideología curricular.

En términos metodológicos, como técnica se empleó el análisis de contenido (Sandín, 2003), a la luz de la revisión bibliográfica de diversos autores que ayudaron a contextualizar el proceso/contexto de producción curricular. Con lo anterior, fue posible establecer elementos de continuidad y cambio, levantando conclusiones y proyecciones respecto a la temática abordada en este proyecto.

El escrito se divide en siete capítulos. El capítulo destinado a los antecedentes y problematización presenta una acotada descripción de los cambios curriculares en los momentos históricos señalados más los antecedentes teóricos respecto del currículum. La conjunción de ambos aspectos culminará con la formulación de la pregunta de investigación, materializando los objetivos del proyecto en el capítulo siguiente.

El capítulo cuarto establece el marco teórico subdividido en tres apartados: en el primero, se plantean los elementos teóricos para comprender el concepto de currículum a la luz de autores seleccionados; el segundo apartado está referido al proceso de construcción curricular, así como los fundamentos del diseño del currículum prescrito. Finalmente, el tercer apartado establece de forma sintética el contexto de producción curricular en Chile desde el régimen militar hasta el año 2012, clave para fundamentar el análisis posterior.

El capítulo quinto corresponde a la metodología empleada en el proyecto, caracterizando las distintas fases desarrolladas. Luego, se presentan los resultados, desarrollando una descripción densa junto a la comparación de las distintas categorías utilizadas, además de sistematizar el proceso de construcción curricular en Chile según el contexto histórico para los momentos seleccionados a partir de la indagación bibliográfica.

Finalmente, las conclusiones se encuentran en el capítulo séptimo, detallando las proyecciones y los puntos esenciales del estudio, así como su aplicación y la posibilidad de continuar futuras investigaciones.

II. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

El currículum, al ser un concepto polisémico, dependerá del enfoque seleccionado para levantar distintos análisis. Para este proyecto, es contingente rescatar su característica de *producto construido*; un cuerpo inscrito en un espacio tiempo y como tal, responde a determinadas necesidades. Como plantea Lundgren (1997), no es un texto estático en el tiempo, sino que se condice con un criterio de selección que está sujeto a determinadas decisiones tanto históricas como políticas, además de considerar la interacción entre texto y contexto. Con lo anterior, si el currículum se entiende como una construcción histórica, basada en decisiones coyunturales propias de un contexto dado, será posible visualizar cambios relevantes considerando distintas realidades sociales a través del tiempo. En definitiva, y según Magendzo: “El diseño y la elaboración del currículum se ven influenciados por el contexto histórico, político, social y cultural en que se desarrolla” (Magendzo, 2008, p. 19).

Para Bernstein (1994) el currículum es el resultado de un proceso de selección cultural y su organización. Posee dos dimensiones, desglosándose en los conocimientos a transmitir y las relaciones institucionales/culturales. Su tesis plantea que las características del saber que el sistema educativo ha de transmitir estarán determinadas por las relaciones de poder entre los distintos actores de la sociedad, quienes representan diferentes visiones sobre la educación. Por tanto, la forma respecto cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social.

Continuando la idea de la selección, Gimeno (1988) postula que el currículum corresponde a un *proyecto selectivo* de una cultura. Contiene, además de lo social, lo político y lo administrativo en una serie de actividades que se hacen realidad dentro de la escuela en su configuración. De esta manera, es posible establecer una función social del currículum, pues genera un enlace entre la sociedad y la escuela. Desde esta perspectiva, no es una mera selección del conocimiento/cultura, sino que implica una visión educativa del conocimiento siendo un proceso de constante deliberación. Del mismo modo, el currículum es contingente, no neutro y no universal, además de no

inamovible (Gimeno, 2010) convirtiéndolo en un territorio controvertido respecto del cual es posible deliberar.

Según Goodson (2000) el currículum es un código súper elaborado que deviene en un principio regulador, integrando: significados pertinentes, la forma teórica o práctica de realización y el contexto de producción curricular. De acuerdo a esta premisa, el currículum cambia puesto que es una herramienta que se adecua a las circunstancias; ha de evolucionar y perfeccionarse. Es un *artefacto social*, elaborado de acuerdo a propósitos deliberados. Por tanto, un tipo de sociedad construye un tipo de currículum que responde a sus fines: “Primero existe el contexto social en el que se concibe y produce el conocimiento. En segundo lugar está el modo en que este conocimiento se “traduce” para usarlo dentro de un medio educacional particular” (Goodson, 2000, p. 60). Así, la producción curricular responderá a requerimientos sociales específicos, los que históricamente se van desarrollando. Es, por tanto, un reflejo de la evolución de la comunidad.

En las definiciones anteriormente presentadas existe como punto común el contexto donde se concibe el currículum. Esto responde a que existe la necesidad de establecer una cultura común (Moreno, 2003) para todos los individuos que forman parte de una misma unidad política en un tiempo y un espacio determinado.

Con lo ya expuesto, es posible afirmar que el currículum es un objeto de estudio y de construcción. Su concepción hoy es dinámica, debiendo consensuar elementos comunes. La naturaleza del currículum por tanto, invita a pensar en un ideal de ser humano, además de la concepción de sociedad que está detrás, ayudando a su configuración día a día.

Si hemos establecido ya que el currículum está contextualizado a una cierta realidad, relevante es mencionar cuáles son las características del currículum nacional para la temporalidad establecida en este proyecto, destacando los cambios significativos desde la década de los 80s, pasando por la Reforma de los años 90s y el proceso de ajuste del 2009, además de la nueva Reforma curricular del año 2012.

Para los años 80s, existe según Núñez (1995) una reforma educativa *totalizante*, denominada como un proceso *remodelativo*. El golpe militar de 1973 y el gobierno de las Fuerzas Armadas implican la aplicación de doctrinas de “seguridad nacional” a la educación, donde

El centro del accionar respecto al sector pasa a ser el control de los profesores y el disciplinamiento de la cultura escolar, así como, tempranamente, modificaciones al currículo de historia y ciencias sociales de acuerdo a la nueva ideología en control del Estado. (Cox, 2003, p. 23).

Determinante es para Núñez (1984) el documento oficial de 1979 que fija las bases de la política educacional, donde:

- El gobierno se reserva la tuición de los contenidos de enseñanza, cuidando que no existan interpretaciones de la sociedad, historia y perspectiva que contradiga al gobierno, “debiendo la educación formar buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas, afirmación que reconoce una fuerte carga ideológica” (Núñez, 1984, p. 50).
- Se procura el acceso a la educación básica, donde deberán los estudiantes aprender a leer y escribir, manejar las cuatro operaciones aritméticas y conocer la historia de Chile, así como su geografía para formarse en deberes y derechos en comunidad (Núñez, 1984).

Según Gysling (2003), durante el régimen militar se pueden reconocer tres hitos principales, curricularmente hablando². El hito iniciado en 1980 junto a las medidas de descentralización y reducción de la acción estatal en educación, se unen a la proclamación del Decreto 4.001 de 1980, donde se implementa un cambio más extenso en los contenidos curriculares y se introduce un principio de flexibilidad no existente a la fecha:

² El primero es la redefinición del currículum nacional tras el golpe de Estado de 1973, la proclamación del D.S. 186 de 1974, y los D.S. 29 y 86 de 1976.

Como señalan distintos investigadores, este principio de flexibilidad curricular fue sinónimo de “reducción curricular”, ya que a un currículum pobre en exigencias, aunque extenso en contenidos específicos, se sumaban una serie de disposiciones que permitían reducir horas en los planes de estudio y eliminar asignaturas. (Gysling, 2003, p. 215).

Finalmente, el último hito es la aprobación de la nueva legislación en materia educativa al término del régimen militar: la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (en lo sucesivo, LOCE), enmarcando la acción en materia curricular, establece su principio de descentralización, además de crear el Consejo Superior de Educación.

Ya en los años 90s, “Hay continuidad cuando la política educacional de Aylwin asume diversos componentes de la política de su predecesor y evita *partir de cero*”. (Núñez, 1995, p. 179). En definitiva, no se trastoca la descentralización ni el fomento a la educación privada, operando con la LOCE y manteniendo en un primer momento los planes y programas aprobados en 1980.

La reforma del currículum es introducida de manera gradual: en 1996 se aprueba el Decreto 40, nuevo Marco Curricular para la Educación Básica, y en 1998 se aprueba Decreto 220, nuevo Marco Curricular para la Educación Media. Al respecto,

Este cambio curricular es profundo y tiene distintas dimensiones: se ha instalado un nuevo tipo de normativa que regula el currículum escolar; se ha modificado la composición del plan de estudios y la distribución horaria; y se ha reorientado el conjunto de las áreas que conforman el currículum para conducir a los estudiantes hacia aprendizajes más significativos y relevantes para el mundo actual. (Gysling, 2003, p. 213).

Los dos grandes principios que orientan los cambios en el currículum son:

Cuadro 1. Principios de cambio en el currículum de la Reforma de los 90s

I. Relevancia de la experiencia escolar	El sistema ha de asegurar una formación relevante para todos los estudiantes, y que puedan desenvolverse en el mundo de hoy. Para ello han de: 1.- Desarrollar una comprensión de lo estudiado. 2.- Desarrollar habilidades de pensamiento para desenvolverse como sujetos autónomos y creativos. 3.- Formarse en valores para un desarrollo personal y social.
II. Flexibilidad curricular	Bajo este principio, tanto el Estado como las unidades escolares pueden actuar en la definición curricular. El estado determina un núcleo común y obligatorio, mientras que los establecimientos pueden elaborar sus propias propuestas curriculares.

Elaboración propia en base a autores revisados:
Cox, (2003); Gysling, (2003); Nervi, (2004); Magendzo, (2008); Picazo (2013).

Existen además nuevas definiciones curriculares (Mineduc, 2009b), destacando la actualización de la experiencia curricular, mejorar la calidad de la experiencia educativa y modernizar la base valórica de la sociedad, realizando la democracia y los derechos humanos. Según el mismo Ministerio, se diagnosticó que:

- Las asignaturas estaban centradas en conocimientos memorísticos.
- Los contenidos prescritos estaban desvinculados de la vida de los estudiantes.
- Existía baja o nula integración de los componentes de una asignatura (para el caso de Historia, su vinculación de ésta con Geografía, Historia de Chile, Economía, Educación Cívica) con otras asignaturas.

Ante esto, se optó por un enfoque integrado (Mineduc, 2009b), es decir, promover la comprensión de la sociedad enfatizando tanto las competencias cívicas como los estudios sociales. Por tanto, se trata de construir una visión más compleja de la sociedad mediante el interés, responsabilidad y soluciones a problemas sociales.

El ajuste de 2009 implica dos grandes hitos: comunicar mejor los Objetivos Fundamentales (en lo sucesivo, OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (en adelante, CMO) mediante una redacción más precisa por una parte, y por otra, modificar la secuencia curricular acorde a las demandas al currículum del sector y a los cambios de la realidad. La nueva secuencia curricular implica un aprendizaje progresivo, sobre todo para articular el segundo ciclo básico y la enseñanza media. Se evidencia entonces un *diseño concéntrico* (Mineduc, 2009b) de temáticas similares pero con distinta profundidad.

Existe desde el ajuste una nueva nomenclatura, pasando a denominarse Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde 1° básico a 4° medio³.

Espinoza (2014) plantea que el período de fines de la primera década de dos mil, existe una superposición de dos procesos de cambio, “que obedecen a orígenes distintos: un ajuste curricular que deviene de la evaluación de la reforma de los noventa junto con una nueva reforma curricular gestada a partir del cambio del marco legal respecto del currículum” (Espinoza, 2014, p. 3).

Con la nueva institucionalidad plasmada en la Ley General de Educación (en adelante, LGE) de 2009, se da el pie para transformaciones respecto a las definiciones curriculares, donde el cambio principal de las nuevas Bases Curriculares del año 2012 tiene relación con la estructura del currículum. Dicha estructura base se simplifica al instituir una única categoría: para todas las asignaturas se establecen un conjunto de Objetivos de Aprendizaje con determinadas habilidades para cada una, dando posteriormente paso a Ejes Temáticos que agrupan los conocimientos según el nivel. Incluye además la nueva definición y organización de los Objetivos Transversales (incorporando entre otras, la dimensión de proactividad y trabajo); la definición de Objetivos de Aprendizaje junto a planes y programas para Orientación de 1° a 6° básico; y la elaboración de matrices de progresión para explicitar la progresión del aprendizaje.

Respecto al por qué Historia y no otra disciplina, cabe señalar que la construcción del conocimiento se inicia con un sujeto situado históricamente (Mineduc, 2009b). Por tanto, no hay verdades unívocas sino diversas interpretaciones, debiendo los sujetos desarrollar capacidades analíticas que favorezcan la confrontación de interpretaciones historiográficas, permitiendo finalmente la comprensión de la realidad. Como disciplina, la Historia contribuye al desarrollo de la creación de una consciencia de pertenencia e identidad, erradicando la perspectiva utilitarista del periodo iniciado en los 80s, donde la Historia se entendía en Chile como la disciplina encargada de reforzar consensos en torno a Dios, la patria y la moral (Reyes, 2002), además de “inculcar valores estrechamente vinculados a las ideologías dominantes” (Pagès, 2002, p. 257).

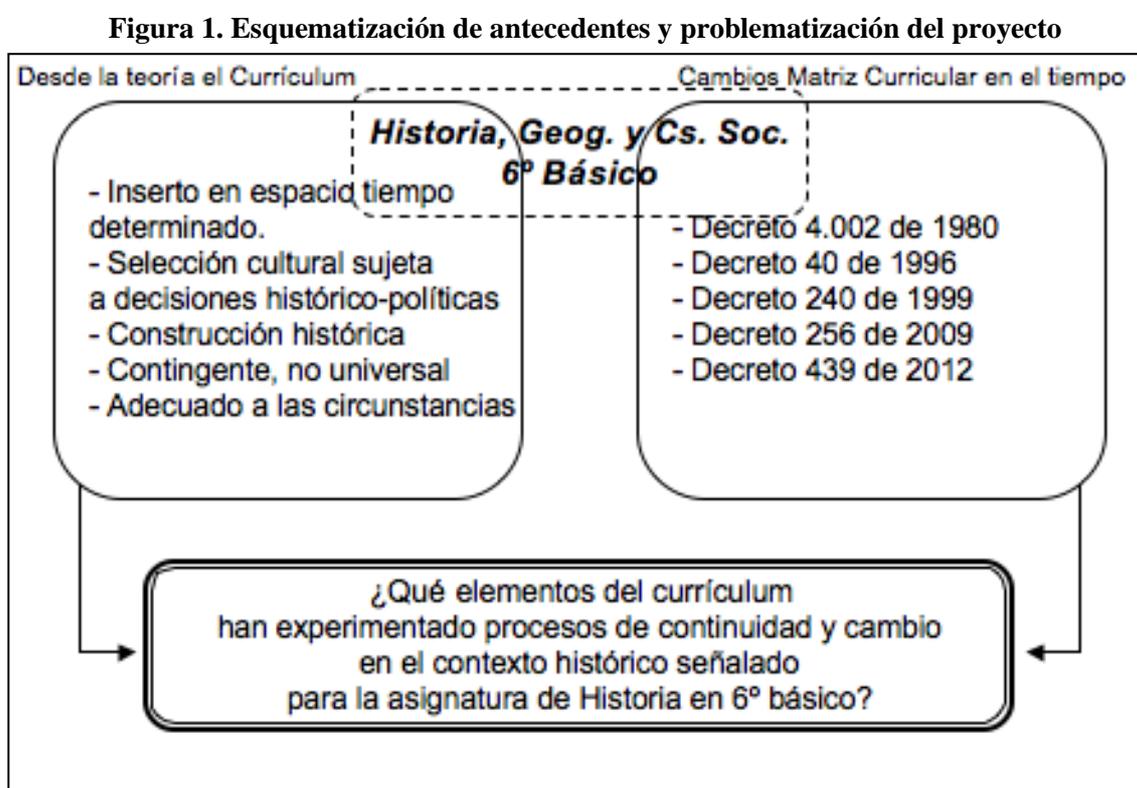
³ A diferencia de la denominación tras la Reforma de los 90s propiamente tal, donde la asignatura poseía tres títulos oficiales, según el nivel de estudio: Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural; Estudio y Comprensión de la Sociedad; Historia y Ciencias Sociales.

Asimismo, se opta por centrar el análisis en sexto básico pues representa actualmente el fin de la Educación Básica en la nueva estructura escolar formal, además de la inclusión de temáticas más complejas y la profundización de determinados conocimientos.

Como se ha descrito anteriormente, a través del tiempo se han ido generando diversos lineamientos respecto al currículum nacional, los que han respondido a variables contextuales y al tipo de país que se desea construir. En algunos casos, dichos lineamientos han sido completamente reestructurados a medida que las décadas avanzaban; en otros, se han mantenido en esencia dando lugar únicamente a una nueva forma.

Con todo esto, surgen diversas interrogantes que permiten el desarrollo de esta investigación: ¿Qué elementos del marco curricular han cambiado y cuáles continúan en los momentos históricos descritos, particularmente para la asignatura de Historia en 6º básico?; ¿qué características poseen los distintos contextos de producción curricular?; ¿qué ideología subyace a cada documento curricular oficial?; en cuanto a estructura, ¿cómo es posible caracterizar los documentos curriculares oficiales?

El siguiente esquema grafica los antecedentes y problematización de este proyecto:



Elaboración propia.

III. OBJETIVOS

Dados los antecedentes presentados, se levantan los siguientes objetivos del proyecto:

Objetivo general:

- Evidenciar los elementos de continuidad y cambio en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 6° básico en cinco momentos específicos: 1980, 1996, 1999, 2009 y 2012 para determinar su evolución a través del tiempo.

Objetivos específicos:

- Describir el contexto sociopolítico, en base a fuentes secundarias, en cinco momentos históricos para establecer las características del proceso de producción curricular nacional.
- Indagar las ideologías curriculares predominantes en los documentos oficiales para establecer la existencia de una o varias ideologías curriculares en el período 1980 a 2012.
- Caracterizar las definiciones curriculares presentes en los documentos oficiales para analizar la estructura del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 6° básico en el período de 1980 a 2012.

IV. MARCO TEÓRICO

Dada la naturaleza de las temáticas abordadas, dentro de este proyecto se ha considerado pertinente dividir el marco teórico en tres partes. En una primera parte, se abordará el concepto de currículum desde los aportes de la teoría para luego, en una segunda parte, presentar el proceso de construcción curricular que cristaliza en el diseño del currículum prescrito, indagando a través de diversos autores los elementos que devienen en dicha construcción. En la tercera parte, se aborda la construcción curricular en Chile, describiendo a grandes rasgos los cambios al currículum de Educación Básica para los momentos históricos señalados.

4.1 El currículum *en* contexto: aportes teóricos.

Se reconoce que, como se ha revisado anteriormente, el currículum es una construcción cultural, susceptible de variadas lecturas, definiciones e interpretaciones (Gvirtz y Palamidessi, 2006), donde es vinculado a procesos de selección y organización realizados por el sistema educativo. Es además “una construcción social e histórica que se expresa a través de sistemas generales de caracterización y valoración del conocimiento” (Moreno, 2003, p. 275). En ese sentido, si el currículum es un medio para intentar poner en práctica una propuesta educativa (Stenhouse, 1991), éste responderá a una visión societaria no sólo del conocimiento, sino también de la comunidad.

El desarrollo de la sociedad y su interacción en un medio global, invita a develar la complejidad de sus estructuras y diversos elementos que la componen. A una sociedad con esas características le suponen saberes complejos, así como instituciones que se hagan cargo de ello. En ese medio, el currículum como concepto tiene multiplicidad de significados:

El currículum –como la educación, la escuela y cualquier otro objeto social– es susceptible de muchas lecturas, interpretaciones y definiciones. Pero cualquiera sea la perspectiva con la que se lo mire, el currículum es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos. (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 6).

El *currere*, como primera definición, es más que el *qué, cómo y para qué* enseñar. Supone relevar lo que una sociedad determinada considera valioso y que merece ser transmitido a otros, lo que conlleva a una serie de acepciones e implicancias, sobre todo al momento de oficializar una determinada propuesta. De acuerdo a Terigi (1999), todo currículum representa una prescripción selectiva de contenidos donde se ven reflejadas relaciones de poder, pues las disciplinas se reconceptualizan como formas históricas de sistematizar el conocimiento, legitimando *ciertas* formas culturales por sobre otras.

En base a lo anterior, la primera forma de aproximarse es centrándose en los *contenidos*: los saberes, entendidos como la organización de la experiencia humana, se ordenan históricamente en disciplinas y éstas constituyen campos simbólicos que intentan explicar/comprender ámbitos de la realidad (Nervi, 2004). Tienen como propósito primordial “satisfacer necesidades sociales de acceso y apropiación de los bienes de la cultura y por ello son y deben ser comunicables y enseñables” (Nervi, 2004, p.22). Por tanto, desde la configuración que hacemos como sujetos, hablamos y vivimos el currículum, construyéndolo en la práctica.

La incorporación de asignaturas a la enseñanza no es una decisión imparcial, sino que corresponde a un *acto político* donde todos los grupos políticos, como ha de ser dentro de una democracia, tienen voz, pero dista de ser un ejercicio objetivo y racional (Goodson, 2003). El proceso de construcción curricular es simbólico y práctico; simbólico pues se legitiman determinadas intenciones para la enseñanza y práctico por sus efectos sobre las prácticas docentes. Dentro de esa noción, el currículum es construido, negociado y renegociado en una diversidad de escenarios (Goodson, 2003) siendo por tanto, una construcción histórica.

En esta construcción, Bernstein (1994) señala la producción del currículum como un *dispositivo pedagógico* desarrollado dentro de un espacio de posiciones donde diferentes actores, con marcados intereses, interactúan. Así, este dispositivo es un medio a través del cual el poder se vincula con el conocimiento y éste con la conciencia (Bernstein, 1994). Para el sociólogo, los códigos a reproducir convergen en el marco de las relaciones de poder, identificando como principios dominantes el resultado de relaciones entre clases sociales y campos, definidos como el producto de las relaciones de fuerza entre distintas instituciones o agentes en lucha por una forma de poder particular: de tipo político, económico o cultural. Bajo esta premisa, el currículum se configura como un artefacto que transmite ideología, estableciendo una construcción histórico-social resultante de un proceso de negociación y también de compromiso entre actores provenientes de distintos campos de influencias, y con distintas cuotas de poder (Bernstein, 1994).

Relevante es la noción de ideología que subyace al currículum. Schiro (2008) plantea que es una ideología pues se refiere a una visión de mundo que encarna creencias de un grupo de individuos o de un sujeto particular respecto a cómo debería funcionar el mundo, y curricular puesto que dicha visión de mundo influye sobre el dominio curricular. Bajo esta premisa, las ideologías curriculares permiten dar forma a las distintas visiones en torno a currículum mediante un conjunto de categorías⁴ que permiten diferenciar tanto a los actores como sus postulados. Así, siguiendo las categorías, se identifican cuatro ideologías curriculares: académica erudita; eficiencia social; centrada en el estudiante y de reconstrucción social.

Para Ruiz (2000), el currículum es discutido dependiendo de la orientación teórica y del contexto cultural al que cada autor adhiere. Según su postulado, representa una previsión anticipada aludiendo a la idea de una *planificación*. Lo anterior implica que transita desde un diseño global de metas a la totalidad de los acontecimientos escolares y extraescolares. En la misma línea, Zabalza (1991) plantea que el currículum es un conjunto de *supuestos de partida* de las metas que se desean lograr, y los pasos necesarios para alcanzarlas. Supone un conjunto de conocimientos, habilidades y

⁴ Schiro establece que las categorías corresponden a las finalidades u objetivos de la educación escolar; la visión de los estudiantes; la concepción de aprendizaje; el concepto de conocimiento; y, finalmente, las creencias sobre la evaluación.

actitudes que se consideran importantes de trabajar en la escuela año tras año. Con lo anterior, requiere de una normativa oficial, y en un sentido anticipatorio, el currículum se proyecta a la práctica. Si bien posee una definición más restringida (vinculada al programa escolar), las acepciones contemporáneas rescatan el contexto, los distintos escenarios y los factores que inciden desde su creación hasta su implementación.

Siendo una prescripción escrita de lo que debe suceder en las escuelas, para Stenhouse (1991) se ha de considerar no sólo el texto, sino el contexto escuela: “Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado eficientemente a la práctica” (Stenhouse, 1991, p. 29). Por tanto, si el currículum es un *medio*, ha de poner en práctica una propuesta educativa (método, contenido y realización) que ha de ofrecer en cuanto a principios y orientaciones una selección respecto a lo que debe enseñarse y aprenderse.

Con lo anterior, cabe señalar que el término currículum ha sido -y es- ampliamente discutido desde diversas perspectivas. Para este proyecto, se rescata la idea de comprenderlo desde su construcción sociocultural a la luz de los autores mencionados, encontrándose enmarcado en un contexto determinado.

4.2 El proceso de construcción curricular: arena de conflicto y consenso.

Si llegamos al consenso que el currículum es compartido dentro de la sociedad, y ésta es pluralista, existirán culturas que demandarán su participación, generando un primer *escenario de tensión*. Como ya se ha mencionado, las definiciones de currículum responderán al paradigma predominante al momento de ser formuladas, con distintos matices. Se hace hincapié que, dada la relevancia de las ideologías curriculares para este proyecto, éstas poseen su propio apartado en los capítulos siguientes.

La necesidad de una cultura común permitirá que el currículum sea un espacio público de debate (Moreno, 2003) reflejando intereses ideológicos, profesionales, económicos y académicos. Las categorías analíticas propuestas por Moreno, a saber, *cambio-control* y *consenso-conflicto*, ayudarán a caracterizar los propósitos de este proyecto. Así

entonces, la literatura revisada a la fecha permite establecer que el currículum articula y oficializa el contenido a enseñar; en otras palabras, normaliza lo que se ha de realizar dentro del sistema escolar formal. Ayuda a interrogarnos acerca del saber considerado valioso dentro de una sociedad (y de qué manera está prescrito en el currículum oficial a través del tiempo) y si está explícita o implícitamente declarado lo que el estudiante ha de aprehender (objetivos, competencias, etc.). Si además se establece que las decisiones curriculares poseen un componente social, ético y político, resulta un proceso de negociación y redefinición permanente (Gvirtz y Palamidessi, 2006) existiendo además distintas formas de concebir y realizar la selección, organización y transmisión del contenido (éste último, considerado no sólo a nivel de conocimiento, sino que incorporando las habilidades y valores).

El *fenómeno curricular*, entendiéndolo como el conjunto de principios para seleccionar y organizar la transmisión cultural (Lundgren 1997) dada al interior de una sociedad, es una oportunidad para acercarnos al proceso de construcción curricular, donde elementos como la globalización de los sistemas de producción, los desplazamientos masivos de población, la difusión de información a través de *mass media*, los cambios en el conocimiento, y el avance hacia sociedades más justas, junto a ciudadanos empoderados de derechos, tienen un impacto en la sociedad y también en el fenómeno cultural, en la educación y el currículum, influyendo en su diseño y en su elaboración, además de la selección y organización del conocimiento curricular (Magendzo, 2008), intencionando una identidad cultural determinada.

En cuanto al diseño del currículum, existen determinadas lógicas según Magendzo (2008): la de tipo político, la menos predecible dado el consenso que se ha de generar entre distintos polos y de menor duración dado los cambios que se producen en el contexto; la de expertos, quienes se guían por el desarrollo de distintas investigaciones; la lógica de funcionarios estatales, definida por procesos legales y administrativos que tienden a convertir las innovaciones en leyes y estándares; y finalmente la lógica de profesores, que apunta a la apropiación de esas innovaciones, tomando mayor tiempo en su consolidación (Magendzo, 2008). En el plano político, el currículum está sometido y presionado desde varias instancias, todas con una cuota de poder económico o simbólico. Se ponen en juego intereses y concepciones ideológico-valóricas que se enfrentan al interior de la sociedad (Bernstein, 1994; Schiro, 2008).

Los cambios en el medio provocan que nuevos contenidos emerjan con rapidez tanto a nivel local como internacional. Esto demanda a los diseñadores del currículum ser acuciosos en la selección del contenido curricular por un lado, y por otro crear las instancias que permitan que el currículum se actualice y no caiga en la obsolescencia (Magendzo, 2008). La tentación al respecto es que todo conocimiento se incorpore al currículum, pudiendo llegar a ser un mero receptáculo de conocimientos. El desafío es identificar aquellos conocimientos esenciales que le permitan al sujeto seguir aprendiendo autónomamente, desarrollar el pensamiento crítico, la ciudadanía democrática y activa, y evaluar la información y compararla con otras fuentes. El currículum en la sociedad del conocimiento debe ser permeable y flexible, ha de dialogar permanentemente con otras instancias, instituciones y espacios aprovechando la transferencia de conocimiento. Al evidenciar que el currículum para la reproducción-asimilación cultural no es una tarea fácil, las condiciones de la sociedad actual hacen que “el ámbito del currículum sea hoy más acentuadamente polémico y las soluciones que se acuerden sobre él tengan un menor tiempo de vigencia” (Gimeno, 2010, p. 36), lo que para el contexto de reforma es un interesante punto a considerar.

Si entendemos al currículum como un espacio público de debate (Moreno, 2003), se producirán tanto la deliberación profesional entre varios actores como el debate social entre distintos grupos de intereses. En tal espacio, la confrontación ideológica y la lucha política se encontrarán, entendiendo que el currículum refleja intereses no sólo ideológicos, sino además de tipo académico, económico, profesional, religioso y corporativo. Surge entonces un determinado contexto en cuanto a la producción de dinámicas de desarrollo curricular, con posibles escenarios donde -de acuerdo a Moreno (2003)- el currículum es el protagonista.

En este sentido, si el currículum es el resultado de un proceso de reflexión y de construcción política, es posible afirmar que transmite un corpus de valores e identidad cultural, donde “En el acto esencial de elegir y articular qué se transmite a cada nueva generación, está en juego la relación con el pasado y también con el futuro que una sociedad quiere construir” (Cox, 2006, p. 2). Esa tensión que genera el acto de seleccionar/validar lo que se ha de transmitir, provoca que el currículum sea una pieza capaz de adentrarse entre la continuidad y el cambio de una sociedad. Plantea

interrogantes respecto a lo que somos como conjunto de sujetos y lo que queremos llegar a ser. Aquí es donde ingresa la política pública y el *policymaking* en la construcción curricular. De forma paralela, el acto de seleccionar los contenidos curriculares y jerarquizarlos, es un acto político y técnico-pedagógico pues hay que elegir entre diversas opciones: concepción de hombre, de mundo, de sociedad y opción de futuro. Es técnico pedagógico y político porque

se da al interior de un contexto social, económico, cultural y educacional en el que se involucran intereses, tendencias y posiciones ideológicas y pedagógicas que hacen valer sus argumentos y criterios recurriendo a las cuotas de poder que poseen y la presencia que tienen en el ámbito educacional. (Magendzo, 2008, p. 114).

A nivel estatal, como lo plantea Westbury (2008), cualquiera sea la intención de los programas de estudio oficiales, presentarán afirmaciones autoritarias respecto de la distribución social del conocimiento, actitudes y competencias consideradas apropiadas para la población estudiantil.

Lo anterior no está fuera de controversias, pues necesariamente “a curriculum is a text that must be, and is, interpreted by its users and even its official interpreters in the light of their situated presuppositions and understandings. The same text can be read and understood in very different ways” (Westbury, 2008, p. 50). Es en este sentido, que cobran relevancia los conceptos introducidos por Haft y Hopmann mencionados en Westbury (2008): *compartmentalization* y *licensing*, como un binomio para que el Estado desarrolle un currículum determinado, el primero estableciendo que

The result [de creación en cuanto a política curricular –para este caso-] is a dispersal of the energy that places reform on the policy agenda. Reform becomes (at best) adjustments around the margins of an established system, not a change in basic structures that might put the overall system’s stability, and therefore legitimacy, at risk (Westbury, 2008, p. 56).

Respecto al concepto de *licensing*, son los líderes quienes

make what seem to be unambiguous decisions, but (by law or custom) formally subordinate actors have the prerogative to decide whether and/or how they will implement these decisions. Leaders can champion their commitment to change; local authorities or teachers have the prerogative not to enact decisions or to enact them on their own terms (Westbury, 2008, p.56).

Ambos conceptos/herramientas ayudan a interpretar la actividad estatal de creación curricular como un dispositivo diseñado para, por una parte, acallar las consecuencias prácticas de las demandas públicas y profesionales por el cambio curricular, mientras mantiene por otro lado el control público y político. Es, por tanto, un instrumento para la construcción y reconstrucción de las narrativas sociales alrededor de las escuelas y sistemas educativos (Westbury, 2008).

Los escenarios de producción curricular transitan entonces, como bien plantea Moreno (2003), entre el cambio y el control, entre el conflicto y el consenso. Por ejemplo, la reforma de los 90s en Chile, al ser un cambio estructural, transita por los cuatro escenarios posibles: el **cambio/consenso** al tratarse de una reforma a gran escala, asociada a la redefinición de la identidad nacional y responder a requerimientos internacionales, destacando la noción de desarrollar competencias; el **cambio/conflicto** al verse proyectada la lucha de poder y la inclusión (o exclusión) de actores; el **control/consenso** al incluir la producción de programas escolares en las distintas escuelas y el **control/conflicto** al seguir la tendencia de estándares curriculares, relevando la evaluación y los resultados como estandartes que guían el currículum. Siempre estará en juego, dentro de este proceso, la ideología predominante.

4.3 Construcción curricular en Chile

La prescripción curricular oficial chilena ha sido producto de procesos de transformación del sistema educacional. Durante los años 80s, bajo pleno régimen militar, el cambio curricular fue a la par con el proceso de municipalización, la asignación de subvención escolar y el fin del Estado Docente (Gysling, 2007). Junto a lo anterior, el sistema escolar fue transformado completamente en cuanto a financiamiento y gestión: se descentralizó su administración introduciendo financiamiento basado en el subsidio a la demanda, el cuerpo docente fue desafiliado del estatus de funcionarios públicos y se crearon incentivos de mercado amparados en la ley para levantar establecimientos privados con aporte estatal (Cox, 2004).

Respecto a los cambios curriculares, entre 1980 y 1983 se desarrollaron, para todas las asignaturas, nuevos planes y programas de estudio: “En concordancia con los principios de descentralización, el criterio fundante del cambio curricular fue la flexibilización de la regulación estatal del mismo” (Cox, 2004, p. 84) en lugar de relevar los saberes considerados necesarios para una sociedad en proceso de cambio. Las escuelas pueden, bajo la legalidad del Decreto 4.002, determinar la cantidad de horas para ciertas asignaturas, generando efectos negativos en la educación del país. Más aún, la llamada flexibilidad en los planes significó una reducción curricular, entendiendo que, a menos horas, menos contenidos (Cox, 2004).

Avanzando en el tiempo, la historia de la política curricular chilena desde 1990 puede simbolizarse en dos momentos. Como plantea Picazo (2007), existe un período de crisis político- social y posteriormente, un momento de resolución y aprobación de la reforma escolar. Dicho cambio fue acompañado, tal y como lo señala Gysling (2007), por la transformación de la jornada escolar y más importante aún, la política estatal respecto a la calidad y equidad del sistema escolar. Posteriormente, se evidencian procesos de *reforma y ajuste*, como se ahondará más adelante.

Para Núñez (1995), el proceso de construcción curricular en Chile tras el período militar, y dentro de un nuevo escenario nacional, requiere de consensos tanto políticos

como sociales que respalden la adopción de una política estatal en materia educativa. Al respecto, para este autor el primer gobierno democrático enfrenta una política de creación de convenciones para impulsar mayores cambios, donde “la educación sigue siendo campo de divergencia y conflicto. Sin embargo, se ha logrado avanzar mediante esfuerzos de construcción de consensos” (Núñez, 1995, p. 183).

Ejemplos de escenarios de consenso al respecto los encontramos en materias diversas: un consenso total al establecer la necesidad de mejorar la condición docente (Núñez, 1995; Cox, 2011; Picazo, 2013) y un consenso dispar respecto al acuerdo de educación sexual (Núñez, 1995; Nervi, 2004).

4.3.1 ¿Es lo mismo Reforma que Ajuste?

Es necesario destacar que existen dos instancias de diseño curricular impulsadas en nuestro país: la *reforma* y el *ajuste*.

Para los ´90s se desarrolla el proceso de *reforma*, de carácter prolongado y con participación de actores de distintas esferas de la sociedad. En cuanto al profesorado, se destaca que no existió una consulta sistemática respecto al currículum de E. Básica (1992-1995), mas sí fue realizado durante el proceso de construcción del currículum de E. Media (1996-1998). Lo anterior fue desarrollado durante tres instancias (Cox, 2011): la Comisión Nacional para la Modernización en 1994, instancia que explicita un marco valórico (base de los Objetivos Fundamentales Transversales); la Consulta Nacional en 1997 sobre la propuesta para el currículum de E. Media y el proceso de definición del perfil de egreso para la nueva enseñanza técnico-profesional entre 1995 y 1997. En esta etapa, los referentes que Chile utilizó para este proceso fueron los análisis generales de la Comunidad Europea y la OECD, además de documentos curriculares de reforma de sistemas internacionales (sistema educativo neozelandés, inglés, español, algunos estados de Estados Unidos y el sistema argentino), así como el análisis curricular TIMSS.

Respecto a las modificaciones hechas a la prescripción oficial, cabe señalar que se impulsaron bajo la denominación de *desarrollo curricular* (Gysling, 2007), mejoramientos a los marcos curriculares de la reforma de los 90s. Lo anterior se expresó

en los decretos 240 de 1999 (modificando los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios de 6ª a 8ª básico para articularlos de mejor manera con la E. Media) y el decreto 232 de 2002, orientando la implementación de los OF y los CMO de Lenguaje y Matemática tras los resultados del SIMCE de 4ª básico del año 1999. Se crearon posteriormente estándares de aprendizaje (sugeridos por la Comisión SIMCE en 2003 y la OECD en 2004) diferenciados en desempeño y contenido, resultando los Niveles de logro y los Mapas de Progreso del Aprendizaje. Lo anterior representa una novedad pues pasa a ser un insumo curricular que ayudaría a *desencriptar* la lectura del currículum, facilitando su implementación.

En complemento, el proceso de *ajuste* 2009 se condice con los procesos de seguimiento en cuanto a la implementación del currículum realizado por la Unidad de Currículum y Evaluación desde la perspectiva de los aprendizajes de los estudiantes. Además de lo anterior, se realiza un proceso de consulta focalizada a escuelas y docentes, recabando evidencia para la construcción de los Mapas de Progreso. Los referentes internacionales para el ajuste del año 2009 en Chile son el informe DeSeCo de la OECD en 2003, así como el marco conceptual de la prueba PISA y el trabajo del *Australian Council for Research in Education* respecto a los Mapas de Progreso.

De acuerdo a lo anterior, Cox (2011) señala que los procesos que presentan una mayor inclusión de actores docentes, mantienen una solidez en el tiempo pero a su vez una menor innovación en cuanto al producto curricular. Esto último puede tener asidero en cuanto a la mayor factibilidad de implementar un currículum conocido y “seguro” por parte del profesorado si éste lo maneja cabalmente.

En cuanto al objetivo que pretende mejorar la secuencia y la progresión, para el proceso de ajuste

no sólo se realizó una reubicación de algunos contenidos en la selección curricular, sino también se reformuló la redacción de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, con el propósito de mejorar la comunicación [...] en el desarrollo de habilidades y hacer explícitos los enfoques disciplinares. (Espinoza, 2014, p. 5).

Con esto último como ejemplo, la llamada reforma del currículum –junto al proceso de ajuste- ha planteado en las últimas décadas en nuestro país aspectos fundamentales, a saber: la orientación y organización del currículum, la secuencia curricular y los aprendizajes que deben adquirir los estudiantes dentro del sistema. Pese a lo anterior, los procesos de definición curricular presentan una debilidad: los ciclos no son acumulativos (Gysling, 2007).

Con la afirmación anterior, la definición curricular como proceso:

- Intenta modificar todo lo existente, exigiéndole al sistema una rápida adaptación.
- La nueva normativa no admite ajustes nuevos, salvo por fuertes presiones corporativas.
- Suele ser incapaz de absorber los cambios que se van produciendo en el conocimiento y al interior de la sociedad, quedando la definición curricular prontamente obsoleta.
- La necesidad de reforma curricular es presentada por nuevas autoridades, que clarifican las diferencias entre la actual y anterior administración.

Como establecen varios autores (Cox, 2006; Gysling, 2003, 2007; Nervi, 2004; Picazo, 2007, 2013) es posible afirmar que desde la segunda mitad de los años 90 se erige una institucionalidad formal encargada del currículum bajo la denominación de *desarrollo curricular*; se han definido objetivos ambiciosos orientados a la concreción de competencias de pensamiento de orden superior, al desarrollo de habilidades prácticas y formación de actitudes relevantes para desenvolverse en la actualidad (Gysling, 2003). A pesar de ello, “[dicha] institucionalidad es precaria e inestable, ya que no tiene un estatuto de funcionamiento oficial [...] se le ha considerado más como función que como institución” (Gysling, 2007, p. 338). Lo anterior implica que existan consideraciones relevantes o “materias pendientes” al currículum nacional, las que han de ser atendidas en los períodos siguientes.

Tras la movilización social del año 2006, la administración de la presidenta Michelle Bachelet promulga la Ley General de Educación en 2009, estableciendo como nuevo currículum nacional las denominadas Bases Curriculares, reemplazando al anterior Marco Curricular. Más que una nueva nomenclatura, implica una nueva forma de organizar y estructurar el currículum, comunicando lo esperado en cuanto a los logros

que los estudiantes –durante y al finalizar su etapa escolar- deberían alcanzar. Para ello, se modifica la estructura de OF y CMO por una que cristaliza las prescripciones del currículum en conjunto con la implementación y evaluación. De esta forma, se establece como categoría los Objetivos de Aprendizaje (OA), simplificando la estructura anterior y centrando el proceso educativo en el logro de aprendizaje por parte de los estudiantes (Mineduc, 2012).

Con todo lo anteriormente expuesto, es posible establecer que el currículum favorece la constitución de un proceso dinámico; éste fluye y se encuentra en constante cambio, vinculado a un contexto⁵. Según los autores revisados, es necesario llegar a un consenso al momento de diseñar e implementar políticas al respecto. En ese sentido, pareciera que los sistemas educacionales se han construido sobre sociedades imaginarias más que reales, dadas las constantes demandas que surgen desde determinados sectores de la sociedad. La respuesta de la autoridad apunta a la noción de reforma, donde al respecto:

se puede señalar que el isomorfismo curricular que existe actualmente en las reformas curriculares tiene una influencia marcada en el diseño, la selección de los contenidos curriculares, las modalidades de organizar el currículum y, sobremanera, en la medición de los resultados de la calidad del currículum. (Magendzo, 2008, p. 26).

Tarea pendiente del currículum es favorecer el desarrollo de un nivel de efectividad para el sistema escolar en su conjunto, generando además un currículum pertinente, cercano y que favorezca el desarrollo de los sujetos al interior de la sociedad.

⁵ Relevante para Chile en ese sentido es rescatar la idea del *isomorfismo* de su sistema educativo (Cox, 2011), considerando que el país participa de mediciones estandarizadas a nivel internacional. Queda aún en la discusión pública la interrogante respecto a cómo desarrollar lo local/nacional basado en definiciones universales respecto a las competencias que el currículum ha de promover (con su respectiva medición).

V. METODOLOGÍA

Este proyecto es una indagación cualitativa y de índole descriptiva. Incorpora la revisión documental y de selección de un corpus de documentos curriculares oficiales, compuesto por Marco Curricular y Bases Curriculares, estableciendo el centro de análisis en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para sexto año de enseñanza básica.

Se utilizó el análisis de contenido como una “técnica de interpretación de textos [donde] el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social” (Andréu, 2000, p. 2).

Para Piñuel (2002), el análisis de contenido es un procedimiento interpretativo de productos comunicativos (discursos, mensajes) pudiendo ser cuantitativo –en cuanto a las estadísticas basadas en el recuento de unidades- y/o cualitativo, operando la lógica basada en la combinación de categorías. En esta indagación su uso fue cualitativo, trabajando con categorías de análisis curriculares, tales como ideología curricular (Schiro, 2008) y otros criterios de diseño curricular (Schiro, 2008) como son: alcance, secuencia, integración y continuidad, todas explicitadas a continuación dentro de las etapas de esta indagación.

Se resalta que durante la realización del proyecto, el análisis fue recursivo pues se debió volver a la literatura revisada, incorporando nueva literatura a medida que avanzaba el análisis. Al ser un proceso flexible y recursivo, el enfoque cualitativo propicia que la investigación se modifique según las necesidades presentadas durante el proceso investigativo, regresando a las etapas iniciales (Sandín, 2003).

La metodología utilizada en esta indagación esencialmente fue el análisis de contenido, empleando las categorías levantadas en los documentos curriculares oficiales. Lo anterior permitió interpretar diversos textos para establecer un análisis de mayor solidez, expresado en las conclusiones.

5.1 Etapas de estudio

El proceso indagatorio fue diseñado en siete fases. Éstas se presentaron con un carácter recursivo, pues se debieron retomar determinadas etapas para un mejor análisis.

Las fases se presentan a continuación en el siguiente esquema, enfatizando las características propias del modelo cualitativo: su recursividad y flexibilidad.

Figura 2. Fases de la indagación.



Elaboración propia.

5.1.1 Selección de corpus:

En esta primera fase se seleccionaron los documentos curriculares oficiales que configuraron el corpus de esta indagación. Como criterio de selección esencial, se consideraron los cambios significativos que emanaron del oficialismo en cuanto a materia curricular, tanto para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como para el nivel de sexto año de enseñanza básica. Así, fueron seleccionados el Decreto N° 4.002 de 1980, Planes y Programas de Estudio para la

Educación General Básica; el Decreto Supremo N° 40 de 1996 que establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación; el Decreto Supremo N° 240 de 1999, que modifica el Decreto Supremo de Educación N° 40 de 1996; el Decreto Supremo N° 256 de 2009, correspondiente a la Actualización de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media; y el Decreto Supremo de Educación N° 439 de 2012 que establece las Bases Curriculares de la Educación Básica. De manera paralela, inició la exploración y barrido bibliográfico de fuentes necesarias para la elaboración del marco teórico.

5.1.2 Generación de matriz de análisis de contenido:

En esta fase se levantaron las categorías de análisis a emplear en el proyecto, basadas en la literatura revisada y descritas a continuación. Respecto a las categorías, el presente proyecto contempla el uso de una serie de conceptos vinculados al campo del diseño curricular. Para tal fin, se entenderá por cada uno de ellos lo siguiente:

I. Alcance: Este criterio de diseño curricular corresponde a la selección realizada en el currículum y por tanto, a lo que ha de ser enseñado y aprendido enfatizando un determinado tipo de conocimiento: contenidos, experiencias de aprendizaje, habilidades o valores. (Schiro, 2008). De acuerdo a Ruiz (2000) los contenidos pueden clasificarse en conceptos, procedimientos y actitudes. El criterio de alcance responde a “una indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los alumnos”. (Gvirtz y Palamidessi, p. 18). Hace referencia a los contenidos, temáticas y experiencias de aprendizaje en cuanto a extensión y profundidad que están contenidos al interior del plan de estudios.

II. Secuencia: Si bien este criterio está referido al *cuándo* las partes del currículum han de ser aprendidas respecto a otras (Schiro, 2008), se declara que existen distintas maneras de secuenciar: por temas; de lo simple a lo complejo; por orden cronológico; de lo cercano a lo lejano, entre otros. Se vincula con la Continuidad, pero llega más lejos pues “enfatisa la importancia que cada experiencia sucesiva se funda sobre la precedente, pero avanza en anchura y profundidad de la materia que abarca [...] pone el

acento en los niveles superiores de cada actividad de aprendizaje sucesiva y no en la repetición” (Tyler, 1986, pp 87-88).

Por la naturaleza de los documentos curriculares analizados, este criterio implicó revisar la organización del currículum, haciendo referencia a su arquitectura y por tanto, a la organización de lo que se espera enseñar a los estudiantes.

III. Continuidad: Este criterio de diseño curricular plantea la relación entre aprendizajes previos y futuros respecto a los efectos acumulados de aprendizaje (Schiro, 2008), por tanto, permite establecer si los objetivos de aprendizaje están organizados progresivamente y favorece el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Se intenciona una organización de los aprendizajes en progresión, relacionado una experiencia educativa subsiguiente y la que le precede. Involucra además la recurrencia del contenido en un periodo de tiempo.

IV. Integración: Esta categoría de diseño curricular se refiere a la interrelación de las partes del currículum entre sí. Para Roegiers (2007) pretende integrar los conocimientos escolares y al mismo tiempo su vinculación con la vida diaria.

Según este autor, la integración pretende como objetivo: que el estudiante desarrolle competencias al finalizar la etapa escolar, otorgar un sentido a los aprendizajes y aplicar resoluciones en situaciones concretas, defendiendo entonces la necesidad de diálogo entre las disciplinas (por las consecuencias en cuanto a la integración de conocimientos por parte de los estudiantes) y movilizar dichos conocimientos.

V. Ideología: En esta categoría de diseño destaca la existencia del carácter ideológico del currículum, habiendo diversas perspectivas de nominación: racionalidades, enfoques, entre otros. Para este proyecto se optará por la clasificación dada por Schiro (2008), quien identificó cuatro ideologías dominantes que suponen una forma de comprender el quehacer curricular. Cada una enfatiza distintas perspectivas y objetivos, teniendo una visión particular de conocimiento, aprendizaje, enseñanza, el sujeto que aprende y la evaluación. Al mismo tiempo, cada ideología posee una forma de comprender la sociedad y el rol que le compete al currículum dentro de ella como eje para la formación de ciudadanos. Estas ideologías son:

- *Academicista*: la naturaleza del conocimiento corresponden a enunciados académicos, donde la principal habilidad entregada es el poder entender. La fuente del conocimiento es la realidad objetiva mediante la interpretación que hacen las distintas disciplinas. Está basado en las disciplinas académicas, entendidas como una comunidad jerárquica buscadora de la Verdad. Se establece entonces una pirámide: eruditos, quienes poseen la Verdad; los divulgadores, docentes que la transmiten; y los aprendices quienes son vistos como un agente pasivo. Lo anterior implica centrarse en el conocimiento, buscar nuevas verdades y establecer conocimientos acumulados de la civilización y formas de saber. Pretende formar miembros competentes en la disciplina y transmitir conocimientos que reflejen la esencia de la misma.
- *Eficiencia Social*: el currículum ha de desarrollarse de manera científica, puesto que es un instrumento para satisfacer necesidades. ¿De quién? De la sociedad en su conjunto. La esencia de esta ideología es perpetuar el funcionamiento de la sociedad: que el estudiante se inserte en la vida adulta como un miembro capaz dentro del conjunto social, por tanto ha de aprender a realizar funciones que ejecutará en algún momento. Fundamental es: 1) determinar las necesidades de la sociedad; 2) lo que satisfaga dicha necesidad, serán los objetivos del currículum; 3) el diseño curricular se realiza para alcanzar un producto: sujeto educado, que cumpla los objetivos establecidos de antemano y pueda satisfacer las necesidades de la sociedad. ¿Cómo se logra? Aplicando rutinas del método científico al Currículum (causa/efecto; acción/reacción; estímulo/respuesta). El concepto de aprendizaje por tanto es una creación de secuencias de experiencias de aprendizaje (causa que conduce al efecto deseado).
- *Centrada en el estudiante*: su centro son los intereses del niño/joven, creando un currículum acorde a su naturaleza innata. Su inicio son las necesidades del niño (no de la sociedad o la disciplina), por tanto se considera al estudiante como un sujeto capaz de su propio crecimiento, quien además ha de actualizar sus capacidades. Es el estudiante la fuente de contenidos para el currículum, siendo el objetivo de éste el crecimiento del estudiante. La idea es extraer las

capacidades el niño, facilitando su crecimiento natural y aprendiendo como resultado de su integración con el medio. El currículum se entiende desde esta perspectiva como contexto, medio ambiente y unidades de trabajo.

- *Reconstrucción Social*: su planteamiento base es que la sociedad está enferma, y los mecanismos para resolver sus problemas están obsoletos y/o son ineficaces. Se ha de desarrollar una visión mejor de la sociedad existente para posteriormente actuar en torno a dicha visión. La idea es pasar del “tal como es” al “como debería ser”. Esta concepción parte de la idea que los sujetos están en relación con la sociedad (experiencia humana, cultura); la educación por tanto, es una función social interpretada en un contexto; la verdad/conocimiento se interpretan basados en supuestos culturales, particulares para cada sociedad. Busca, por tanto, eliminar aspectos culturales indeseables y sustituirlos, reconstruyendo la cultura y obteniendo la satisfacción de sus necesidades. Requiere de un consenso social que rechace errores de la sociedad existente (se crea así un Currículum).

Con lo anterior, se levantaron las siguientes categorías y códigos de análisis:

Cuadro 2: Definición de categorías de análisis

Categoría	Código
1. Alcance	<p>Este código está referido a la presencia explícita o implícita de la categoría curricular “alcance” dentro del currículum. Se clasifica en:</p> <p>1.1 Contenido⁶ seleccionado: referido al contenido cultural del currículum, así como los propósitos de éste.</p> <p>1.2 Amplitud – Profundidad: este código se refiere a la presencia implícita o explícita respecto de decisiones sobre amplitud o profundidad de los contenidos seleccionados.</p> <p>1.3 Tipo de conocimiento: referido a menciones, descripciones implícitas o explícitas del tipo de conocimiento seleccionado por el currículum (conocimientos, procedimientos, actitudes).</p> <p>1.4 Criterios de selección: referido a la presencia implícita o explícita del criterio de selección del contenido: <i>relevancia</i> –el contenido que es necesario aprehender-, <i>perdurabilidad</i> –centrarse en aspectos menos perecederos-; <i>utilidad</i> –el sujeto podrá utilizar el contenido para su desarrollo-; <i>significatividad</i> –conceptos clave que ayudan a estructurar cada disciplina- (Zabalza, 1991).</p>
2. Secuencia	<p>Este código se refiere a la presencia explícita o implícita de la categoría “secuencia”. Se caracteriza por identificar la organización del currículum en cuanto a su arquitectura y definición, vinculando lo anterior con lo que se espera enseñar en una secuencia determinada.</p>
3. Continuidad	<p>Corresponde a aquella categoría que indica explícita o implícitamente la progresión del aprendizaje esperado por los estudiantes del currículum.</p>
4. Integración	<p>Este código está referido a la presencia explícita o implícita de la categoría curricular “integración”. Se subdivide en:</p> <p>4.1 Con otras disciplinas: Referida a si existe una vinculación entre las distintas asignaturas dentro del currículum (Schiro, 2008).</p> <p>4.2 Con la vida de los estudiantes: En cuanto a si el currículum propone una vinculación con lo que acontece entre los conocimientos escolares y la vida diaria de los estudiantes (Roegiers, 2007). Se habrían de visualizar indicaciones para que el docente logre esta</p>

⁶ Entendido no sólo como conceptual; incluye procedimientos y valores.

	integración.
5. Ideologías	<p>Este código está referido a la presencia explícita o implícita de enunciados o afirmaciones que se asocien a alguna ideología definida por Schiro. La categoría curricular “ideología” puede ser clasificada en:</p> <p>5.1 Academicista: centra el currículum en las disciplinas (Schiro, 2008).</p> <p>5.2 Eficiencia Social: Prepara al sujeto para insertarse eficientemente en el orden establecido dentro de la sociedad, cumpliendo con las disposiciones emanadas de ella: orden político, económico, entre otras (Schiro, 2008).</p> <p>5.3 Centrada en el estudiante: relevantes son los significados personales, respondiendo los individuos a la experiencia (Schiro, 2008).</p> <p>5.4 Reconstrucción Social: El currículum propicia la reconstrucción de la sociedad, solucionando los problemas de los que adolece (Schiro, 2008).</p>

5.1.3 Validación de matriz:

Para esta fase se sometió la matriz al juicio de docentes expertos de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica en reuniones donde se explicitó el tipo de proyecto y los objetivos asociados. Una vez validada considerando sus comentarios, aportes y críticas, se aplicó a los documentos curriculares oficiales seleccionados para esta indagación.

5.1.4 Análisis de contenido:

La fase siguiente tuvo como ejecución central la aplicación del análisis de contenido, por momento histórico, a los distintos documentos curriculares oficiales. Para esta tarea, se empleó el software ATLAS.ti por reunir las características necesarias para realizar análisis de datos cualitativos, considerando la extensión de los cuerpos de datos textuales. Los datos fueron codificados y organizados según los códigos establecidos previamente, y mediante el levantamiento de una unidad hermenéutica propia del programa, se inició posteriormente el análisis preliminar (Anexo 1).

5.1.5 Triangulación de información obtenida:

Esta fase contempló, en su realización, analizar los datos obtenidos hasta el momento considerando los distintos referentes incorporados en el proyecto, velando por la coherencia entre lo declarado y lo realizado: se cruzó la investigación bibliográfica y la unidad hermenéutica levantada con los distintos códigos para los documentos curriculares seleccionados, estableciendo comparaciones (véase el apartado de Anexos).

5.1.6 Realización de análisis final:

La siguiente fase consideró la construcción del análisis final, teniendo como base la descripción densa realizada y los objetivos de este proyecto. Realizando una nueva comparación a los datos obtenidos, se procedió a establecer los elementos de continuidad y cambio para los documentos curriculares oficiales en la asignatura de Historia para sexto año de enseñanza básica, considerando para ello los elementos característicos del contexto de producción curricular nacional.

5.1.7 Elaboración del informe:

Posteriormente se procedió a la redacción final del informe, estableciendo el proceso asociado a esta indagación, así como los resultados obtenidos, las conclusiones del estudio y las proyecciones del mismo, dando respuesta a las interrogantes iniciales declaradas en la problematización.

VI. RESULTADOS

En este capítulo se hará referencia al contexto de producción curricular en Chile para los momentos históricos establecidos, además de la descripción y comparación entre los distintos currículos seleccionados, estableciendo similitudes y diferencias respecto a lo oficialmente declarado en distintos momentos de la historia curricular chilena. Para tal propósito se presentan nuevamente las categorías y códigos definidos con anterioridad.

El primer apartado del capítulo séptimo responde a uno de los objetivos específicos del proyecto, presentando una descripción del contexto sociopolítico del proceso de producción curricular nacional a partir del análisis bibliográfico realizado.

6.1 El contexto sociopolítico de producción curricular en Chile: 1980 - 2012

Los espacios de construcción curricular, como política pública⁷, representan un escenario complejo. Hoy las temáticas asociadas al currículum requieren de cambios asociados a la cultura desde donde se produce la selección, existiendo incertidumbre respecto a los requerimientos futuros que el contexto, y la sociedad, hagan al currículum en cuanto a los conocimientos, habilidades y valores (Cox, 2011). El contexto donde se generan dichos requerimientos es clave, pues desde ahí emanan los desafíos en cuanto a crecimiento económico, integración social de diversos actores y el desarrollo democrático, entre otros. A continuación, se presenta la descripción de los distintos contextos de producción curricular en nuestro país, desde 1980 al año 2012.

⁷ Es importante distinguir conceptualmente *política* y *políticas*. El primer término hace referencia a lo macro, a las ideologías y a los intereses, mientras que *políticas* se refiere a los cursos de acción a seguir (Cox, 2006).

6.1.1 La reforma *totalizante* de 1980

El currículum en Chile, desde su incorporación como concepto al interior del mundo académico nacional a fines del siglo XIX, se entendía históricamente como un plan de estudios concéntricos (Cox, 2011):

Por más de un siglo el concepto predominante en la normativa y la cultura docente, entendió por currículo la definición por el Ministerio de Educación del conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje organizado por áreas de conocimiento y actividades, en una secuencia temporal determinada. (Cox, 2011, p. 2).

El modelo educativo chileno desde los años 30 hasta 1973 se caracterizó por el contexto de desarrollo socioeconómico basado en el proceso de industrialización sustitutiva de importaciones y el rol estatal como garante y conductor del proceso, además de decidir en cuanto a la distribución del excedente (Echeverría y Hevia, 1981). En términos políticos, el denominado Estado de compromiso favorece la expansión de la participación política al interior de la población, la confrontación de intereses políticos y “la ampliación sostenida del aparato del Estado, tanto en su papel preponderante como agente económico, como por la necesidad de responder a las demandas sociales (salud, educación, vivienda, previsión, etc.) de sectores cada vez más numerosos” (Echeverría y Hevia, 1981, p. 1).

Empleando la fuerza como recurso de poder, el nuevo bloque al mando del país establece las directrices de un nuevo orden político, económico e ideológico, dimensiones presentes en la política educacional del Gobierno militar donde se imponen restricciones a las libertades de expresión y enseñanza como exigencias de estabilidad para el nuevo régimen (Echeverría y Hevia, 1981; Reyes, 2011). Esto queda reflejado en distintos documentos oficiales de la época:

En la Declaración de Principios de 1974 se establece que el Estado se enmarca dentro de una determinada tradición ideológica nacionalista:

Las Fuerzas Armadas y de Orden no fijan plazo a su gestión de gobierno, porque la tarea de reconstruir, institucional y materialmente al país, requiere de una acción profunda y prolongada. En definitiva, resulta imperioso cambiar la mentalidad de los chilenos (...) [donde el gobierno] aspira a iniciar una nueva etapa en el destino nacional, abriendo paso a nuevas generaciones de chilenos formados en una escuela de sanos hábitos cívicos [requiriendo para ello] una educación que fomente una escala de valores morales y espirituales propios de nuestra tradición chilena y cristiana. (Gobierno de Chile, 1974).

En 1975 el gobierno emite el Objetivo Nacional de Chile, donde establece en cuanto a la educación que:

Deberá profundizar y transmitir el amor a la Patria y a los valores nacionales, el respeto a la vocación libre y trascendente del ser humano, y a los derechos y deberes que de ella se derivan [...] la adhesión al concepto de la unidad nacional, y la valoración del saber y de la virtud como elementos del progreso del hombre y de la nación. (Gobierno de Chile, 1975).

El documento anterior señala explícitamente que no serán aceptadas las ideas que atenten contra la unidad nacional o la institucionalidad chilena.

Para 1979, se articula la política en educación al presentar la Directiva Educacional, donde se establecen los siguientes puntos:

- El gobierno se reserva la tuición sobre los contenidos de la enseñanza; se proscribe la posibilidad de interpretar la sociedad, la historia y cualquier perspectiva que vaya contra quienes ostentan el control estatal. La educación debe formar “buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas”.
- Restringe la responsabilidad social en educación al procurar que todos accedan a la enseñanza básica para aprender a leer, escribir, manejar las cuatro operaciones aritméticas, conocer la historia y geografía chilena y formarse en deberes y derechos hacia la comunidad. Al establecer que la enseñanza media y superior son excepciones, restringe la igualdad de oportunidades que anteriormente prevalecían (Echeverría y Hevia, 1981).

- Las posibilidades de ampliación del sistema escolar son transferidas al sector privado, subordinando la educación al mercado y a la estructura existente de distribución del ingreso (Reyes, 2011). Esto, sin embargo, no se opone a la exigencia de control autoritario al mantener el gobierno “en todo momento, sus funciones normativas y fiscalizadoras” (Gobierno de Chile, 1979).

Durante el año siguiente, 1980, el gobierno declaró dos iniciativas que impactaron al desarrollo educativo nacional. La primera alude al traspaso de la administración de la educación pública a los municipios, apoyando esta descentralización las medidas de privatización y estableciendo diferencias entre municipalidades de mayores y menores recursos, y entre rurales/urbanas (Echeverría y Hevia, 1981; Reyes, 2011). La segunda iniciativa tiene directa relación con las modificaciones realizadas en los planes y programas para la educación básica: “reiterando el criterio de que el Estado controlará y fiscalizará los contenidos de la enseñanza [...] se afirma que dentro de los marcos establecidos se promoverá una mayor flexibilidad programática” (Echeverría y Hevia, 1981, p. 6). Para los autores, se comprueba el doble patrón de liberalismo-autoritarismo pues los establecimientos educacionales pueden incluir o no asignaturas, según recursos y las características de sus estudiantes, además de tener –los docentes- mayores grados de libertad para impartir la enseñanza siempre y cuando se apeguen a las restricciones impuestas. Por tanto, “el control ideológico que se propone coloca el énfasis no tanto en lo que se enseña y la forma cómo se lo enseña, sino, más bien, en asegurar la exclusión de determinados contenidos” (Echeverría y Hevia, 1981, p. 6).

Así, durante el período 1979 – 1980, el régimen militar promovió cambios sustanciales en educación, coincidiendo con las reformas anteriores al ser de tipo totalizante, como las de Frei Montalva y Allende (Núñez, 1995), fundamentada en el neoliberalismo y el autoritarismo.

Respecto a los cambios curriculares, nuevos planes y programas de estudio fueron desarrollados para todas las asignaturas tanto a nivel básico como de educación media, entre fines de 1980 y 1983. El nuevo sistema, inaugurado por el régimen militar, descansa en un modelo de organización basado en tres condiciones generales: la eficacia represiva del estado, la conformación de una nueva institucionalidad basada en

relaciones sociales que subordinan el papel de la política y en el éxito económico del nuevo sistema (Núñez, 1984).

El criterio fundante del cambio curricular de inicios de los `80s fue la flexibilización de la regulación estatal, más que una innovación respecto de los saberes a transmitir (Picazo, 2013). Al respecto, “Se autorizó a las escuelas a determinar cuántas horas dedicarían los alumnos al aprendizaje de ciertas asignaturas, y a los alumnos de nivel secundario se les permitió elegir entre algunas asignaturas” (Cox, 2003, p. 30).

Según el decreto 4.002 de 1980, el programa no establece un porcentaje de objetivos como mínimo o máximo exigible. El Director con la Unidad Técnica del establecimiento y el profesor jefe de curso aunarán criterios para determinar el grado a alcanzar de los objetivos del programa. Con la modificación de los planes y programas: “Se les confiere a las escuelas una mayor libertad para incluir o excluir de sus programas determinadas asignaturas, de acuerdo a los recursos disponibles y a las características socioeconómicas de sus alumnos” (Núñez, 1984, p. 51). Respecto a la asignatura de Historia y el programa,

las medidas interventoras desde 1974 habían afectado básicamente a los programas relacionados con las Humanidades, siendo la enseñanza de la historia desalojada de sus contenidos vinculados a los problemas del desarrollismo [...] por contenidos más bien de orden simbólico⁸. (Reyes, 2002, p. 4).

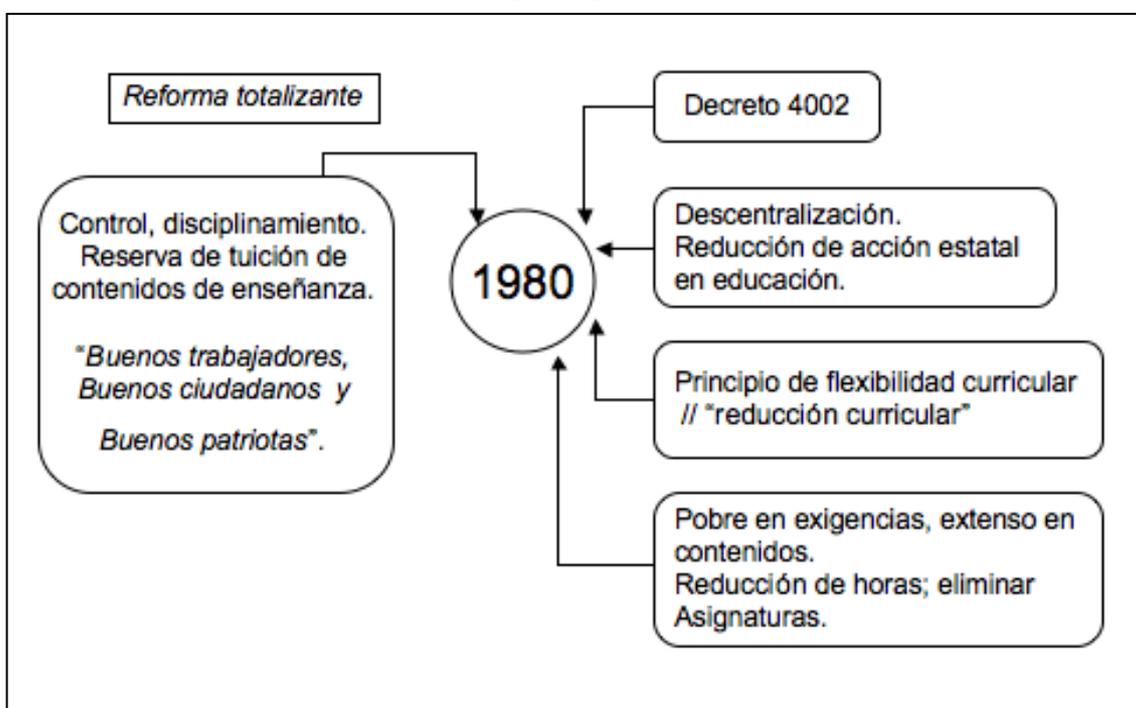
Posterior al vuelco hacia la doctrina neoliberal, la reestructuración curricular de Historia en un nuevo orden autoritario implicó justificar la coherencia de un nuevo engranaje social, económico y cultural que se consolidaba al mando de la Junta de gobierno (Reyes, 2002) donde, al mismo tiempo, “los objetivos están enunciados de tal manera que llevan implícita o explícita una serie de aserciones, juicios o descripciones que los asemejan bastante a formulaciones de contenido [donde se encuentran además] afirmaciones de índole ideológico-políticas conforme a la óptica del régimen imperante” (Núñez, 1984, p. 99). Con esto, se puede afirmar que el cambio apunta a la

⁸ Por desarrollismo se entiende a las temáticas vinculadas a la economía, la sociedad, la industria, mientras que del orden simbólico se desprenden contenidos como la bandera, el escudo, el ejército.

reformulación de programas según las necesidades de la sociedad y la estructuración del mercado ocupacional, acorde a la ideología gobernante.

El programa de estudio no varía del basado en objetivos conductuales, intentando establecer un paralelo con la vida de los estudiantes que, de acuerdo al contexto, era complejo de implementar (Cox, 2004). Más aún, el currículum oficial de la época Nervi lo describe como “reductivo, desactualizado, inoperante y falta de relevancia, tanto en la modalidad científico humanista como en aquella técnico profesional” (Nervi, 2004, p. 23).

Figura 3. Caracterización de los principales cambios curriculares año 1980.



Fuente: Elaboración propia en base a fuentes revisadas.

6.1.2 La reforma *estructural* de los años 90s

Una vez recuperada la democracia, se inaugura una nueva etapa en la historia curricular chilena: “[se] ha renovado el principal sistema de referencia cultural de la sociedad luego de largas décadas de inmovilismo durante gran parte del siglo XX” (Nervi, 2004, p. 13). Tal como indica Picazo (2007), se inicia un proceso de reforma del currículum escolar y un cambio en la propuesta cultural no exenta de polémica: el gobierno de Patricio Aylwin ha de hacer frente a la crisis del sistema educativo fundada en dos planteamientos. Primero, existe la persistencia en la memoria colectiva de la crisis iniciada por la reforma de Salvador Allende en materia educativa y segundo, la estrategia política del nuevo gobierno de reformar el currículum “desde arriba” (Picazo, 2007). Lo anterior implica que los actores educativos no tuvieron una participación relevante dentro del llamado proceso de reforma. La crisis antes mencionada es subsanada posteriormente con la inclusión de representantes de todos los ámbitos del sector público, pudiendo llegar a un consenso respecto a la política educativa durante el segundo gobierno de la Concertación.

En un primer momento, para el 10 de marzo de 1990 el régimen militar aprueba la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (en adelante, LOCE), poniendo fin al monopolio que el Ministerio encabezaba. La estrenada ley impone nuevos programas escolares, y al mismo tiempo,

los centros escolares debían adaptar los programas dentro de los límites impuestos por los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos aprobados por el Ministerio. El objetivo de una estructura nacional [...] es garantizar la unidad cultural del país, reforzar la identidad y la cohesión nacional, permitir la homologación de estudios y el traspaso de estudiantes entre los colegios. (Picazo, 2007, p. 318).

De forma paralela, dicho marco legal instaura la creación del Consejo Superior de Educación, instancia oficial reguladora del currículum. El Consejo, de acuerdo a sus facultades, puede aprobar o no el Marco Curricular⁹ propuesto por el Ministerio de

⁹ El concepto *Marco Curricular*, establecido en Chile desde 1990 junto a la nueva institucionalidad legal en educación, presenta en su estructura objetivos y contenidos anuales. Posee carácter imperativo para

Educación. Asimismo, la LOCE establece que el Mineduc produciría, en el plazo de 9 meses, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (en lo sucesivo, OF y CMO respectivamente) para la educación chilena. Con ese paso, se da inicio a la transformación del ordenamiento curricular nacional, impulsando el paradigma técnico educativo y siendo el actor gubernamental un mediador clave entre las llamadas influencias externas –demandas de la sociedad, contexto internacional- y las influencias internas –el propio sistema educativo- (Cox, 2006).

Es en esta etapa donde se sostiene que, al estar el problema educativo circunscrito a los expertos ministeriales, se propicia la exclusión, dificultando la introducción de cambios curriculares. Al respecto, “(...) demuestra que el pacto entre las elites y, por tanto, la consulta limitada a éstas, no siempre es suficiente, ni eficaz, en el proceso de *policymaking*” (Picazo, 2007, p. 315).

Posteriormente, se logró institucionalizar una consulta nacional ampliada sobre modernización de la educación, existiendo una representación compartida (Picazo, 2007). En este punto, el cambio curricular es un elemento clave del proceso, siendo a su vez acompañado de la mediación conocida en el período como “democracia de los pactos”, propia de la transición como contexto político y social. En este sentido, las políticas educativas pueden ser analizadas desde su fundación sobre un sistema de valores de tipo simbólico, normativo y cognitivo que inspirarían la acción de actores tanto políticos como sociales. Así, se rescata para el escenario nacional la existencia (o no necesariamente según Picazo) de un consenso entre los distintos participantes del sector educativo¹⁰.

Tras el primer *impasse* entre el entonces Ministro Ricardo Lagos y el Consejo Superior de Educación por el plazo establecido para presentar la reforma curricular, se acuerda extender el tiempo de presentación a pesar que no se deseaba convocar a un encuentro nacional de educación para evitar el choque ideológico (Picazo, 2007). Para la época, el proyecto de reforma podría levantar las suspicacias que en su momento ocasionó la

todo el sistema escolar. De acuerdo a lo planteado por Cox (2011), es de naturaleza flexible, existiendo una doble estructura oficial descrita: el *qué* corresponde a una definición de tipo central obligatoria y el *cómo* está asociada a una estructura descentralizada.

¹⁰ Por ejemplo, la confrontación respecto al tema de la reforma se realiza públicamente de manera escrita durante el gobierno de Aylwin, mientras que durante el gobierno de Frei se limita a los foros de representación.

Escuela Nacional Unificada durante el gobierno de Allende, además de abrir en demasía el debate, como ocurriera en Argentina durante el gobierno de Alfonsín. Para algunos, el proyecto de reforma “no estaba en la agenda del gobierno y era claramente una imposición del pasado” (Cox, 2006, p. 6).

Una vez fracasada la primera instancia, el Ministro Lagos en 1991 convoca a la Comisión Técnica Central, organismo designado para dar respuesta a los requerimientos de la LOCE, reconociendo como punto central que existen profundas deficiencias en cuanto a calidad y equidad en educación. Desde la perspectiva curricular, la invitación es a producir un cambio de paradigma; de un aprendizaje de corte enciclopédico se ha de avanzar hacia la resolución de problemas (Nervi, 2004). Por tanto, de un imperativo legal heredado comienza a reconocerse la necesidad -por parte de la clase política chilena y la comunidad- de impulsar la reforma del currículum escolar, no estando exenta de polémica.

En el llamado Anteproyecto¹¹ se proponen los Objetivos Transversales (en adelante OT), que cruzarán todas las disciplinas del currículum. Surgen temáticas ciudadanas como la equidad de género, los derechos humanos y el cuidado del ambiente desencadenando una discusión ideológica no esperada, exigiendo la oposición junto a la Iglesia católica una definición estatal de valores que el currículum ha de comunicar. Durante la controversia, los OT llegaron a confundirse, como el caso del documento “Hacia una política de educación sexual por la mejora de la calidad de la educación” (Cox, 2006) con las transformaciones curriculares que se intentaban asentar durante esa etapa. En el debate no sólo intervienen voces políticas, sino también de distintos sectores como el económico y el eclesiástico, utilizando la tribuna que los medios de prensa escrita proveen (Picazo, 2007, 2013; Nervi, 2004).

Ante el debate, la propuesta es retirada en 1992 por el propio Lagos, debiendo las posteriores propuestas:

- Dividir la construcción curricular entre educación básica y educación media.
- Resaltar el sentido cultural y pedagógico.
- Los OFT no se plantearán como temas sino como comportamientos.

¹¹ Nombre dado por los medios de comunicación de la época al instrumento que daría respuesta a lo solicitado por la LOCE, guiada por la Comisión Técnica Central y que recoge las rondas iniciales de consulta.

Con lo anterior, queda en evidencia que el currículum impacta en el centro de la sociedad: “su redefinición demandaba un procesamiento político y no sólo técnico” (Cox, 2006, p. 7). Siendo elemento fundamental del primer gobierno democrático tras el régimen anterior, la educación –junto a su reforma y el currículum- es la pieza clave para articular, por lo menos en el discurso, la concepción de una sociedad moderna que amalgama la democracia, la economía abierta y la justicia social como estandartes de un nuevo Chile.

Durante el gobierno del Presidente Frei Ruiz Tagle (1994 – 2000) se produce en el ámbito educativo una instancia de acuerdo: se crea la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación¹², instancia netamente política, que dará lineamientos al Comité Técnico – la llamada instancia de expertos- para elaborar un diagnóstico, abriendo además el proceso en regiones.

El diagnóstico de la Comisión no es menor, pues las propuestas emanadas de dicho organismo se convirtieron en referentes para la toma de decisiones a nivel nacional sobre educación, además de generar la voluntad política nacional para actuar en este ámbito, valorando la cooperación transversal entre distintos sectores para poder impulsar la reforma (Cox, 2006; Nervi, 2004).

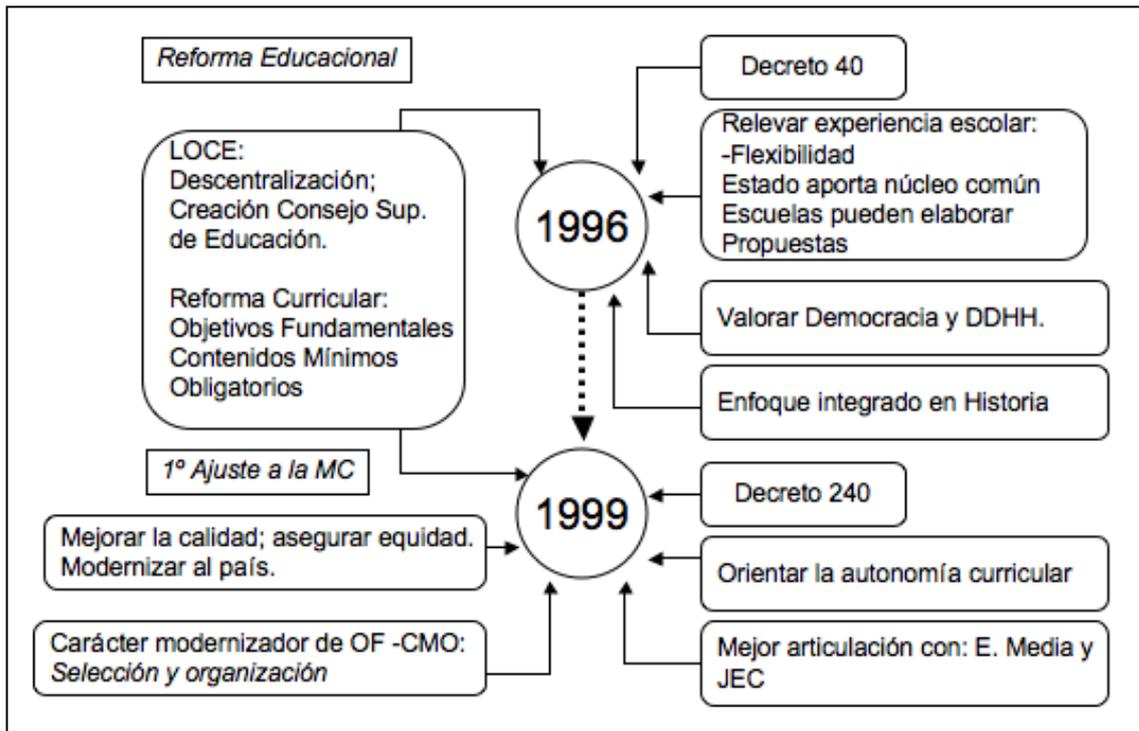
Dentro de la lógica de reforma, se implementa la instalación de un procedimiento de *desarrollo curricular* que modifique y mejore efectivamente al currículum, entendiendo dicho procedimiento como una pieza que no necesitara de una reforma posterior, pero que al mismo tiempo fuera capaz de impulsar las modificaciones necesarias acorde al contexto (Gysling, 2007). Bajo esta premisa se generó un dispositivo que, tal y como señala la autora, pudiera recoger evidencia e informar respecto a los avances de la implementación curricular, instaurando la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc (en adelante UCE) como la instancia oficial para vincular la evaluación de los aprendizajes y el diseño curricular.

¹² Instancia que reúne a 32 miembros entre rectores de Universidades, senadores, diputados, representantes de la Asociación de Municipalidades, gremio docente, el empresariado, padres, representantes de la educación católica y organizaciones estudiantiles.

Dado el dinamismo de la sociedad, ya hacia fines de la década se requiere una adecuación de los Objetivos Generales y de los requisitos de egreso contenidos en la Matriz Curricular de Educación Básica. Junto a lo anterior, oficialmente se declaran como necesidades mejorar la calidad y asegurar la equidad en educación, modernizando al país y ayudando a resolver los grandes desafíos económicos, sociales y culturales de la sociedad chilena (Mineduc, 1999). Para orientar la autonomía curricular (cuyo impacto repercutiría positivamente en la calidad de la enseñanza) y favorecer la integración del país a la modernidad, se establece el Decreto Supremo de Educación N° 240, documento que modifica el Decreto N° 40 de 1996, replanteando el carácter modernizador de los OF y CMO, estableciendo una selección y organización que permitan una ciudadanía activa, la promoción de los Derechos Humanos y la generación de competencias necesarias para la inserción laboral (Mineduc, 1999). Además “procura superar la excesiva uniformidad que tradicionalmente han tenido los contenidos de la enseñanza y asume las diferencias de intereses y expectativas educativas que existen en una sociedad democrática y plural” (Mineduc, 1999, p. 4). Asimismo, este Decreto constituye el primer ajuste a la Matriz Curricular, definida en 1996 (Espinoza, 2014). El cambio impulsado busca robustecer la articulación de la E. Básica con la E. Media dentro de un régimen escolar donde se implementa la Jornada Escolar Completa.

Con todo lo anteriormente presentado, es posible establecer que la reforma de los 90s presenta un proceso de continuidad (Espinoza, 2014), pues se enmarca en un mismo dispositivo legal, además de contar con las mismas instituciones y estructura curricular, y al mismo tiempo, la existencia de una discontinuidad en el contexto de producción (Espinoza, 2014) al ser elaborada bajo distintas administraciones en distintos momentos.

Figura 4. Caracterización de los principales cambios curriculares años 1996 y 1999.



Fuente: Elaboración propia en base a fuentes revisadas.

6.1.3 El proceso de Ajuste Curricular 2009

Tras ser declarada la necesidad de ajustar el currículum para “asegurar una formación relevante” (Mineduc, 2009, p. 1) donde todos los estudiantes puedan desarrollarse al interior de la sociedad, el fundamento del ajuste curricular para Historia plantea cambios significativos en la organización de objetivos y contenidos, y al mismo tiempo, mantiene el enfoque y los propósitos formativos del sector de aprendizaje (Mineduc, 2009), estableciendo que el estudiante debería desarrollar conocimientos, disposiciones y habilidades para una mejor comprensión del entorno social para actuar de manera responsable y crítica en la sociedad según el Marco Curricular, lo que requiere de una enseñanza integrada de distintas disciplinas para comprender la multicausalidad de fenómenos sociales, valorando la identidad nacional.

Al interior del documento, se establece como fortaleza del currículum en Historia: la legitimidad del sentido formativo y la coherencia con los enfoques internacionales respecto a la asignatura, mientras que su principal debilidad responde a la dificultad para implementar propiamente el currículum, sobre todo respecto a la cantidad de contenidos, que son desarrollados en distintos niveles al establecido (Mineduc, 2009). Desde el diseño curricular, el ajuste da luces para replantear la cantidad de contenidos prescritos y su precisión (en cuanto a profundidad y tratamiento), estableciendo también que existe una ausencia en cuanto a contenidos, especialmente a los referidos a la historia reciente de Chile y el mundo.

El ajuste plantea que el problema está en las habilidades, pues tiende a la memorización por sobre otras habilidades más complejas no priorizando el pensamiento crítico. Para ello, y pensando en la obligatoriedad de la escolaridad, “obligaba a repensar el currículum, especialmente en su carácter concéntrico, según el cual numerosas temáticas se trataban con distinto nivel de profundidad, primero en la enseñanza básica y luego en la enseñanza media” (Mineduc, 2009, p. 11). Por tanto, para un desarrollo de distintas habilidades ayudaría el evitar reiteraciones, abriéndose la posibilidad de diseñar un currículum de continuidad entre ambos niveles, con énfasis en el conocimiento de procesos históricos y habilidades geográficas como la ubicación espacial y temporal, junto al análisis crítico del relato histórico como construcción

historiográfica con distintas fuentes, donde “esta habilidad se desarrolla desde 6° básico cuando comparan diversos relatos sobre un mismo tema.” (Mineduc, 2009, p. 15).

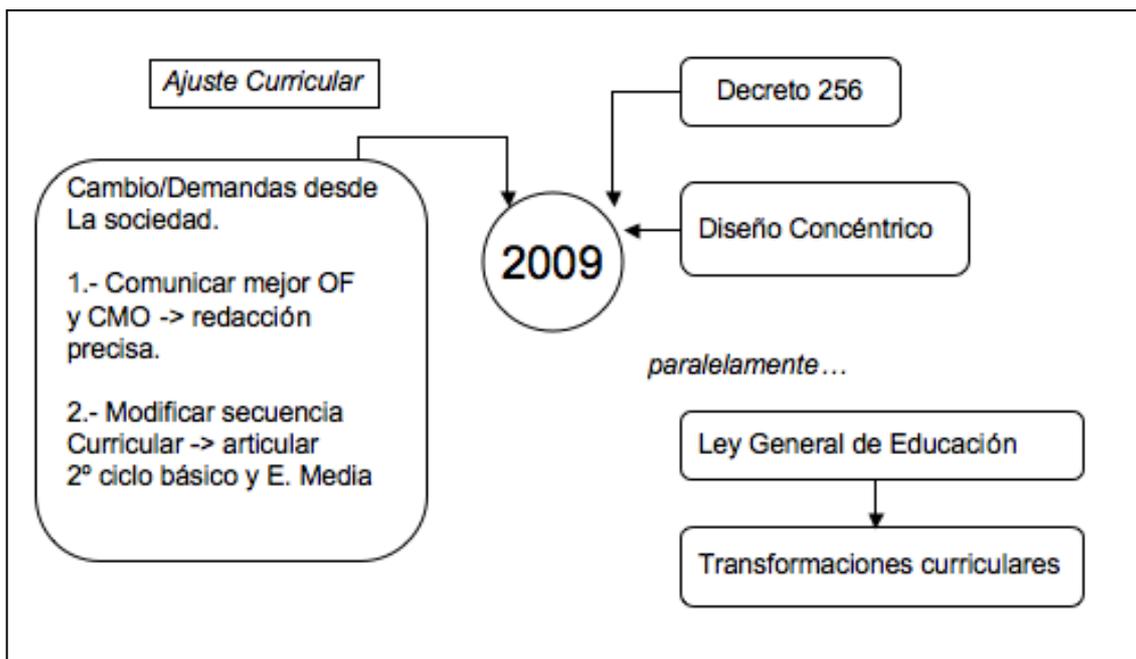
En cuanto a política pública, los requerimientos al currículum en cuanto a *qué* selección de contenidos para *qué* aprendizajes encuentran su énfasis en la necesidad que presenta el sistema escolar de formar en habilidades que el contexto requiere: capacidad de abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y aprender a aprender, comunicación y trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio (Mineduc, 2009). En cuanto a la necesidad, por ejemplo, de preparar para vivir en el cambio, ¿cómo se puede concretar aquello? No existe una asignatura especializada, debiendo el currículum en su conjunto proveer tanto los conocimientos como las herramientas para comprender el escenario contemporáneo, acompañado de una formación moral que efectivamente habilite a los sujetos para ello. Respecto a actitudes y habilidades vinculadas con la democracia y los derechos humanos, también éstas han sido recogidas desde las demandas de la sociedad mediante comisiones especializadas, siendo la Comisión de Formación Ciudadana (2004) un ejemplo de ello. Al respecto, se requirió hacer el tránsito desde la asignatura de educación cívica, referida al conocimiento y funcionamiento del sistema gubernamental, a una formación ciudadana inclusiva y profunda (Cox, 2011, Mineduc, 2004), es decir, de una amplitud tal que permita ser distribuida no sólo en una asignatura, y que incluya conocimiento y habilidades aprendidos en conjunto y en ejercicio.

Asimismo, dentro del contexto de producción curricular y de las tensiones entre actores, genera controversia la propuesta ministerial de 2009 respecto al ajuste curricular para enseñar Historia. Según el diario “La Segunda”, es tildada de un “marcado sesgo que contraviene con cualquier proceso de enseñanza plural u objetiva” (Henríquez, 2009) es evidente que los agentes productores y la comunidad especializada entran en conflicto. En particular al caso de Historia, la pugna ingresa a la palestra pública pues considera temáticas relacionadas al pasado reciente de la historia nacional. En sexto básico, las voces de los expertos (pertenecientes a las universidades Católica y Adolfo Ibáñez) establecen que la visión del Chile republicano “es incompleta y sesgada, pues apunta a temáticas vinculadas al contraste entre dictadura y democracia” (Henríquez, 2009), dado que se excluyen de dicha propuesta de ajuste curricular la crisis social y violencia política previa a 1973, sin mencionar la polémica semántica respecto al empleo de

conceptos: dictadura militar en lugar de régimen militar (o por lo menos que éste último exista como alternativa). En tercero medio se repite la discusión en torno a la misma temática, aludiendo que la violencia política no es exclusiva del período militar, así como tampoco lo es la supresión del Estado de Derecho. Más aún, respecto a la Concertación se establece que “concede excesiva importancia relativa a un período que debe ser ponderado con otros que se analizarán en el curso” (Henríquez, 2009), aludiendo que la inclusión de temáticas relativas al proceso de recuperación de la democracia es “excesivo”, cuestionando la objetividad que el currículum podría llegar a tener de aprobarse la propuesta de ajuste comentada. Dentro del juicio de los expertos, se destaca que para cuarto medio habría de eliminarse la frase “identificación de los mecanismos legales para la defensa de los derechos laborales” (respecto al contenido de trabajo y legislación laboral) pues “transmite una visión negativa de los empresarios que son quienes dan trabajo. No se muestra una valoración positiva del trabajo” (Henríquez, 2009).

Finalmente en este aspecto, como plantea Espinoza (2014), se produce una superposición de procesos: el llamado ajuste de 2009 y la nueva reforma de 2012, generando confusión en el profesorado y otros agentes educativos al desarrollarse paralelamente elementos de distinta naturaleza legal, que impactan directamente en el quehacer curricular nacional. Es en este sentido que, tal y como lo planteara Moreno (2003), el currículum transita por diversas tensiones. Ya asevera Nervi que “Una primera aproximación nos permite señalar que la Reforma del currículo se juega en una tensión entre Conservación y Renovación, entre permanencia y cambio, entre estabilidad y movimiento innovativo” (Nervi, 2004, p. 155).

Figura 5. Caracterización de los principales cambios curriculares año 2009.



Fuente: Elaboración propia en base a fuentes revisadas.

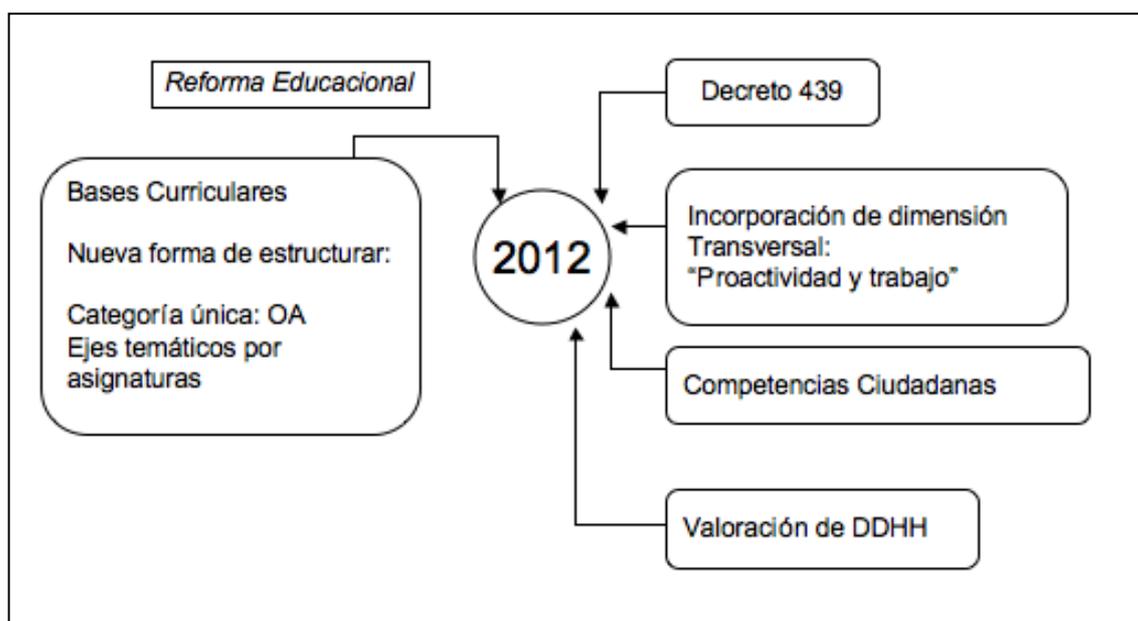
6.1.4 La nueva reforma de 2012

Previo al decreto que establece el ajuste curricular, en mayo de 2006 se alza un movimiento de protesta de los estudiantes secundarios, demandando un cambio profundo en educación. Este proceso emana de la arena social a la política, donde según Cox (2012), la presión social revela una nueva agenda al gobierno de Michelle Bachelet, cuestionando dimensiones tanto institucionales como regulativas del sistema educativo. La demanda estudiantil, apoyada por la ciudadanía, obtuvo respuestas sin precedentes por parte del sistema político en su conjunto (Cox, 2012). Dentro de los requerimientos, se encuentra la derogación de la LOCE, además de revisar la Jornada Escolar Completa y la municipalización de los establecimientos educacionales, siendo el primero un pilar de la reforma de los `90s y el segundo, el centro de la reforma descentralizadora y privatizadora de los `80s. Posterior a un mes de manifestaciones masivas, la Presidenta convoca a un Consejo Asesor Presidencial de Educación, compuesto tanto por actores del sistema educativo como por miembros del movimiento estudiantil. Entre junio y diciembre de 2006 el Consejo sesiona sin alcanzar acuerdos entre los tres sectores políticos: centro-izquierda/Concertación, planteando un fuerte rol estatal manteniendo la educación municipal y con contradicciones en torno al lucro de los establecimientos subvencionados; la derecha, estableciendo como necesaria la regulación del mercado y también un Estado subsidiario, defendiendo el lucro a nivel subvencionado. Finalmente, la izquierda política entra en juego proclamando la vuelta a la centralización del Estado en educación, y su férrea oposición al lucro en educación. (Cox, 2012). El Consejo reconoce, entre otros, la necesidad de cambio de la LOCE, así como la existencia de una institucionalidad que incluya una Agencia de Aseguramiento de la Calidad y una Superintendencia con facultades fiscalizadoras, además de asegurar la existencia de un sistema educativo público de provisión mixta.

Tras tres años de discusión, el Congreso promulga la Ley General de Educación (en lo sucesivo, LGE) en octubre de 2009, derogando la normativa anterior que regía desde 1990. Junto a esta ley, se promulga la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en 2011 bajo el gobierno de Sebastián Piñera, de tendencia derechista -el primero tras el retorno de la democracia-. La nueva legislación propone cambios a la regulación del sistema escolar, respetando el principio de “libertad de enseñanza” y su conjugación dentro del mercado, con un marcado rol estatal en cuanto a una educación

de calidad; velar porque se cumplan requisitos de operación y asegurar tanto un proceso como resultados de calidad mediante estándares que implican la fiscalización de recursos y la obligación del *accountability* (Cox, 2012).

Figura 6. Caracterización de los principales cambios curriculares año 2012



Fuente: Elaboración propia en base a fuentes revisadas.

6.2 ¿Qué se enseña en Historia? Aproximaciones a la categoría Alcance.

6.2.1 Contenido Seleccionado.

A la luz del análisis implementado a los distintos documentos oficiales curriculares, es posible establecer que, salvo el currículum de 1980, existe una continuidad respecto al *contenido seleccionado* (ver cuadro N° 3 y Anexo 1: Matriz de Alcance y Secuencia). Con excepción de lo especificado bajo el régimen militar, donde las temáticas en un primer momento aluden a la Historia Universal Europea y procesos propios de la Edad Moderna, insertando a Chile en la historia mundial, se propone como temática el paisaje geográfico como resultado de la interrelación de fenómenos físicos, biológicos y humanos (Mineduc, 1980). En estos últimos puntos existe una similitud de temáticas a considerar para el nivel, pues tanto el currículum de 1996, 1999, así como el ajuste de 2009 y las Bases de 2012 continúan, a nivel general, con el desarrollo de la historia nacional y un acercamiento a la geografía de Chile en variadas dimensiones.

En el currículum de 1996 se visualiza la inclusión de Economía de manera explícita, al incorporar temáticas como el trabajo, salario, renta y consumo, además de los tipos de dinero y el binomio ahorro/inversión. A modo de complemento, el currículum de 1999 declara la Historia Económica de Chile en el siglo XX, insertando además la Evolución Republicana nacional (anteriormente este contenido era de séptimo básico). Como complemento a lo ya declarado, en 2009 existe un apartado de Organización Económica que identifica no sólo a los actores, sino que complementa con las características de las relaciones económicas y la descripción de oferta/demanda, ejemplificando con situaciones cotidianas. Para las Bases Curriculares, economía como tal se aprecia en los objetivos asociados al eje Geografía, siempre dentro del contexto local-nacional (esencialmente rasgos económicos que otorgan singularidad a una región político-administrativa determinada).

En el currículum de 1980 existe una relevancia a personajes conquistadores de América Latina en demasía, donde se ha de

Reconocer y valorar el espíritu de observación de Américo Vespucio [...] Identificar a Hernán Cortés, como el explorador que conquistó México [...] Identificar a Francisco Pizarro, Diego de Almagro y Hernando de Luque, como los jefes de expedición que, después de varios intentos fallidos, logra descubrir y conquistar Perú [...] Distinguir a Diego de Almagro como el español aventurero que descubrió Chile. Enumerar a otros descubridores del s XVI con sus descubrimientos, como por ej. Vasco Núñez de Balboa, Juan Díaz de Solís, Hernando de Magallanes, Sebastián Elcano (Mineduc, 1980, p. 89).

junto a la mención especial a Pedro de Valdivia donde se explicita el narrar en forma hilada “algunos aspectos biográficos” del conquistador, además de “Reconocer los inconvenientes que tuvo que vencer (...) para llevar a cabo la expedición que salió del Cuzco y terminó en el valle del Mapocho” (Mineduc, 1980, p. 89). Al mismo tiempo plantea “Valorar a través de la lectura algunos trozos de sus cartas, las penurias que debió sufrir Valdivia para permanecer en este territorio pobre y asilado, hostilizado continuamente por los indios” (Mineduc, 1980, p. 89) lo que deja entrever juicios de valor respecto al levantamiento de algunos objetivos. Atendiendo al contexto de la época, se releva la figura militar como la encargada de configurar a la nación, no dando espacio a otros protagonistas de la historia como sí ocurre en los currículos de los períodos siguientes. Respecto al tratamiento de “indio” con el que se nomina al indígena (nomenclatura después adoptada en todas las prescripciones oficiales), cabe señalar que como grupo no son considerados dentro de la conformación del Estado-nación; sólo se rescata su importancia al “Valorar la Valentía de los araucanos [...] que hicieron resistencia al establecimiento de los españoles en nuestro territorio, destacar especialmente a Lautaro (inteligencia) y a Caupolicán (fuerte y valeroso guerrero)”. (Mineduc, 1980, p. 89). En otras palabras, la Historia presentada es una historia nacional de personajes, de leyendas y anecdótica.

Respecto a la noción de historia republicana, ésta se hace patente tímidamente en 1996 al “Comprender el proceso de Independencia de Chile y la formación del Estado y la Nación” (Mineduc, 1996, p. 38), para ir aumentando en profundidad en el currículum de 1999, donde se suman a la territorialidad chilena y al proceso independentista, temáticas como la Guerra del Pacífico, el Parlamentarismo, el Presidencialismo, la industrialización y sustitución de importaciones junto a la apertura de mercados

internacionales y, de manera explícita, establecer los principales hitos y las características de continuidad y cambio en la historia nacional (Mineduc, 1999). Y en 2009 se ahondan temáticas del Chile Republicano (Mineduc, 2009a) y su continuación en las Bases Curriculares, ahondando en la “Cuestión Social”.

Del mismo modo, por la proximidad histórica el régimen militar no es abordado por el currículum de 1980 y tampoco explícitamente por los documentos de 1996 y 1999, donde sólo en el siguiente nivel -7° básico- se tratará como tema la evolución política de Chile hasta la década del 60 (Mineduc, 1996). En el documento oficial de 1999 sólo se establece en la Evolución Republicana “(...) hitos del Estado chileno hasta el presente” (Mineduc, 1999, p. 88), quedando a “discreción” del docente el tratamiento de la historia reciente nacional. Sin embargo, con la actualización de 2009, se introduce como temática “la dictadura militar y recuperación de la democracia” (Mineduc, 1996, p. 217) como contenido, además de ser considerada la democracia como la forma de organización política basada en “el respeto a la Constitución, la soberanía popular, la participación y el respeto a los Derechos Humanos” (Mineduc, 2009a, p. 215). Interesante es hacer mención a que aparecen conceptos como dictadura y Derechos Humanos en el currículum de la disciplina y no sólo en las declaraciones iniciales (Mineduc, 1996; 1999; 2009a; 2012) enfatizando su existencia como contenido que ha de ser incluido en la propuesta oficial. Como se analizó anteriormente, la mención del concepto “dictadura” causó incomodidad en sectores de derecha, lo que queda “subsano” en las Bases del año 2012 al establecer dos nomenclaturas: “el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia” (Mineduc, 2012, p. 219).

A diferencia de los otros documentos, el currículum actualizado de 2009 posee explícitamente un apartado de contenidos alusivos a habilidades de indagación, análisis e interpretación, para dar mayor solvencia a la propuesta y que ésta se concrete en el aula, acorde a la fundamentación del Ajuste (Mineduc, 2009a).

Finalmente en este aspecto, se considera relevante destacar un aspecto de la formación escolar: la ciudadanía. Si bien ésta es mencionada como un valor esencial de la vida en democracia (Mineduc, 1996; 1999; 2009a; 2012) es vinculada a objetivos transversales

en un primero momento, declarándose para la disciplina un aspecto a tratar en la actualización 2009 dentro del contenido “Organización Política” en los apartados de democracia y constitución y participación ciudadana y representación política. Sin embargo, desde la instauración de las Bases ha emergido como temática eje la Formación Ciudadana de manera explícita, destinada a desarrollar “conocimientos, las habilidades y actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática” (Mineduc, 2012, p. 186), representando una innovación respecto a lo declarado hasta el momento.

Cuadro 3. Temáticas del currículum en Historia para 6° año de Enseñanza Básica desde 1980 hasta 2012

Temas	D. N° 4002 1980	D. N° 40 1996	D. N° 240 1999	D. N° 256 2009	D. N° 439 2012
I. Historia Universal	X				
II. Historia de Chile	X	X	X	X	X
III. Geografía General	X	X			
IV. Geografía de Chile		X	X	X	X
V. Economía		X	X	X	X
VI. Formación Ciudadana				X	X

Elaboración propia basada en información revisada.

Nota: Se han recogido las temáticas que se desprenden de los Objetivos Generales (1980), Objetivos Fundamentales (1996; 1999; 2009a) y Ejes (2012).

6.2.2 Amplitud y Profundidad.

En cuanto al código *amplitud* y *profundidad*, cabe destacar que el currículum de 1980 ya declara que “este programa de Historia y Geografía no es mínimo, sino que contiene los objetivos que sería deseable alcanzar en las mejores condiciones” (Mineduc, 1980, p. 77). Al respecto, es posible afirmar que este currículum se posiciona en la amplitud al revisar las temáticas expresadas en los Objetivos Específicos, resaltando por ejemplo “el aporte de los pueblos semitas del Mediterráneo a nuestra cultura [...] israelitas o judíos (monoteísmo); sus personajes principales: Abraham, Jacob, José, Moisés,

Samuel, David, Salomón (la Biblia)” (Mineduc, 1980, pp. 87-88) o al solicitar “Describir adecuadamente los cuatro viajes de Colón” (Mineduc, 1980, p. 89), por sobre la profundización de temas que están insertos en sus objetivos. Además, se rescata el exclusivo espíritu religioso que le otorga a las Cruzadas “que unen a los hombres en torno al logro de un objetivo común: librar el Santo Sepulcro de manos de los turcos selyúcidas” (Mineduc, 1980, p. 88). Para este currículum, la cantidad de objetivos declarados da cuenta de su amplitud, siendo posible de contrastar en el Anexo N° 1. En contraparte, la profundidad de los temas es mínima, sobre todo por la habilidad declarada: el “Conocer” está inserto en ocho Objetivos Generales, seguido del “Comprender” con dos objetivos, igual cantidad que el “Identificar”, y finalmente el “Reconocer” con un objetivo.

Existe un cambio radical para el currículum de la Reforma, donde para 1996 existen cuatro grandes temáticas de las que se desprenden subtemas asociados. Lo anterior está asociado a la política de modernización de la enseñanza por el momento histórico que el país vive (Mineduc, 1996), donde la definición de OF-CMO implicaría un sistema interactivo de diseño curricular, con participación tanto del Estado como de los establecimientos educacionales. En el ideal, el currículum entrega el insumo para la elaboración de un programa que recoja la identidad de la propia escuela, además de marcar un cambio al centrar “el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza” (Mineduc, 1996, p. 9), lo que, en una primera lectura, podría establecerse como profundidad al recoger temas que son relevantes para una determinada comunidad educativa. Al analizar el currículum de 1999, es posible apreciar que se establecen grandes temáticas con distintos subtemas: cinco OF junto a seis CMO (Mineduc, 1999), los que darían cuenta de la posibilidad de una mayor profundidad, sin embargo, los mismos subtemas van desprendiendo variadas ideas y acontecimientos históricos que podrían, en la práctica, tender a la amplitud.

Para el currículum de los dos momentos siguientes, la investigación realizada distingue que ambos documentos curriculares presentan una tendencia al equilibrio en cuanto a amplitud y profundidad. Esto no sólo por la cantidad de temas que se desprenden de los cinco CMO para la actualización 2009, (a saber, 24 subtemas en total) sino por las consideraciones y objetivos del proceso de ajuste: si la intención es hacer explícita la propuesta ministerial y articularla de mejor manera entre los niveles de enseñanza, esto

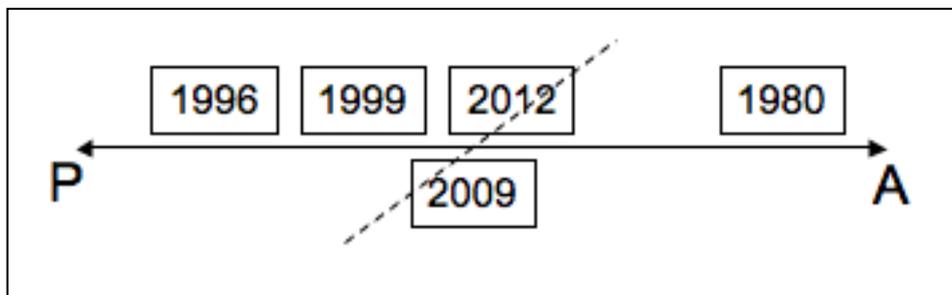
trajo como consecuencia una re estructuración al comunicar mejor los OF y CMO con una redacción más precisa (Mineduc, 2009a), desarrollando en el escrito los temas propios del nivel e incorporando otros que son demandados por requerimientos de la sociedad, como el período militar en Chile. Para el momento de producción curricular, se espera que la amplitud temática sea un aporte al desarrollo del sector de aprendizaje, y no una desventaja. Al mismo tiempo, el ajuste de 2009 al tener una mayor claridad y especificidad en la redacción de sus contenidos, genera instancias para que el conjunto de habilidades declaradas como objetivos se vinculen con cada uno de los temas que presenta el currículum para sexto básico (Mineduc, 2009a).

De la misma forma, la amplitud de OA para las Bases de 2012 se expresa en la suma de 26 objetivos y en los desprendimientos de subtemas que yacen sobre todo a los objetivos del eje de Historia, al declarar “un aumento del nivel de especificidad de los objetivos, dado que es necesario clarificar la profundidad del aprendizaje a lograr e indicar desempeños observables” (Mineduc, 2012, p. 12). A modo de ejemplo, si consideramos el OA2:

Explicar el desarrollo del proceso de independencia de Chile, considerando actores y bandos que se enfrentaron, hombres y mujeres destacados, avances y retrocesos de la causa patriota, y algunos acontecimientos significativos, como la celebración del cabildo abierto de 1810 y la formación de la Primera Junta Nacional de Gobierno, la elección del primer Congreso Nacional, las batallas de Rancagua, Chacabuco y Maipú, y la Declaración de independencia, entre otros. (Mineduc, 2012, p. 216).

Paralelamente, la redacción de éstos permite establecer su profundidad, pues las temáticas permiten impulsar diversas acciones –sobre todo vinculándolas a los Objetivos de Aprendizaje Transversales y a las habilidades declaradas- dando pie para impulsar no sólo una forma de tratamiento del conocimiento.

Figura 7. Relación entre Profundidad y Amplitud para los currículos analizados



Elaboración propia.

6.2.3 Tipo de conocimiento.

En cuanto al *tipo de conocimiento*, el documento oficial de 1980 plantea que, para evitar la memorización como única actividad, se han de comprender y aplicar los significados a situaciones nuevas en distintos contextos (Mineduc, 1980). Así, se presenta como procedimiento la habilidad de ubicación espacio temporal, tanto en el entorno inmediato como en las representaciones de superficie –planos, mapas y globos-, además de relevar la búsqueda y obtención de datos mediante la observación, extracción de ideas de material bibliográfico, interpretar información y comunicarla oralmente. Lo actitudinal también está presente al estructurar valores basados en el espíritu de la sociedad, la ética y la cultura. Se rescata que en la formación de estos valores es importante no sólo el ambiente del hogar, sino del espíritu de la escuela y los valores del profesor (Mineduc, 1980). Más aún, es directo al presentar “separadamente los tres tipos de objetivos [...] y el profesor de curso deberá redistribuirlos de tal forma que al enseñar una materia dada, éstos sean alcanzados” (Mineduc, 1980, p. 77). Sin embargo las declaraciones del texto introductorio, en cuanto a los contenidos el currículum de 1980 es fundamentalmente de conocimiento (véase Anexo N° 1) al incorporar de manera lineal temáticas que van desde el origen de la Historia de la Humanidad hasta la conquista del espacio americano por los europeos en Historia Universal. En Historia de Chile, establece desde el rol de Pedro de Valdivia hasta el asentamiento español definitivo en la etapa de la Conquista y en Geografía, al explicitar todas las características físico biológicas de los seis tipos de paisajes descritos en el corpus.

En sintonía con lo anterior, el currículum de 1996 establece de manera explícita que el tipo de conocimiento seleccionado corresponde a las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esto se refleja al analizar los objetivos que el currículum se ha propuesto una vez que los estudiantes egresen de esta etapa: la comprensión de la identidad nacional, el respeto y la apreciación por el Estado de derecho y la democracia, así como la comprensión del funcionamiento económico pensando en el desarrollo del país y la capacidad para actuar de manera positiva y adecuada en situaciones sociales conflictivas, además de establecer una diferencia entre hechos y opiniones (Mineduc, 1996). De acuerdo al análisis realizado, el tipo de conocimiento corresponde a una simbiosis entre conocimiento y procedimiento al establecer cuatro grandes temáticas que se han de desarrollar en el año escolar (véase Anexo N° 1), destacando en sus objetivos la comprensión de procesos y la aplicación de conceptos al entorno habitual, al declarar: “Comprender el proceso de independencia de Chile y la formación del Estado y la Nación”; “Identificar, comprender y aplicar algunos conceptos económicos básicos en situaciones de la vida cotidiana” (Mineduc, 1996, p. 38), estableciendo un procedimiento más complejo que el Identificar y el conocer, también presentes dentro del documento oficial.

Con el Decreto 240 de 1999, en continuidad con lo ya descrito, el tipo de conocimiento alude explícitamente a conceptos, habilidades y actitudes, los que son requeridos para comprender el contexto social y cultural, entendiendo a los sujetos como miembros responsables de la sociedad (Mineduc, 1999). Lo anterior se establece en el tipo de contenido declarado, presentando no sólo la identificación de características geográfico-físicas del territorio nacional, sino que apunta a “comprender el proceso de regionalización [para] identificar, analizar y comparar la diversidad económica y humana de las regiones de Chile (Mineduc, 1999, p. 88) estableciendo en este objetivo implícitamente el valor de la diversidad nacional, siendo éste último un conocimiento actitudinal. Refuerza ideas y conceptos del currículum anterior al conocer hitos de la evolución política y económica nacional y al comprender y aplicar conceptos económicos básicos en situaciones del día a día (Mineduc, 1999).

De la misma manera, el ajuste de 2009 declara que los conocimientos, las habilidades y las actitudes son fundamentales en la configuración de los Objetivos Fundamentales y

los Contenidos Mínimos Obligatorios. Hasta aquí existe una correlación con el currículum declarado en 1996 y 1999, mas se integran ahora con un fin específico: apuntan al desarrollo de competencias (Mineduc, 2009a). Lo anterior se hace explícito y está declarado en un contexto donde la OECD tiene mayor relevancia para el país al ser parte del proceso de ingreso al organismo internacional. Por tanto, el tipo de contenido debe apuntar al desarrollo de competencias a lo largo del proceso escolar, y en Historia en particular ha de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que permitan estructurar una comprensión del entorno social, orientando a actuar críticamente y de manera responsable en la sociedad (Mineduc, 2009a). Lo actitudinal es relevante, ya que como objetivos “tienen una presencia privilegiada en este sector de aprendizaje, especialmente aquellos referidos a la capacidad de razonar y al desarrollo del pensamiento, a la interacción social y cívica, y a la formación ética” (Mineduc, 2009a, p. 196). Esto se evidencia al establecer el tipo de conocimiento, desde la República en Chile y sus posteriores directrices (de corte conservador, liberal) hasta la dictadura en el s. XX y el retorno a la democracia. En cuanto a conocimiento actitudinal, éste es explícito pues se declara en la pluralidad de la sociedad chilena considerando los aportes de pueblos indígenas, españoles e inmigrantes de distintas naciones (Mineduc, 2009). Además, este tipo de conocimiento está inserto en las temáticas asociadas a organización política, donde además de explicitar el concepto se ejemplifican “diversas formas de organización política que han adoptado distintas culturas para convivir y desarrollarse” (Mineduc, 2009, p. 214). En cuanto a conocimiento de tipo procedimental, de manera explícita el documento oficial instaura en su punto número cinco habilidades de indagación, análisis e interpretación, estableciendo el uso de fuentes historiográficas (visuales, materiales y escritas) para “indagar en contenidos del nivel, distinguiendo las dimensiones geográfica, social, económica, política y cultural” (Mineduc, 2009, p. 214). Con lo anterior, se intenciona el uso de distintos recursos asociados a procedimientos propios de la Historia como disciplina, representado una evolución en cuanto a presentación y declaración dentro del documento. Esto último, en directa relación a los requerimientos del nuevo escenario nacional.

Por otra parte, el tipo de conocimiento que se aprecia en las Bases Curriculares del año 2012 está explícitamente alineado con los Objetivos Generales que emanan de la Ley General de Educación N° 20.370 al establecer que “La educación básica tendrá como objetivos generales [...] que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y

actitudes” (Mineduc, 2012, p. 14) que permitan y favorezcan un desarrollo personal y social, además del ámbito del conocimiento y la cultura. Al establecer en sus apartados habilidades, ejes y actitudes, se cumple el principio anterior. Para el caso de esta investigación, las Bases Curriculares presentan dentro de las habilidades a desarrollar una serie de procedimientos asociados directamente a la disciplina: representación e interpretación de secuencias cronológicas, análisis de elementos de continuidad y cambio, uso de herramientas geográficas y de distintas fuentes primarias y secundarias, además de la investigación y contraste de información. Se han de generar espacios para desenvolver el pensamiento crítico y la comunicación de ideas y opiniones (Mineduc, 2012), considerando el conocimiento y las actitudes que de manera directa emanan del documento oficial, especialmente para éstas últimas basado en la Formación Ciudadana (Véase Anexo N° 1), donde se instalan la organización democrática, las soluciones a conflictos y la participación en sociedad, destacando, en Historia como conocimiento, las “diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del s. XX [...] considerando experiencias y puntos de vista y el consenso actual (...)” (Mineduc, 2012, p. 217) representado como posibilidad tanto la indagación como la confrontación de fuentes históricas para el nivel.

Con lo anterior, se establece que todos los documentos curriculares oficiales establecen un determinado tipo de conocimiento, algunos con mayor uniformidad que otros al momento de establecerse las declaraciones introductorias, y por sobre todo se hacen patente a medida que se analizan los contenidos propios de sexto año básico. Así, de un conocimiento de tipo memorístico se va generando, a medida que transcurren los años de producción curricular, uno que favorece el análisis e interpretación histórica, considerando lo que las necesidades del contexto demandan al currículum.

6.2.4 Criterios de Selección.

En cuanto a este criterio, el currículum de los '80s presenta un criterio de selección donde se explicita al interior del documento la *utilidad*. Se estructura lo anterior en base a la funcionalidad que la inclusión de la Historia y sus contenidos poseen para el desarrollo de los estudiantes. Así queda establecido al presentar la orientación hacia el logro de los objetivos específicos: “la adquisición de información básica y funcional (...) que le permitan comprender el mundo en que vive y dar así respuestas concretas a las situaciones que se le presenten” (Mineduc, 1980, p. 76). Pese a lo anterior, y dado el tipo de conocimiento de corte memorístico/conceptual, la *utilidad* queda arraigada como una potente declaración que se diluye al analizar la cantidad de temáticas y la poca profundidad de las mismas (véase Anexo N° 1). En cuanto a *significatividad*, los contenidos son claves para estructurar la disciplina como tal, mas la profundización de algunos provoca que pierda fuerza dentro de su estructura. Ejemplo de esto es el contenido alusivo a la caracterización y al estudio de los personajes principales en distintas eras. Abraham, Moisés, Carlomagno, Pedro de Valdivia, Lautaro, Caupolicán, Hurtado de Mendoza –por citar algunos- (Mineduc, 1980). Respecto de la *relevancia*, las temáticas como parte de una gran estructura son apreciables dentro de la Historia de la humanidad, las que se han mantenido con el paso del tiempo (incluyendo variaciones, como menos detalles y más análisis de dichos temas –véase Anexo N° 1-). Sin embargo, respecto de la *perdurabilidad*, varias temáticas son percederas de acuerdo a cómo están presentadas: es difícil intencionar un relato histórico fundamentado en el análisis si se basa en una mera sucesión de hechos, desconectados entre sí (salvo por el hilo temporal que sigue el currículum).

Para 1996 y 1999 se establece en un sentido de *significatividad* el que los ejes temáticos abordados -ubicación temporal y los procesos de continuidad y cambio- sean claves para entender lo que somos como humanidad, como nación y como individuos (Mineduc, 1996; 1999), dejando señalado además su carácter de *relevancia* al estar alineado al proyecto de nación y la incorporación a nuevos mercados (Mineduc 1996; 1999). Lo anterior se establece en los contenidos que establece el currículum oficial: la Independencia nacional y sus antecedentes; así como la estructura aplicada que se intenciona en Economía y vida cotidiana, además del apartado de Geografía donde se estructuran las condicionantes del paisaje chileno y, por otro lado, la demografía

latinoamericana. Lo anterior es relevante pues han sido establecidos como elementos dentro de la Continuidad, de acuerdo a lo establecido en el anexo N° 1.

Relativo a la *perdurabilidad*, son contenidos que favorecen el entendimiento de la contemporaneidad nacional y que se mantienen hasta nuestros días, y, respecto de su *utilidad*, pueden ser incorporados como parte de un engranaje que aporte al desarrollo de una conciencia histórica, posible de ser demostrada a través de los distintos temas señalados que han dejado una huella en el tiempo, influyendo en la contemporaneidad.

Al analizar el ajuste de 2009, la *utilidad* se declara en cuanto a las necesidades de actualización y enriquecimiento curricular producto del cambio vivido al interior de la sociedad y del “propósito de ofrecer a alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para su vida (...) así como para el desarrollo económico, social y político del país” (Mineduc, 2009a, p. 1). Más aún, el contenido puede utilizarse para el desarrollo personal si se aprehenden los procedimientos alusivos a las habilidades de análisis e indagación, pudiendo ser éstas aplicadas a distintas esferas de la vida.

Mientras, la *significatividad* se declara al referir que la selección curricular no corresponde sólo al conocimiento “sino también a las habilidades y las actitudes que necesitan adquirir los alumnos y alumnas para desenvolverse en distintos ámbitos de sus vidas” (Mineduc, 2009a, p. 2), rescatando que la experiencia formativa ha de ser un impulso para la vida integral de los estudiantes en su conjunto. En cuanto a los contenidos, la *significatividad* se establece al continuar no sólo el eje de la historia nacional, sino al establecer elementos tales como la caracterización del país en el s. XX: dictadura y democracia y elementos alusivos a la Constitución, la convivencia social y los actores económicos. En esa misma línea, la *relevancia* se estructura pues el currículum presenta temáticas que son claves hoy para la vida en sociedad, tales como: la pluralidad de la sociedad chilena, características demográficas y adaptación al medio, participación ciudadana y mecanismos de representación (Mineduc, 2009).

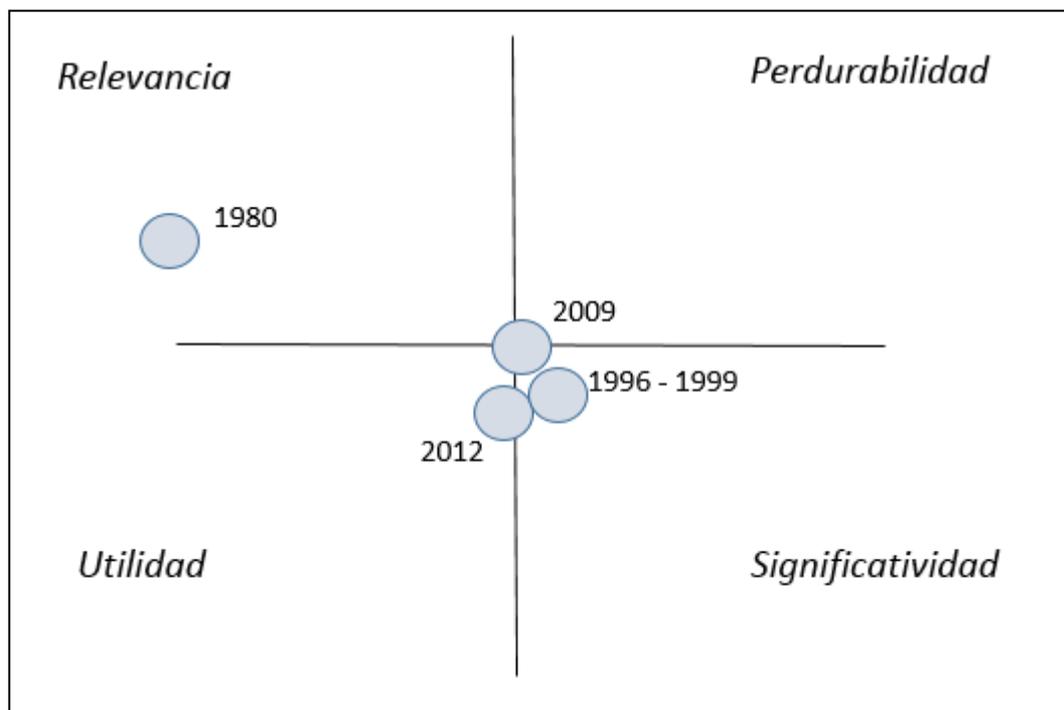
Referente a la *perdurabilidad*, ésta se presenta al contener elementos que son identificables no sólo para comprender la sociedad actual, sino que poder actuar dentro de ella, como la relevancia de los actores económicos y su vinculación.

Las Bases de 2012 establecen como criterio la *utilidad* al enmarcar de manera específica las habilidades de la asignatura: pensamiento temporal y espacial, análisis, pensamiento crítico y habilidades de comunicación (Mineduc, 2012) las que habrán de concretarse en

competencias base que permitan el desenvolvimiento en sociedad de los estudiantes una vez egresados del sistema educativo formal. En cuanto a *relevancia*, las Bases estructuran como eje la formación ciudadana, entregando elementos constitutivos para la vida en sociedad: personas y derechos a ser respetados, deberes y responsabilidades asociadas, actitudes cívicas en la vida diaria, instancias de participación social por mencionar algunas (Mineduc, 2012). Relativo a la *perdurabilidad*, y siguiendo la línea del currículum anterior, ésta se enmarca destacando contenidos que son factibles tanto para comprender la sociedad, como para interactuar en ella: organización política, desastres naturales y cómo actuar ante ellos, concatenación de hechos históricos para entender la realidad país hoy en día, elementos que también forman parte de la *significatividad* al poder estructurar la disciplina como una matriz donde continuamente se van actualizando perspectivas a la luz de la investigación y análisis históricos e incorporando acontecimientos próximos a la temporalidad de los sujetos.

Un elemento común respecto a este criterio en todos los documentos oficiales analizados –por lo menos en cuanto a declaración– es el establecer la idea de conectar el proceso histórico al mundo de los estudiantes para poder comprender su contexto e ir desarrollando la capacidad de poder actuar en él, de manera responsable y acorde a lo que la sociedad requiere (Mineduc, 1980; 1996; 1999; 2009a; 2012).

Figura 8. Criterio de Selección para los documentos curriculares analizados.



Elaboración propia.

6.3 La organización de la arquitectura curricular. Aportes desde la categoría Secuencia.

Zabalza (1991) en sentido general se refiere a la *secuencia* clasificándola como *simple* o *compleja*. Para esta indagación se optó por emplear esta categoría como la forma en que está organizado el currículum, indagando en el criterio imperante al momento de establecer la secuencia para cada documento analizado.

Dada la estructura que es posible apreciar en el Anexo N° 1, y de manera general, es posible establecer que la secuencia corresponde a un *criterio mixto*, teniendo elementos tanto cronológicos como temáticos.

Así, para los cinco documentos curriculares oficiales existe una secuencia de acontecimientos históricos enmarcados en una temporalidad específica consecutiva, siguiendo un orden correlativo acorde a la temática en que inicia el curso: para 1980, se establece como contenido la Edad Antigua, siguiendo la estructura temporal avanzando en un eje cronológico hacia Egipto y Mesopotamia, los pueblos del Mediterráneo,

Grecia, Roma, La Edad Media, el Feudalismo. Lo mismo ocurre con la Historia de Chile para ese mismo currículum: acontecimientos que establecen la Conquista en nuestro país.

Para 1996, la secuencia temporal es menos evidente dado el único tema relativo a Historia nacional: la independencia y conformación del Estado. En el currículum de 1999, la Independencia de Chile da paso a la formación de la República y los distintos regímenes, así como la evolución de la historia económica de Chile durante el s. XX.

En el documento del año 2009, la secuencia está marcada por el desarrollo de la Historia de Chile, pero abarcando mayores etapas: desde la conformación de Chile republicano hasta la historia reciente del siglo XX, incorporando la pluralidad de la sociedad chilena a través del tiempo.

Finalmente, el currículum de 2012 establece nuevamente una secuencia marcada por los acontecimientos de la historiografía nacional, desde la Independencia a la historia de fin de siglo XX.

Se establece que además tiene un criterio temático, pues a la cadena histórica de hechos se suma la separación por grandes áreas: Historia, Geografía (las principales presentes en los cinco documentos) y otras relevantes como Economía y Formación Ciudadana.

Para el documento de 1996, los temas transitan entre la Historia de Chile, las Regiones Geográficas del país y demografía de América Latina, así como Economía y vida cotidiana durante el transcurso del año. En el currículum siguiente, las grandes temáticas tienen alusión con la Historia nacional, Geografía regional y características del territorio nacional, además del apartado de Economía y vida cotidiana.

Los temas que acompañan el currículum de 2009 tienen relación con elementos de la Geografía nacional y local, la Formación Ciudadana y la Economía, mientras que para el año 2012 los temas están arraigados a la Geografía local y el desarrollo de la Formación Ciudadana.

6.4 El camino entre aprendizajes previos y futuros. Acercamiento a la categoría Continuidad.

La categoría continuidad, entendida como la proposición que el currículum hace a la progresión del aprendizaje, se visualiza en todos los documentos analizados, acorde a la caracterización realizada en el Anexo N° 1. El decreto 4.002 de 1980 establece la existencia de una continuidad en el eje cronológico temático propuesto para Historia,

donde en 5° básico se establece los orígenes de la humanidad y la Paleohistoria, así como los rasgos distintivos de las civilizaciones americanas. Con lo anterior como base, en 6° se produce la continuidad con las primeras civilizaciones del mundo occidental y su posterior desarrollo hasta la caída de la Edad Media y el inicio de la nueva edad de la humanidad y los descubrimientos geográficos, para en 7° continuar con el desarrollo de la Edad Moderna hasta las consecuencias de la Revolución Francesa. La continuidad para la historia nacional inter niveles se realiza al concatenar la América precolombina y las culturas indígenas chilenas para el nivel anterior, y para el nivel posterior a 6°, la Colonia y la Independencia. Para Geografía, en 5° básico se establece la caracterización de Chile en cuanto a localización, paisajes, relieve, hidrografía y regiones naturales. En 7°, se vuelca nuevamente el contenido a Chile, destacando sus regiones, elementos característicos, población, entre otros.

A nivel intra, se realiza una pausa en la continuidad al realizar la transición entre la temporalidad de la historia europea y la inserción de la historia americana y la historia chilena.

Para ambos documentos de la década de los 90s, se establece una continuidad inter niveles caracterizada por la pausa en la consecución de acontecimientos históricos: En 5° básico, inician los pueblos precolombinos, la expansión europea junto a los viajes de Colón y las consecuencias de la conquista en América para Historia Universal, mientras que en 6° básico no existen contenidos que correspondan a ese gran tema. En 7° básico, se retoma la historia europea con la evolución histórica de la civilización occidental, hasta la Revolución Francesa. Para la Historia de Chile, existe declarada una cadena de hechos históricos consecutivos: la Colonia, la Independencia y la evolución republicana hasta la década de 1960 para 5°, 6° y 7° básico respectivamente. Llama la atención que en Economía, sólo existan temáticas asociadas para 6° básico y no para sus niveles inmediatamente anterior y posterior.

Una diferencia relevante radica en que para la historia nacional, el currículo de 1999 y la continuidad entre 5° y 6° básico se ve interrumpida en 7°, no existiendo contenidos del área declarados. Lo anterior se debe a que para el nivel estudiado en esta investigación, la continuidad intra finaliza con los acontecimientos más relevantes para el Chile del s. XX, existiendo un aumento sustancial en cuanto a los contenidos establecidos. En el resto de los ámbitos, se observó una homogeneidad en el resto de los criterios.

De acuerdo a lo declarado en el currículum de 2009, la continuidad inter niveles se diferencia por no existir temáticas asociadas a Historia Universal en 6° básico, sí encontrando para 5° y 7° básicos. En Historia de Chile, existe continuidad entre los dos primeros niveles (5° y 6°), estableciendo el nexo entre la conquista y la independencia del país, hasta la organización de la república y los hechos del siglo XX nacional. En 7° básico no existe continuidad con la historia nacional, quedando los temas alusivos “en pausa”. Geografía presenta una continuidad periódica; desde la caracterización del continente americano para llegar a los rasgos físicos del país. En el último nivel, la geografía se torna más general, caracterizando macro procesos (atmósfera, placas, océanos, entre otros) a nivel planetario. Formación Ciudadana presenta continuidad de 5° a 6° básico considerando temáticas como la organización política, ciudadanía, soberanía y nación, además de derechos políticos y económicos. En 6°, existen como contenidos los requerimientos de la democracia y las instancias de participación y organización política. No existen temáticas alusivas en el nivel inmediatamente posterior. Misma situación ocurre en Economía, donde en 5° y 6° existe una continuidad temática vinculada a la organización y problema económico, para continuar al año siguiente con los actores económicos y las relaciones entre actores. Para 7° no hay contenidos declarados.

A nivel inter, el currículum de 2012 presenta en Historia Universal un quiebre: hay contenidos declarados para 5° básico asociados a la Conquista de América y las consecuencias del emplazamiento español. En 6° básico no hay contenidos vinculados a Historia Universal, para retomar posteriormente en 7° básico con los albores de la humanidad y el desarrollo de la Antigüedad clásica. Este punto no es menor, pues el curso inmediatamente posterior a 6° es parte de otro currículum declarado, existiendo cortes a la continuidad inter niveles que se hacen evidentes.

Para la Historia local, el nivel anterior a 6° declara las dimensiones de la vida colonial y las relaciones entre españoles y mapuches. En el nivel objeto de estudio existen como contenidos desde la independencia a la vuelta de la democracia en el país. En 7° no existen contenidos declarados. Para Geografía, entre 5° y 6° hay una continuidad temática; de las grandes zonas naturales de Chile, a la localización y características de la región. Para 7°, se presentan temáticas como la litósfera y la Tierra, además de políticas de cuidado del medioambiente. En Formación Ciudadana, se intenciona una continuidad entre 5° y 6° desde las personas como sujetos de derecho hasta la organización democrática de Chile; nuevamente, para 7° básico no existe continuidad.

6.5 El todo vinculado. La categoría Integración.

6.5.1 Integración con otras disciplinas.

Respecto a este código, el currículum de 1980 presenta la asignatura de Historia a la par con Geografía, formando el binomio que da cuerpo a la estructura de enseñanza en esta área del saber. No existe de manera explícita la inclusión de otra disciplina, a diferencia de los currículos de 1996, 1999 y 2009 donde, además de la Historia y la Geografía, para el “Estudio y Comprensión de la Sociedad” se vincula la Economía, aportando temáticas relacionadas con el devenir económico del Estado, y el funcionamiento de la economía en un contexto local. Además, se incorporan elementos propios de la Sociología y la Ciencia Política en contenidos de Historia, complementando el estudio y análisis de la vida en sociedad. Esto último queda además declarado al denominar al sector “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” desde la actualización del año 2009, donde la integración queda establecida como una posibilidad: “el estudio del pasado se presenta como un espacio privilegiado para la integración de las disciplinas involucradas en el sector” (Mineduc, 2009, p. 196) haciendo referencia a las Ciencias Sociales (Economía, Antropología...), estableciendo posteriormente que se resguardan relaciones con otros sectores “y se presentan múltiples oportunidades para realizar un trabajo pedagógico de integración con los otros sectores curriculares” (Mineduc, 2009a, p. 198). El currículum posteriormente ejemplifica las ya mencionadas posibilidades, estableciendo entre otros: un vínculo con la estadística y la información cuantitativa en Matemática; la interpretación y Lenguaje; Artes y las expresiones en un tiempo dado, como formas de tender a un diálogo entre disciplinas presentes en la prescripción oficial, pero como se mencionaba, sólo queda establecido como una posibilidad.

Las Bases Curriculares de 2012 establecen una línea similar al establecer esta forma de integración: “Las Bases Curriculares fueron diseñadas considerando múltiples oportunidades de integración entre las asignaturas del ciclo básico” (Mineduc, 2012, p. 13), quedando a responsabilidad del docente su aplicación, destacando además la incorporación de Formación Ciudadana con temáticas referidas al desarrollo de la vida en sociedad de manera responsable.

Con lo anterior, se establece que cuatro documentos curriculares oficiales presentan explícitamente la oportunidad de integrar Historia junto a otras disciplinas dentro del currículum.

6.5.2 Integración con la vida de los estudiantes.

A modo general, la información analizada en los currículos permite establecer que los cinco documentos curriculares oficiales poseen en su prescripción disposiciones para realizar una integración con la vida de los estudiantes, a modo de un “deber ser”. Éstas se presentan a continuación:

Para 1980, el currículum establece que los objetivos “deben ser funcionales y conectados con su propia realidad” (Mineduc, 1980, p. 76). El marco inmediatamente posterior plantea: “respecto a ámbitos de conocimiento, se parte de las experiencias y los saberes de los alumnos a través de la recuperación del entorno natural y social de su vida cotidiana” (Mineduc, 1996, p. 32). Ya en el documento de 1999, la vinculación con la vida de los estudiantes se expresa en la naturaleza de los OF y CMO al establecer que “se procura lograr aprendizajes que contribuyan a una variedad de tareas e intereses personales y nacionales” (Mineduc, 1999, p. 5) donde la labor educativa, en su cometido, entregue herramientas para que los estudiantes puedan emplear en sus propias actividades.

Si bien esta es una aproximación inicial, para 2009 se afirma de manera mucho más férrea que “en la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales se debe poner énfasis en la conexión entre los temas analizados y la realidad vivida por los jóvenes, para fomentar que ellos apliquen los conocimientos y habilidades al entendimiento de su propia realidad” (Mineduc, 2009a, p. 196). Para coronar lo anterior, el último documento curricular establece, como énfasis relativo a la conciencia del entorno, que el estudiante “comienza a entender la realidad cuando descubre su entorno natural y social. Al distinguir los elementos y actores [...] que forman parte de su vida cotidiana y cumplen un rol relevante en ella [...] comenzará a reconocer los vínculos y las relaciones que conforman la sociedad” (Mineduc, 2012, p. 178). Por tanto, se privilegia el conocimiento de la sociedad donde los estudiantes se desenvuelven, siendo

su vida diaria, el primer contacto, un insumo que la asignatura pretende aprovechar para impulsar el logro de los aprendizajes.

El desarrollo del nivel de integración alcanzado, corresponde a materia de implementación curricular, por tanto no es objeto de análisis en esta indagación.

6.6 ¿Qué paradigma hay detrás? Una mirada desde la ideología curricular.

Si bien es cierto que en la matriz propuesta inicialmente para el análisis de los documentos curriculares del presente proyecto se levantaron como códigos las cuatro ideologías curriculares establecidas por Schiro (2008) – Academicista, Eficiencia Social, Centrada en el estudiante y Reconstrucción social- el análisis realizado evidencia una marcada tendencia a una ideología en particular, cruzando transversalmente a todos los currículos estudiados, llamando la atención pues su configuración ocurre en momentos históricos distintos y tendencias políticas diferentes a lo largo de los distintos contextos de producción curricular nacional.

En esta indagación la ideología curricular predominante, con distintos matices, es la Eficiencia Social.

Esta ideología establece para el currículum de 1980 en su fundamentación que el estudiante ha de “Desempeñarse como persona responsable, consciente de sus deberes y derechos, respetuoso de la dignidad del hombre, con espíritu de tolerancia y comprensión, valores todos que deben destacarse, junto a los valores propios de la sociedad cristiana que forma parte del objetivo nacional del Gobierno de Chile” (Mineduc, 1980, p. 7) donde para el futuro miembro activo de la sociedad el objetivo es comprender la realidad. Se busca que la persona se integre constructivamente al mundo en el que ha de desenvolverse, y sea capaz de resolver problemas (Mineduc, 1980), por tanto, el individuo ha de poder insertarse eficientemente en el orden ya establecido, considerando los miramientos en cuanto a política y economía que forman parte del contexto histórico en el que se desarrolla este documento.

Para el currículum oficializado en 1996, durante la reforma, se entiende la enseñanza como el vehículo para el desarrollo personal pleno (que conlleva al ejercicio de la libertad y la creatividad) y el progreso nacional. Ambas directrices favorecen el

desarrollo integral de la persona, potenciando a los individuos (Mineduc, 1996). Si el proceso educativo apunta a la perfectibilidad de la persona, pensando en la autodeterminación de ésta y la búsqueda de trascendencia, es en la escuela donde el individuo se desarrolla y se convierte en un sujeto socialmente responsable, capaz de aportar a la construcción del núcleo de la nación (Mineduc, 1996). Se releva la libertad individual pero está en función de la vida en sociedad para que ésta continúe su desarrollo, pensando en la inserción de Chile en los mercados mundiales, acorde al contexto. Si bien se destaca la convivencia democrática (y los valores asociados a ella) ésta tiene un fin claro, vinculado al cumplimiento de metas que el Estado se ha propuesto, tal y como se mencionaba, en materia fundamentalmente económica. El documento curricular de 1999, en esta línea, declara que es conveniente modernizar la enseñanza en pos de los grandes esfuerzos y desafíos del Estado (Mineduc, 1999). Y declarativamente expresa que, en torno a la actualización del currículum, uno de los principales propósitos es el “desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país” (Mineduc, 1999, p. 2).

La noción un tanto utilitaria a favor de un sistema social ya establecido y en pleno crecimiento, se potencia a medida que se van analizando los documentos curriculares. Para el currículum establecido en 2009, se reconoce que dicho decreto responde a un requerimiento: los cambios acelerados del conocimiento y la sociedad, debiendo el sistema educativo ofrecer conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para la vida de los sujetos como ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo social, económico y político del país (Mineduc, 2009a). El currículum apunta así a tres esferas humanas: persona, ciudadano y trabajador. Se busca una mejora en la calidad de la educación –considerando el contexto de producción curricular- para el desarrollo pleno de los chilenos y del país en su conjunto: “ambos propósitos no se excluyen uno a otro sino que convergen” (Mineduc, 2009a, p. 2). La contribución a forjar el carácter moral, incluyendo ideales como el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia y la belleza pensando en la trascendencia (Mineduc, 2009a), se encuentra enmarcado en un contexto de productividad, en función de ámbitos diferenciados –ciudadanía y trabajo- que el currículum establece implícita y explícitamente como complementarios, buscando además el desarrollo sustentable. Por tanto, es posible desvelar la ideología de Eficiencia social en estos enunciados.

Finalmente, las Bases Curriculares de 2012 plantean la existencia de nuevas necesidades a nivel social; se ha de alcanzar un cumplimiento en cuanto a estándares ya establecidos (Mineduc, 2012). En cuanto a los resultados del análisis, existe una definición de lo que se espera aprendan los estudiantes, rescatando la idea de “ejercitar su iniciativa y su capacidad de emprender proyectos” (Mineduc, 2012, p. 18), vinculando explícitamente la economía y el proceso educativo. Se establece que, cubriendo el desarrollo completo de todas las personas éstas pueden participar en una sociedad libre y democrática que contribuya al desarrollo del país de manera responsable (Mineduc, 2012) nuevamente relevando el rol de la ciudadanía como un agente económico fundamental, que es educado en un sistema con ciertas características pensando en la concreción de un determinado tipo de sociedad. El valor del trabajo se hace patente en el estudio de estas Bases; desde el adquirir habilidades para poder desarrollar y perseverar en el trabajo (Mineduc, 2012), hasta desembocar explícitamente en la vida laboral. En este sentido, la Eficiencia social queda establecida al buscar un mayor desarrollo económico, pensando en el contexto en el que el país se encuentra inserto.

VII. CONCLUSIONES

Al concluir esta indagación, interesa reflexionar acerca de sus puntos, haciendo patente algunas de sus limitaciones y proponer algunas proyecciones.

Para exponer algunas consideraciones y reflexionar, este apartado se organizará de acuerdo a las preguntas que este estudio pretendió resolver.

7.1 Respuesta y reflexión en torno a las interrogantes de investigación:

¿Qué elementos del currículum nacional han cambiado y cuáles continúan en los momentos históricos descritos, particularmente para la asignatura de Historia en 6^a básico?

Dejando establecido a lo largo de este proyecto la existencia de determinados contextos históricos de producción curricular, se distinguen escenarios donde es factible establecer elementos de continuidad y cambio del currículum nacional en los cinco momentos seleccionados.

Sobre los *elementos de continuidad*, se mantiene la noción respecto a que, tradicionalmente, en sexto básico se enseña Historia de Chile a través de los distintos momentos, así como elementos propios de la Geografía nacional. Lo anterior, para el currículum de 1980, se cumple entendiendo que dentro del marco de sus objetivos generales existe uno dedicado a Chile, existiendo presencia del contenido (aunque en menor grado comparado al resto de los objetivos declarados de Geografía e Historia Universal). Para el resto de los currículos, la historia nacional es eje gravitante en cuanto a temática.

Desde la década de los `90s, la introducción de habilidades de reflexión y pensamiento histórico ha permanecido en el tiempo. Lo anterior finalmente llevaría al estudiante a la *confrontación de fuentes* y a la *interpretación de la historia*, acorde a la tendencia

internacional respecto a cómo se ha de configurar la enseñanza de la asignatura de Historia al interior del currículum (Pagès, 2002).

Existe la tendencia *in crescendo* respecto a la cantidad de objetivos de aprendizaje declarados: con la excepción de 1980, donde existen doce objetivos generales y cincuenta y cuatro objetivos específicos, para los currículos posteriores se distingue una tendencia al alza: de cuatro OF en 1996, se aumenta a cinco para 1999. Esa cifra se dobla para la actualización 2009, y para el final del período estudiado se aprecian 26 OA. Lo anterior responde a la amplitud de temáticas abordadas en 1980, caracterizada en una multiplicidad de subtemas a tratar. Para la década de los 90s, se hace patente la noción de Objetivo Fundamental como las “competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de su escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la Enseñanza Básica” (Mineduc, 1999, p. 5) por tanto, son grandes temáticas que incluyen conocimientos, procedimientos y actitudes, expresadas en una menor cantidad de objetivos. Para el 2009, y como ya se ha explicitado, la búsqueda de una mejor redacción de los objetivos y la articulación con la E. Media implicó un aumento en la cantidad de objetivos. Pensando en la “formación integral del estudiante desde cada una de las áreas de aprendizaje involucradas” (Mineduc, 2012) es que se establece una secuencia explícita de objetivos, los que, establecidos, aumentan considerablemente en cantidad.

Tomando lo anterior como base, se mantiene la presencia de la triada de conocimientos, habilidades y actitudes: declarada para 1980, cobra mayor relevancia a medida que avanza la producción curricular nacional pensando en los objetivos que los estudiantes han de alcanzar.

Otro elemento de continuidad es el carácter utilitario al momento de seleccionar contenidos. Las razones de aquello han variado escasamente a través del período estudiado, y están vinculadas a la capacidad para poder vivir en comunidad y la capacidad para entender la Historia y por tanto, la realidad.

Permanece también la tendencia de vincular el currículum de Historia a la vida de los estudiantes, al menos en las declaraciones preliminares y dentro del texto curricular.

Se mantiene el formato de disciplinas, lo que otorga una estabilidad histórica al currículum: “la Reforma preserva el tradicional formato disciplinario (...) Este formato racionalista conserva, en general, las disciplinas legitimadas tradicionalmente e institucionalizadas para su cultivo, desarrollo y difusión” (Nervi, 2004, p. 155). Dicho formato está presente en todos los currículos analizados, representando una constante del diseño curricular chileno.

Finalmente, uno de los elementos de continuidad más relevantes y que es esencial en esta indagación corresponde a la ideología curricular. Salvo algunas leves tendencias, en general la ideología predominante que se ha mantenido a través del tiempo (y a través de distintos colores políticos) es la eficiencia social.

Un primer *elemento de cambio* corresponde al contenido seleccionado para 1980. Las temáticas alusivas a la Historia Universal son transferidas a séptimo básico, así como las especificaciones de la Geografía general. En esa misma línea, destaca ya para el currículum de la reforma de los 90s, reafirmada con la reforma del 2012, la incorporación de otras Ciencias Sociales a la disciplina como asignatura/sector, destacando no sólo Economía, sino también Antropología, Sociología y Ciencia Política para aportar a la construcción (y re construcción) de una sociedad/realidad mucho más compleja.

En idéntica dimensión, otro elemento de cambio se condice con la incorporación de temáticas recientes de la historia de Chile. Se anexan al currículum hitos como el gobierno militar y los DDHH, junto al tratamiento de éstos dentro del documento oficial, no estando exento de polémica el proceso para el período de producción enmarcado en el ajuste de 2009. Si se declara el respeto hacia los sujetos y el valor a la democracia como sistema político desde el documento oficial de 1996, resulta relevante incorporar estos temas al currículum nacional para análisis y debate. Por la proximidad histórica, la ya mencionada incorporación no podía hacerse efectivo anteriormente. En ese sentido, el ajuste de 2009 representa un avance.

En cuanto al énfasis, hay un nuevo lineamiento: de contenidos conceptuales con habilidades de bajo nivel cognitivo, propio del currículum de los `80s, se transita hacia el desarrollo de habilidades, de corte cada vez más complejo, desembocando en la

cristalización de competencias, necesarias (de acuerdo a los requerimientos hechos a los últimos currículos) para la vida en un contexto cambiante, donde las “antiguas” certezas han sido reemplazadas por un contexto de incertidumbre. Por tanto, se ha de estar – como ciudadano- dispuesto al cambio. Relevante es destacar que a partir del ajuste 2009, en Historia se produce el quiebre de la organización concéntrica curricular desde 7° básico. Lo anterior si bien sobrepasa el ámbito de la presente investigación, es relevante pues se pone fin a la tradición de casi dos siglos al currículum nacional.

Referente a la arquitectura curricular, se han experimentado cambios no sólo en cuanto a la nomenclatura: de Objetivos Generales y Específicos a Objetivos Fundamentales (Verticales y Transversales) y Contenidos Mínimos Obligatorios, para posteriormente, mutar a una nueva nomenclatura que la legislación actual reconoce como Objetivos de Aprendizaje (incluyendo también Objetivos de tipo Transversal), junto a las Habilidades y Ejes que trazarán el curso de la disciplina en la asignatura. El cambio fundamental en este punto es lo que implica cada uno de los conceptos mencionados, transitando a nociones más ricas y complejas que aúnan conocimientos, habilidades y actitudes de forma integrada, como lo menciona la LGE, para ser desarrolladas en el actual contexto en los ámbitos personal y social, además del ámbito del conocimiento y la cultura. Lo anterior pretende generar un ser humano capaz de vivir en comunidad con otros, y como ya se ha mencionado, de manera comprometida y responsable.

Cambia en conjunto la noción de progresión del aprendizaje, sobre todo desde el primer documento de 1980 a 1996. Desde los 90s, la progresión está declarada para lograr lo esperable al fin de cada nivel. Dicha progresión se mantiene y aumenta en especificidad con los currículos siguientes, ayudado por nuevos insumos como los Mapas de Progreso del Aprendizaje en su oportunidad y las actuales Progresiones. Bajo este mismo prisma, se produce un cambio también en cuanto a la integración con otras disciplinas: de ser nula en los `80s, pasa a ser una propuesta que cada vez toma un cuerpo mayor dentro del currículum nacional.

Respecto a la disciplina, destaca como gran cambio el romper la idea del inamovible orden cronológico; se fomenta la noción de temas que puedan “ir y volver” a través de la historia, considerando siempre la significación para el contexto. En el mismo apartado, la declaración de la multiculturalidad de la que el currículum es protagonista

representa un cambio relevante pues reconoce y valida las distintas voces de los actores sociales; la “historia de los vencidos” y la *otredad*, al menos en cuanto a la prescripción oficial. Esto se traduce en la incorporación del mundo indígena (con el tratamiento de distintas fuentes), el nacimiento del proletariado y la clase media en Chile, las víctimas de la dictadura militar, el rol de la mujer chilena a lo largo del tiempo, por citar algunas referencias (Mineduc 1999; 2009; 2012). Dentro de la categorización realizada, se evidencian estas temáticas (descritas en el Anexo N° 1).

Vinculada al último punto, y no menor, son las distintas lecturas que el actual currículum (y desde la reforma de los 90s) hace de la realidad. Lo anterior implica otorgar igual valor a distintas visiones y desterrar las inamovibles “verdades históricas”, propiciando un abanico de interpretaciones igual de válidas y que, sin duda, es un cambio de paradigma en cuanto a la enseñanza de la disciplina.

¿Qué características poseen los distintos contextos de producción curricular?

Los contextos de producción curricular poseen características propias del contexto histórico en el que se desenvuelven. A grandes rasgos, para 1980 existe un régimen autoritario en el país que restringe no sólo las libertades civiles y políticas, sino que la impronta de la Junta militar se plasma en materia educativa creando planes y programas de estudio para todos los niveles. El momento histórico posterior, 1996 y el Decreto 40 se enmarca en la vuelta a la democracia y una serie de desafíos que el nuevo gobierno debía hacer frente. Una de ellas, fue modernizar la educación acorde no sólo a la inserción de Chile en el concierto internacional, sino que responde a demandas de diversos actores sociales. Ya en 2009, el contexto de producción curricular sufre un doble proceso que se vive de manera paralela: el ajuste curricular y las disposiciones de la nueva Ley General de Educación, inaugurando una reforma que a la fecha, está en pleno proceso de implementación.

Es en aquellos escenarios donde convergen distintos actores políticos, sociales, culturales y económicos y, como se vio en la literatura consultada, es posible evidenciar las categorías de Moreno (2003). En definitiva, el currículum al ser un artefacto negociado (por lo menos para los últimos cuatro momentos en sentido amplio) actúa en

medio de cambio/consenso, donde se caracteriza la reforma descentralizadora de los 90s, enfatizando desde el oficialismo el acuerdo entre distintas posturas ideológicas para formalizar y dar inicio a los cambios sustantivos en educación, y como declaración, la producción de programas curriculares acorde a la realidad de cada establecimiento escolar.

En contrapartida, el escenario de control/conflicto, visible para los dos últimos períodos analizados, marcan como tendencia la creación de estándares curriculares y ponen énfasis en los resultados más que en los procesos. Esto generó una serie de cuestionamientos desde organismos de representación oficial docente respecto al proceso de producción curricular.

¿Qué ideología subyace a cada documento curricular oficial?

De acuerdo a la investigación realizada, se concluyó que la ideología predominante en los cuatro documentos curriculares oficiales analizados es la eficiencia social (Schiro, 2008). Se asevera lo anterior pues los currículos dejan entrever la idea de capacitar al sujeto para que actúe eficientemente en la sociedad. Dentro de esta ideología, y a la luz del análisis realizado, los conocimientos, habilidades y actitudes son seleccionados para capacitar a los sujetos a actuar e interactuar en un medio que lo habilita para el futuro. En ese sentido y como lo plantea Magendzo (2008) el conocimiento es una capacidad para ser empleada, por tanto, el currículum, más que propiciar la adquisición de información busca el desarrollo de determinadas competencias (declaradas por ejemplo, en las fuentes de actualización curricular, como el informe DeSeCo).

Con lo ya presentado anteriormente, se establece que el currículum de Historia, al ser un transmisor ideológico, lega consecuencias simbólicas y prácticas al interior de la sociedad –pues favorece la transmisión de ideas como historia, ciudadanía, sociedad y cultura por ejemplo, configurando un escenario determinado-.

En cuanto a estructura ¿cómo es posible caracterizar los documentos curriculares oficiales?

Como se ha explicitado, la estructura de los documentos curriculares oficiales puede caracterizarse de la siguiente manera:

Para 1980 se oficializa la existencia de dos tipos de objetivos, Generales y Específicos, donde para la concreción de éstos, la asignatura presenta: la información básica de los aspectos históricos, geográficos, económicos, políticos y sociales; el desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales para favorecer que el estudiante puede aprender y continuar su proceso de aprendizaje, destacando la ubicación en el espacio tiempo con técnicas propias de la disciplina; y finalmente, la formación de valores que inviten a la persona a actuar entre sus pares.

Para 1996, el Decreto 40 junto a la reforma de la LOCE traen consigo una innovación en los componentes del currículum: se introducen los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios, y, por la relevancia que se les adjudica en las declaraciones iniciales, se introduce la noción de Objetivos Transversales que buscan formar sujetos en el ámbito ético, el crecimiento y la autoafirmación personal, y la persona y su entorno en Educación Básica. El establecimiento de estos objetivos responde a la adecuación de la normativa vigente para el período, alineándose con la agenda política a través de los distintos gobiernos, avanzando hacia la búsqueda de la calidad. En un sentido de continuidad en cuanto a estructura, el currículum de 1999 mantiene los OF y los CMO ya declarados, evidenciando su cambio sobre todo en el contenido seleccionado.

Basado en el desarrollo curricular, para el año 2009 se procede a realizar un ajuste al currículum nacional, dados los problemas de articulación y continuidad que se presentaban. Los cambios introducidos se pueden clasificar en formales (por ejemplo, el cambio al nombre de las asignaturas) y curriculares, donde se explicitan habilidades y se mejora la progresión curricular. Para ello, se homogeniza la denominación de los sectores de aprendizaje para el sistema, además de mantener la misma estructura textual que los dos currículos anteriores: Objetivos Fundamentales, Objetivos Fundamentales

Transversales y los Contenidos Mínimos, organizados en ejes. Se plantean conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes deben lograr.

Para el último período, la caracterización de las Bases Curriculares inaugura una nueva denominación tras las transformaciones respecto a las definiciones curriculares dadas por la LGE. La nomenclatura base, los OF y CMO pasan a ser estructurados como OA, con una mayor especificación de los aprendizajes a lograr. Existen ejes y organizaciones de OA Transversales, llamando la atención la dimensión moral y proactividad, pues dan cuenta de una declaración oficial orientada hacia la ideología de eficiencia social.

Lo anterior abre una serie de interrogantes: ¿cómo definir el pasado?, ¿es competencia de unos pocos?, ¿sostiene la historia una subjetividad científica o es utilizada como base para recomendaciones políticas? (Reyes, 2002). Se plantea entonces la invitación a transitar desde una concepción donde la responsabilidad del sistema educativo consiste en formar excelentes patriotas “de acuerdo a una orientación nacionalista, individualista y anti marxista” (Reyes, 2002, p. 4) hacia una donde se rescate la esencia de una sociedad plural y democrática con la posibilidad de construir una propia visión del mundo, concibiendo así la finalidad de la Historia y las ciencias sociales como contrasocializadora (Pagès, 2002). Para el mismo autor, el currículum de Historia debería reunir como características: ser significativo, integrador, basado en valores, intelectualmente exigente y activo, todo en respuesta a una ciudadanía que habita en el siglo XXI.

7.2 Limitaciones de la indagación

En cuanto a las limitaciones de esta indagación, se reconoce que el proyecto pudo considerar los programas de estudio y así haber dado una solvencia mayor a la categoría de secuencia en el análisis. La razón esencial se basa en la idea de querer estudiar y analizar comparativamente el currículum oficial de un determinado período más que los programas, para someterlo a las categorías levantadas y comprobar cómo en la realidad se plasman los postulados levantados desde la teoría curricular.

7.3 Proyecciones

Las posibles proyecciones de esta indagación pueden tomar distintas direcciones. Por una parte, se puede complementar en un futuro lo realizado incorporando los programas de estudio de la asignatura de Historia. Además de eso, se puede considerar el modelo de investigación para distintos niveles y/o asignaturas, abriendo nuevas posibilidades de desarrollo investigativo.

En ese sentido, sería interesante complejizar el estudio y mejorarlo haciendo una comparación entre las disciplinas para los períodos estudiados, aportando al desarrollo de producción curricular en contexto histórico.

Otra variante susceptible de investigar es, ya en otro nivel, evidenciar las ideologías curriculares que se plasman al interior del aula de clases, tomando este proyecto como base de lo teórico, pudiendo formar parte de un proyecto de intervención a futuro.

Como se analizó, el currículum en palabras de Gimeno (2010) es un debate vivo e inacabado, que refleja lo cambiante del constructo social y cultural. Interesante es considerarlo como un diálogo, donde se abra la posibilidad de participar. Ya en desarrollo una nueva reforma en el ámbito educativo, se abre dicha posibilidad para que los actores dialoguen y puedan levantar la sociedad que se quiere construir.

Con esto, y a modo de cierre, se consideran las palabras de Pagès (2002) al expresar que un currículum de Historia y Ciencias Sociales adecuado para los ciudadanos del siglo XXI ha de caracterizarse por su significatividad, la integración, con valores claros, que sea intelectualmente exigente y activo, siendo capaz de responder a las demandas de la realidad inmediata y así, un nuevo currículum habrá de forjarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andréu, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Recuperado desde <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf> el 03 de enero de 2013.

Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.

Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.

Chile. Gobierno de Chile (1974). *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Gabriela Mistral.

Chile. Gobierno de Chile (1975). Resolución exenta N° 3.102. *Objetivo Nacional de Chile. Difusión y cumplimiento de directrices contenidas en documento "Objetivo Nacional de Chile"*. Santiago de Chile, 23 de diciembre.

Chile. Ministerio de Educación Pública. Superintendencia de Educación (1978). *Política educacional y cultural del gobierno de Chile*. Documento de Trabajo, Santiago de Chile: MINEDUC.

Colegio de Profesores (2006). Conclusiones Finales Congreso Pedagógico Curricular 2005, *Revista Docencia*, N° 28.

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX, en Cox, C. (editor), *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Universitaria.

Cox, C. (2004). *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología: Banco Interamericano de Desarrollo. Buenos Aires.

Cox, C. (2006) Construcción de política de reformas curriculares: el caso de Chile en los 90. En *Profesorado*, Vol 19, N° 1. Universidad de Granada.

Cox, C. (2011). *Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo*. CEPPE- Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cox, C. (2012). Política y Políticas Educativas en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, (21), 13-42.

Echeverría, R., Hevia, R. (1981). Cambios en el sistema educacional bajo el régimen militar. *Araucaria de Chile* N° 13, I, 39-58.

Espinoza, O. (2014). *Cambios recientes al currículum nacional: mapa e interrogantes*. Recuperado desde http://www.ceppe.cl/imagen/stories/recursos/notas/notas_educacion_julio_2014.pdf el 8 de septiembre de 2014.

Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno, J. (comp). *Saberes e incertidumbres*. pp.21-43. Madrid: Morata.

Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Ediciones.

Gysling, J. (2003). Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural, en Cox, C. (editor), *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Universitaria.

Gysling, J. (2007). Currículum nacional: desafíos múltiples. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40 (1), 335-350.

Henríquez, J. (2009, 26 de marzo). Expertos alertan por propuesta ministerial para enseñar historia: acusan visión “desequilibrada”, “tendenciosa” e ”incompleta”. *La Segunda*. Recuperado de <http://www.lasegunda.com>

Lundgren, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. Santiago: LOM Ediciones.

Mineduc (1980). Planes y Programas de estudio para la Educación General Básica. *Revista de Educación* (79). Santiago.

Mineduc (1997). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica Chilena. *Revista de Educación*. Santiago.

Mineduc (1999). *Currículum de la Educación Básica. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Santiago.

Mineduc (2004). *Comisión de Formación Ciudadana*. Santiago.

Mineduc (2009a). *Marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago.

Mineduc (2009b). *Fundamentos del ajuste curricular en el sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago.

Mineduc (2012). *Bases Curriculares. Educación Básica*. Santiago.

Mineduc (2012b). *Progresiones de Objetivos de Aprendizaje*. Recuperado desde: <http://curriculumenlinea.mineduc.cl> el 22 de septiembre de 2014.

Moreno, J. (2003). Las dinámicas del diseño y el desarrollo del currículum: cambio-control y consenso-conflicto. En *Revista de Educación*, número 332, pp. 275-297.

Nervi, M. (2004). *Los saberes de la escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002*. Santiago: Universitaria.

Núñez, I. (1984). *Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar*. VOL I. Santiago: PIIE.

Núñez, I. (1995). Hacia un nuevo paradigma de reformas educativas: la experiencia chilena. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Vol. 17, 173-189.

Pagès, J. (2002). *Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículum y la didáctica de las ciencias sociales*. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 30, 255-269.

Picazo, M. (2007). La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40 (1), 313-333.

Picazo, M. (2013). *Las políticas escolares de la Concertación durante la transición democrática*. Santiago: Ediciones Diego Portales.

Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. En *Estudios de Sociolingüística* N°3 (I), pp. 1-42.

Reyes, L. (2002). *Olvidar para construir una nación. Elaboración de planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el período post-autoritario*. *CyberHumanities*, (23). Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RHC/article/viewArticle/5606/5474>

Reyes, L. (2011). Escuela pública y sistema escolar: transformaciones históricas y proyecciones. *Revista Docencia* N° 44, 48-63.

Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José: AECI.

Ruiz, J. (2000). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Universitas.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Schiro, M. (2008). *Curriculum Theory. Conflicting visions and enduring concerns*. Sage Publications. Traducción de C. Cox para curso EDU 0113. Facultad de Educación PUC. Marzo 2009.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Quinta edición. Madrid: Morata.

Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santiago: Santillana.

Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

Westbury, I. (2008) Why do states make curricula and how? En Commelly, F.; Fang He, M.; Phillion, I. (ed) *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. California: Sage Publications.

Zabalza, M. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.