

**CULTURA CURRICULAR INSTITUCIONAL Y  
DESCENTRALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM ESCOLAR. UN  
ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS CONDICIONES QUE  
FAVORECEN Y DIFICULTAN LA ELABORACIÓN CURRICULAR  
EN EL CENTRO EDUCATIVO<sup>1</sup>**

*Iván Meza Castro<sup>2</sup>*

*Enrique Pascual Kelly<sup>3</sup>*

*Rolando Pinto Contreras<sup>4</sup>*

***Abstract***

*This article presents preliminary results and conclusions of a research carried out in the Curriculum area at the Faculty of Education at the Pontificia Universidad Católica de Chile, between 200 and 2003. This research was supported by FONDECYT. The purpose of this research was to analyze the official curricular policies in Chile and how they impact the curricular processes and products in educational institutions, which have elaborated their own programs of study. This research reveals that there is no diverse so-called curricular culture in our country and this is very far from becoming a reality. This is mainly because of the lack of support with a specific guidance for the process of building curriculum and the absence of a tradition related to these processes within education institutions.*

**Resumen**

Esta publicación, da cuenta de parte de los resultados y conclusiones de la investigación desarrollada por un equipo de investigadores del área de currículum,

---

<sup>1</sup> Proyecto de Investigación financiado por Fondecyt N° 100315/2000 - 2003.

<sup>2</sup> Magister en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: [ivanmeza@puc.cl](mailto:ivanmeza@puc.cl)

<sup>3</sup> Magister en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: [epascual@puc.cl](mailto:epascual@puc.cl)

<sup>4</sup> Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: [rolpinto@puc.cl](mailto:rolpinto@puc.cl)

del Departamento de Curriculum, Evaluación y Tecnología de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, durante los años 2000-2003, financiada por Fondecyt, sobre el impacto que la política curricular oficial de la Reforma Educativa en Chile, ha tenido en los procesos y productos curriculares de los centros escolares, que en conformidad con dicha política, han elaborado sus propios planes y programas de estudio.

El estudio revela que no existe la instalación de una cultura curricular diversa, ella está muy lejos de ser una realidad en el país, por numerosos factores, entre los que destacan, el apoyo con orientaciones específicas a la generación de curriculum propios, y a la ausencia de una tradición de construcción curricular de los centros escolares.

## **Introducción**

Esta investigación, forma parte de una línea de trabajo sobre construcción y política curricular que viene desarrollando el mencionado equipo de académicos, a la cual se han integrado académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y de la ciudad de La Serena, y estudiantes de Magister y Doctorado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, permitiendo articular alrededor de este proceso investigativo, numerosas tesis de magister y doctorado, así como también, la producción de varias publicaciones sobre la temática señalada.

El desarrollo de esta investigación ha implicado trabajar con la información proveniente de 27 centros escolares, que elaboraron, presentaron y aprobaron en el Mineduc sus propios planes y programas, pertenecientes a Santiago metropolitano, La Serena y Concepción y de las 3 dependencias administrativas: particular subvencionada, particular pagada y municipal. En dicha muestra de centros escolares, se recopilaron y analizaron los planes y programas elaborados (un total de 89 planes y 267 programas de estudio) y mediante cuestionarios aplicados a 69

docentes directivos y 292 profesores, se obtuvo información acerca de las características de los procesos de construcción curricular en dichos centros.

Paralelamente, sobre la base de la recopilación de un total de 13 documentos legales, 6 documentos oficiales y 22 oficios sobre la política de construcción curricular, desde 1990 al 2000, se ha realizado un análisis documental acerca del contenido del discurso sobre dicha política.

De este modo, a través de esta investigación, se pretende constatar la siguiente hipótesis de trabajo: El contenido del discurso de la política de construcción curricular oficial parece proclamar un cambio de paradigma del modelo centralizado y prescriptivo de construcción curricular por un modelo colaborativo de interacción social. Si la implementación de esta política ha sido coherente con tal discurso, entonces los procesos y productos curriculares de los centros escolares, deberían reflejar la apropiación o instalación de una cultura de construcción curricular en dicha dirección.

## **Planteamiento del Problema, Objetivos y Metodología General de la Investigación.**

### **1. Problema.**

Bajo las estrategias de construcción de currículum, pueden subyacer distintas racionalidades de producción curricular, como asimismo, distintos grados de innovación en las propuestas curriculares construidas. Algunas preguntas que surgen al respecto son: ¿Qué están entendiendo las unidades escolares, por la elaboración de sus propios proyectos curriculares?, ¿Qué están efectivamente haciendo?, ¿Qué decisiones curriculares toman? y ¿De qué forma las toman?; así como éstas, se podrían plantear muchas otras interrogantes. La cuestión es problemática y existen dudas, en cuanto a la capacidad y preparación de los docentes y unidades escolares

actuales en el país, para emprender un proceso de construcción curricular en esta línea.

De este modo, esta investigación se plantea en torno a dos preguntas centrales; ¿Cuál es el impacto innovador que están teniendo las políticas de producción curricular en los procesos de diseño y desarrollo curricular que se implementan en los diferentes centros educativos del país? y, ¿Qué condiciones institucionales específicas se asociarían a la decisión que toman los establecimientos de elaborar sus propios currícula?

## **2. Objetivos.**

Los siguientes son los objetivos que se enuncian a partir del problema descrito:

- Analizar el impacto innovador que tienen las políticas curriculares del MINEDUC en los procesos de construcción del currículo que se llevan a cabo en los diferentes Centros Educativos.
- Describir el tipo de relación existente entre los procesos de elaboración de sus currículos y las características organizativas del Centro Educativo.

## **3. Metodología y Tipo de Estudio.**

En función de las preguntas y objetivos planteados, la presente investigación en primer lugar es descriptiva, porque pretende caracterizar los procesos de construcción curricular y los productos curriculares (planes y programas) generados por los centros escolares y el contenido del discurso de la política referida a la construcción curricular, que se ha implementado en Chile, a partir de la década del 90. Es también comparativa, en la medida que trata de establecer las relaciones existentes entre los procesos utilizados, los productos generados y la política de construcción curricular oficial, considerando a su vez la influencia que tienen, tanto

en los procesos como en los productos, la dependencia técnico administrativa de los centros escolares y de la región en que éstos se ubican.

A partir de lo anterior, se derivan los siguientes estudios:

- En primer lugar, un estudio de análisis documental de la política de construcción curricular en la reforma educativa Chilena de los 90.
- En segundo lugar, un estudio de tipo descriptivo-cuantitativo que da cuenta de las características del proceso de construcción de planes y programas realizados por los centros escolares.
- En tercer lugar, un estudio descriptivo-cualitativo acerca del contenido de los planes y programas elaborados por los centros escolares, para identificar los componentes curriculares considerados y establecer los niveles de contextualización (adaptación, complementación e innovación) que estos alcanzan.
- Finalmente, un estudio comparativo de naturaleza cualitativa para establecer el impacto de la política curricular oficial en los procesos y productos curriculares de los centros.

Cada uno de estos estudios implicó información y procedimientos de naturaleza distinta, los que se describen a continuación.

## **Análisis de Resultados y Conclusiones.**

### **1. Análisis de la Política Oficial de Producción Curricular.**

Las preguntas que orientaron la indagación en la documentación sobre política de construcción curricular fueron las siguientes:

- ¿Cuales han sido los ejes temáticos del discurso curricular en la década del noventa?

- ¿Qué aspectos de la producción curricular han sido resaltados?
- ¿Qué tipo de orientaciones se entregan acerca de la producción curricular de planes y programas para los centros educativos?

### **1.1. Material Analizado.**

El material seleccionado para el análisis de contenido fue recopilado teniendo como límites temporales el período 1990-1999. Se distinguen tres grandes categorías en la documentación recopilada:

- Documentos legales: leyes, decretos, reglamentos y circulares.
- Documentos oficiales: informes gubernamentales y publicaciones oficiales.
- Documentos oficiosos: artículos en revistas especializadas, libros y ponencias con autoría de responsables oficiales de la política curricular del gobierno.

Cabe señalar, que la búsqueda se focalizó en los documentos que hacían referencia a la normativa sobre la construcción de planes y programas para los niveles básico y medio del sistema educacional.

Esta normativa, es un conjunto de disposiciones legales que regulan el sistema escolar en sus distintos niveles y modalidades referidas a los planes y programas de estudio y al proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **1.2. Procesamiento de la Información.**

La forma en que se procesó la información fue discutida y validada de la misma manera que se hizo con la documentación empleada en el análisis. En concreto, se elaboró una matriz de conceptos analíticos que interesaba indagar en la documentación. Esta matriz consta de dos ejes: uno que hemos denominado

dimensiones y otras categorías. La primera, corresponde a los niveles discursivos que puede adoptar la documentación. Es decir, el enunciado se clasificó de acuerdo a principios, fundamentos, indicaciones (obligatorias o flexibles) y procedimientos (obligatorios o flexibles). Las categorías, en tanto, hacen alusión a los referentes específicos de las dimensiones. Por ejemplo, las indicaciones obligatorias pueden estar haciendo referencia a lo que deben hacer los directores de establecimiento para la elaboración de programas de estudio en un nivel de enseñanza, es decir, se hace alusión a uno de los actores involucrados en la elaboración de programas de estudio. Las categorías se componen de cuatro grandes bloques: actores, componentes del currículum, recursos y financiamiento.

Para cada registro se contempló además una serie de datos de identificación del documento, los que junto, al registro mismo, clasificado según la matriz de análisis, permitió realizar distintos ordenamientos de la información. La matriz, más los datos de identificación del documento constituyeron la pauta de análisis documental que se presenta a continuación:

## PAUTA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

<b>a. Identificación del Documento</b>							
Título	Autor	Fecha de Elaboración	Fecha de Emisión	Tipo de texto	Tipo de Texto	Destinatarios	Propósitos
<b>b. Matriz de categorización</b>							
		Principios	Fundamentos	Indicaciones		Procedimientos	
				Obligatoria	Flexibles	Obligatoria	Flexibles
<b>1. Actores</b>	a)Directivos						
	b)Profesores						
	c)Alumnos						
	d)Apoderados						
	e)Otros						
<b>2. Componentes</b>	a)Plan						
	b)Programa						
	c)Objetivos						
	d)Contenido						
	e)Metodología						
	f)Actividades						
	g)Evaluación						
	h) Proy. Educativo						
<b>3. Recursos</b>	a)tiempo						
	b)Incentivos						
	c) Recs. Técnicos						
	d)infraestructura						
<b>4. Financiamiento</b>	a)Privado						
	b)Estatal						



Luego, de acuerdo a estos ordenamientos, se extractaron las ideas principales contenidas en los registros. Para ésto se establecieron los criterios de análisis respecto de la información recopilada. Esto permitió estructurar un esquema descriptivo sobre las principales tendencias y énfasis conceptuales en los distintos niveles de análisis desarrollados. Con este material se procedió a la redacción de un informe, que contempló definiciones conceptuales de las categorías utilizadas y la descripción y análisis de seis aspectos de la documentación:

- Principios
- Fundamentos comunes
- Fundamentos en relación con Actores
- Fundamentos en relación con Componentes
- Indicaciones, flexibles y obligatorias
- Procedimientos, flexibles y obligatorios

Se escogieron estos cruces de información por considerar, que eran los aspectos más sustantivos de la información recopilada.

### **1.3. Conclusiones Respecto de la Política Oficial de Producción Curricular.**

El trabajo de recopilación, descripción y análisis de la documentación relacionada con la política de producción curricular, revela un conjunto de elementos interesantes desde la perspectiva de esta investigación. Vale decir, sobre las características que ha adquirido el proceso de elaboración de planes y programas propios por los establecimientos educacionales en un contexto de reforma educativa y curricular. Ellos son:

a) Los problemas y dificultades que se han diagnosticado en el sistema educativo chileno guardan estrecha relación con un período importante de nuestra historia, en que el sistema educativo público fue objeto de escasa atención, dado el interés por reformar el Estado en conjunto, orientándolo a un rol subsidiario y mas

bien garantizador de derechos, antes que implementador de esfuerzos directos por satisfacerlos.

Es bajo estas características, que se entiende de mejor manera la orientación que ha venido tomando la reforma del currículum escolar. Una de las características más importantes que ha adquirido este componente de la reforma educativa, es la instalación de un principio descentralizador del currículum, que trae consigo la necesidad de definir criterios y formas de accionar de instituciones y actores en un contexto de flexibilización del funcionamiento del sistema educativo en su conjunto.

b) La LOCE, en este sentido, lo que hace es sancionar un marco general que delimita los márgenes de intervención del Estado en el currículum, y la emergencia de nuevos espacios para la diversificación del mismo mediante la posibilidad de elaboración de planes y programas propios por los establecimientos educacionales. Sobre este marco general, la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, en 1994, coincide con esta nueva forma de entender el proceso de diseño e implementación curricular, sosteniendo un conjunto de recomendaciones tendientes a asegurar la posibilidad de reformar el currículum mediante la construcción de una tensión entre la prescripción estatal-nacional y las propuestas que surgen de la diversidad de contextos sociales e institucionales, que se encuentran a la base de la diversificación curricular. Unidad-fragmentación eran y son los polos de esa tensión.

c) Así entonces, los elementos que sirven de fundamento para la política curricular, identifican esencialmente factores ligados a la pertinencia, contextualización y flexibilidad que debe adquirir el sistema. Punto a partir del cual, es posible extraer una serie de definiciones, en las cuales se enmarcan los roles que en la construcción del currículum asumen los distintos actores.

Sin duda que se observan avances respecto al tema de la descentralización y autonomía necesaria para concretizar los cambios programados por la política de

producción curricular. Sin embargo, en los temas específicos derivados de ella, como la participación, las formas de participación y los apoyos a los procesos de construcción curricular, no hay mayores referencias.

d) En este sentido, se alude más a las transformaciones de la cultura escolar, necesarias para asumir los desafíos del nuevo contexto curricular, que a la manera concreta en que el nuevo marco curricular puede ser desarrollado. No se debe olvidar que existen dos caminos posibles de tomar a partir del marco curricular. Uno, la implementación de Planes y Programas elaborados por el Estado (Mineduc) y otra, la elaboración desde los propios establecimientos educativos de Planes y Programas. Lo anterior, significa que buena parte del discurso de la Reforma educativa se centra en los procesos de implementación y contextualización de la oferta estatal, a la cual acceden la mayoría de los establecimientos del país. En tanto, la elaboración de Planes y Programas por parte de los centros educativos que así lo decidan, cuenta apenas con algunas indicaciones bastante acotadas y muy poco orientadoras de los procedimientos específicos que deben desarrollar para la elaboración de su propia oferta.

e) Desde el punto de vista del discurso oficial de los últimos diez años, se puede decir que existe una fuerte campaña de realce de las posibilidades que se abren con la descentralización pedagógica y curricular, en lo que implica en cuanto a mayores cuotas de autonomía institucional y profesional de los actores educativos. Sin embargo, resulta asimismo evidente, que eso se mantiene en el nivel de lo general en el plano legal y oficial; en tanto que en el discurso que surge de los documentos denominados oficiosos, si se ha mostrado mayor interés por especificar esos temas. Mas aún, podríamos señalar que existe sólo un documento que afronta con profundidad el tema de elaboración de planes y programas, éste es el de Magendzo, aparecido en agosto de 1998. El resto de la documentación se ha centrado de preferencia en los criterios de aprobación de los planes y programas, más que en los procesos de construcción que ellos llevan asociados.

En este sentido, el discurso parte de una lógica coherente respecto de la descentralización, pero en la medida en que se avanza en el campo del desarrollo práctico de la construcción curricular y de los roles que le competen a los actores, tales como los profesores, ese discurso se vuelve más difuso y general, como se refrenda a través del análisis de las indicaciones y procedimientos específicos para la construcción de planes y programas contenidos en las diferentes normativas .

f) Si bien se pueden establecer ciertas continuidades entre la normativa anterior a 1990, orientada a la desregulación/flexibilización de los planes de estudio, y la que surge a partir de la LOCE, la verdad es que la normativa posterior a 1990 se advierte claramente enmarcada en el nuevo modo de producción curricular, sancionado en la ley orgánica la que tiende a la reestructuración de planes, a la reelaboración de los contenidos curriculares y a la generación de alternativas de producción curricular (estatal y centros educativos). Sin embargo, este cambio de orientación en la política curricular aparece ambiguo y difuso en el nivel específico de las normativas, que suelen ser generalistas y formalistas.

g) Ello se sustenta en el hecho que en la normativa, es decir aquella que posee un mayor impacto práctico en el sistema, predomina fundamentalmente un discurso general, sin llegar a fijar o normar con claridad y precisión, los procedimientos que se deben utilizar en la elaboración de planes y programas por parte de los establecimientos educacionales.

h) Lo anterior, pone en duda las posibilidades reales que poseen aquellos actores y establecimientos de elaborar sus propios planes y programas, pues se aprecia que la autoridad resalta con mayor fuerza el valor técnico de su propia propuesta, en contraste con la fuerza puesta en la promoción de los procedimientos o criterios técnicos específicos para realizar procesos propios de elaboración. Prueba de ello, es que en los análisis realizados sobre las normativas oficiales, se advierten

mas bien aspectos formales, es decir, de los plazos, formas de presentación e instancias de aprobación, más que orientaciones específicas respecto a las características de los procesos y procedimientos de construcción curricular, que podrían seguirse o emplearse para implementar el nuevo enfoque de producción curricular, que la política sugiere en su discurso explícito.

## **2. Análisis de los Procesos de Construcción Curricular.**

### **2.1. Procedimientos Metodológicos.**

Este análisis se centró en una muestra de 27 colegios distribuidos de acuerdo a las dependencias: municipal, subvencionado y particular pagado, ubicados en las regiones: Cuarta, Octava y Metropolitana. Su propósito principal era conocer las características del proceso de construcción desarrollado por los centros de la muestra en comparación con un modelo teórico de construcción social del currículo.

Los datos, fueron obtenidos a través de dos cuestionarios aplicados a los profesores y directivos, que participaron en el proceso de construcción de los planes y programas de sus centros, un total de 267 docentes y 69 directivos.

Los cuestionarios, tanto de los profesores como de los directivos, tienen como estructura un total de 5 dimensiones, cada una de las cuales considera 2 aspectos. Las dimensiones o áreas, los aspectos y su descripción se explicitan en el cuadro siguiente.

**Cuadro N° 1**  
**Áreas, Aspectos y su Descripción Considerados en los Cuestionarios**  
**Aplicados a los Docentes y los Directivos**

ÁREAS O DIMENSIÓN	ASPECTOS	DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS
<b>I. Antecedentes institución</b>	<b>1. Referentes</b>	Se considera aquí lo que motivó la iniciativa de construir planes y programas en el centro y aquellos que se establecieron como base para la construcción.
	<b>2. Diagnóstico</b>	Se refiere a la existencia de un diagnóstico de la institución y a como éste fue utilizado en el proceso.
<b>II. Actores</b>	<b>1. Participación</b>	Está referido al grado en que los actores intervinieron en el proceso de construcción, a su compromiso y a las formas en que lo hicieron.
	<b>2. Liderazgo</b>	Recoge información sobre quienes condujeron el proceso, y cuáles fueron las características que este liderazgo asumió
<b>III. Operación y/o Funcionamiento</b>	<b>1. Procesos y etapas</b>	Se refiere a identificar qué procesos o etapas se desarrollaron para construir los planes y programas y cuál fue su secuencia, en contraste con una secuencia teórica de construcción de planes y programas.
	<b>2. Implementación</b>	Está asociada con los recursos humanos y financieros puestos a disposición del proceso, a sus características en términos de su cantidad, calidad e impacto en el proceso y a la existencia de organismos para la realización.
<b>IV. Relaciones y comunicaciones</b>	<b>1. Formas de difusión</b>	Se refiere a los mecanismos utilizados para la circulación de la información entre los actores que tomaron parte del proceso.
	<b>2. Clima</b>	Recoge las características del clima organizacional gestado durante el proceso en términos de motivación y participación de los actores.
<b>V. Preparación</b>	<b>1. Experiencia previa</b>	Indaga acerca de la existencia previa en el centro de procesos de construcción de planes y programas y de los proyectos de mejoramiento pedagógico actualmente en desarrollo.
	<b>2. Capacitación</b>	Busca determinar si hubo capacitación de los actores que tomaron parte del proceso y los contenidos, modos y características que ella adoptó.

Cada uno de los aspectos tiene un conjunto de indicadores, que corresponden a las preguntas de los cuestionarios, a través de los cuales se obtuvo la información.

La información obtenida por los cuestionarios fué analizada en forma porcentual, para determinar las tendencias existentes en los procesos de construcción curricular, en los diferentes colegios de la muestra, agrupados por regiones y por dependencia. Se obtuvo así, en cada caso, descripciones cualitativas para cada centro. Dichas descripciones cualitativas fueron transformadas en una escala cuantitativa que permitieran establecer las comparaciones entre los centros escolares y los diferentes aspectos y dimensiones<sup>5</sup>. Esta escala, fué aplicada a cada uno de los indicadores de los aspectos, en función del grado con que la característica obtenida, se acercaba o alejaba de lo que teóricamente cabría esperar como aceptable o más adecuado en un proceso de construcción curricular conforme a un modelo teórico socio-constructivo de elaboración curricular<sup>6</sup>.

Con dicha información procesada e incorporada en dos bases de datos relacionales<sup>7</sup>, una para la información de los docentes y otra para los directivos, fué posible contrastar las opiniones entre los de un mismo centro escolar, segmentarlos en función a la dependencia, o de la región u otra forma de agrupación que fuese necesaria para este u otros estudios.

Con las descripciones cualitativas y codificadas se procedió a construir tablas por dimensión, aspecto e indicadores, que recogen las frecuencias obtenidas, según los códigos establecidos a objeto de describir las tendencias mayoritarias por muestra total, dependencia, región y centro escolar.

<sup>5</sup> La escala aplicada a cada descripción cuantitativa de cada indicador fue: Óptimo = 9, Bueno = 7, Regular = 5, Deficiente = 3 y Pésimo = 1

<sup>6</sup> A modo de ejemplo, el valor 9 califica la opción óptima y se representa por la letra A, el bueno = 7 por la letra B, el regular = 5 por C, el deficiente = 1 por la letra D, se utiliza la letra N valor 3, para indicar la existencia de desacuerdo entre las opiniones de los docentes y los directivos frente al indicador.

<sup>7</sup> Se hace referencia a la posibilidad de usar la información combinando los datos de dos bases diferentes o a utilizarlos en una tercera base.

## **2.2. Conclusiones Respecto de los Procesos de Construcción Curricular.**

Se ha creído conveniente, hacer una síntesis que permita caracterizar el proceso seguido por los centros escolares en la construcción de los planes y programas, en conformidad a los análisis realizados en cada una de las dimensiones. En este sentido, se puede destacar lo siguiente:

En cuanto a los antecedentes institucionales que los centros consideraron para la construcción de los planes y programas, el proceso apunta a una completación del marco normativo curricular de objetivos fundamentales (OF) y de los contenidos mínimos obligatorios (CMO), utilizándolo como referente principal, al que se agregan el Proyecto Educativo Institucional(PEI) y el diagnóstico, habiendo realizado este último en forma previa a la construcción de los planes y programas por los profesores de estos centros, y el que contiene datos cuali y cuantitativos sobre los alumnos, el funcionamiento pedagógico del centro, de las familias y del contexto, siendo estos datos utilizados para tomar algunas decisiones durante la construcción.

En cuanto a la dimensión Actores, no existe claridad ni acuerdo entre los encuestados respecto a las características que asumió la participación de éstos y al tipo y forma de liderazgo ejercido durante el proceso. Sólo es posible conocer con seguridad que la organización predominante de los actores, fué por los sectores de aprendizaje.

En cuanto a la Operación y Funcionamiento, sólo se realizaron algunas de las etapas que teóricamente se establecen como modelo procedimental, sin que exista acuerdo ni claridad entre los actores, respecto de la secuencia en que ellas se desarrollaron. No obstante, con una implementación adecuada por parte de los centros en cuanto a la oportunidad y suficiencia de los recursos humanos, la relevancia de los recursos para la construcción y la constitución de un organismo



especial para ello. No hay acuerdo entre los actores acerca de la oportunidad y suficiencia de los recursos humanos y financieros dispuestos.

En la dimensión Relaciones y Comunicaciones, el proceso se caracteriza por una buena difusión de la información, utilizando para ello variados canales y distintos tipos de reuniones: generales, por departamento y por niveles y en un clima de alta motivación de los actores, pero con poca claridad respecto a los niveles de participación que se asumieron. Hay desacuerdo entre los actores, respecto a cuál fue en definitiva el clima de participación.

En cuanto a la dimensión Preparación, en la mayoría de los centros predomina la existencia de una experiencia previa en construcción de planes y programas y además la participación y desarrollo de algunos de los proyectos de mejoramiento pedagógico que impulsa el Mineduc a través de la Reforma. Sin embargo, la capacitación recibida muestra un panorama de contradicciones y de poca claridad entre los actores. Así, no existe acuerdo en los contenidos de la misma, sus características, ni cuáles fueron las agencias que la impartieron.

Miradas las dimensiones en su conjunto, el proceso aparece muy irregular, ya que de las 5 dimensiones consideradas sólo los Antecedentes de la institución aparecen muy uniformemente adecuados. En cambio la dimensión actores, es la que aparece con más problemas. Las restantes dimensiones: Operación y Funcionamiento, Relaciones y Comunicaciones y Preparación con distintos matices, presentan problemas en algunos de sus aspectos.

Considerando los aspectos estudiados al interior de cada una de estas dimensiones, se puede señalar que aparecen como fortalezas: los referentes, el diagnóstico, la implementación y la experiencia previa y como debilidades: la participación, el liderazgo, la capacitación y las etapas del proceso de construcción de planes y programas. Con relación a los indicadores, llama la atención, que de los 32 utilizados para la medición del proceso, en 15 de ellos existen desacuerdos entre

los actores consultados, lo que puede ser indicativo además de la falta de claridad general con que se abordó el proceso, de la ausencia de negociación y consensuación de significados entre los actores participantes en él.

En cuanto a la incidencia de la Región y de la Dependencia, comparativamente esta última aparece como responsable de una mayor variabilidad entre los centros que la primera. Así, la Dependencia, con mayor o menor fuerza, muestra una incidencia en las 5 dimensiones en que se caracterizó el proceso y la región en cambio, incide sólo en tres de ellas. Se destacan los centros de la Cuarta Región consistentemente muy por encima de los de las otras dos, especialmente en las dimensiones Operación y Funcionamiento y Relaciones y Comunicaciones, donde la información analizada muestra a éstas comparativamente, con un desarrollo muy adecuado.

### **3. Análisis de las Características de los Planes y Programas de los Centros Escolares.**

Este estudio, tenía como propósito caracterizar los productos curriculares elaborados por los centros. Es decir, conocer el nivel de contextualización curricular de los planes y programas de los centros de la muestra.

Para analizar los planes y programas se construyó una pauta, la que se estructuró en matrices que contienen, a partir de las preguntas de investigación, los componentes de los planes y programas de estudios y los indicadores o referentes empíricos. De este modo, la pauta consta de tres partes:

- En la primera, la matriz describe los distintos antecedentes que se tuvieron en cuenta para la elaboración de los planes y programas: diagnóstico, principios, objetivos, etc.

- En la segunda, la matriz recoge el análisis descriptivo de los planes de estudio y de los objetivos fundamentales transversales a través de sus componentes, como los sectores y sub-sectores de aprendizaje y la selección e incorporación de objetivos transversales, y
- Finalmente en la tercera parte, la matriz recoge la descripción de los programas de estudios elaborados, a través de la selección de objetivos verticales, los contenidos complementarios, las actividades de aprendizaje y los procedimientos de evaluación.

Las descripciones obtenidas, se sistematizaron por nivel (básica y media) y por centro escolar, resultando nuevas matrices en las que se explicitaban las tendencias de los componentes de los planes y de los programas, según las características presentes y ausentes en ellos.

A partir de las tendencias encontradas, se procedió a identificar el carácter o énfasis contextualizador de los planes y programas de estudio y dentro de ello, si poseía las características de un producto, en que la contextualización correspondía más bien a una adaptación o a una complementación o una innovación, teniendo como referencia las preguntas centrales de la investigación y los datos sistematizados en las matrices señaladas, infiriendo de este modo el grado y tipo de contextualización de los productos elaborados por los centros de la muestra, con relación al marco curricular de OF y CMO del MINEDUC.

Específicamente, se trata de un análisis del contenido de cada componente, que organiza e identifica la estructura normativa de los planes y programas de estudio, que muestran en su contenido explícito, el nivel de originalidad o de adaptación con respecto a los diseños oficiales, formulados por el Ministerio.

El plan de análisis descrito, se aplica a 97 planes de estudio y 286 programas específicos, que constituyen la muestra de este estudio, tiene dos instancias, cada uno de ellos divididos en sus respectivas etapas. Ellos son:

- Análisis descriptivo de la existencia y contenido explícito de los componentes curriculares de los planes y programas muestrales, y
- Análisis interpretativo del nivel de contextualización curricular de los programas de estudio.

A continuación y en el mismo orden señalado se describe cada uno de ellos.

### **3.1. Análisis Descriptivo de la Existencia y Contenido Explícito de los Componentes Curriculares de los Planes y Programas de Estudios Muestrales.**

Los planes y programas presentados al Mineduc, por las unidades educativas, tienen como referente el marco curricular oficial y el marco de referencia institucional, en el entendido que es este último el que fundamenta la decisión de presentar planes y programas propios. De igual modo, se identifican en dichos planes y programas un conjunto de componentes curriculares que se constituyen en objeto de análisis, estos componentes son:

- Los antecedentes que fundamentan la presentación, que contiene el diagnóstico de las características institucionales y los referentes teórico- educativos de la propuesta.
- El plan de estudios, que explicita la asignación de tiempos de las áreas del saber mínimas y complementarias de acuerdo al proyecto institucional.
- Los objetivos fundamentales transversales, que recogiendo la propuesta oficial expresan las orientaciones valóricas de la institución.

- Los programas de estudio, que incorporan y organizan los objetivos fundamentales verticales, contenidos mínimos, objetivos complementarios, contenidos complementarios, actividades de aprendizaje y de evaluación, de acuerdo a la propuesta oficial y al proyecto institucional.

Para el análisis de dichos componentes y consecuente caracterización de los productos, se ha empleado la técnica de análisis de contenido, específicamente las técnicas de análisis documental. El proceso de análisis se ha organizado en dos etapas:

- Análisis descriptivo de los componentes curriculares de los planes de estudio, y
- Análisis descriptivo de los componentes curriculares de los programas de estudio.

Todos los casos de planes y programas de estudios analizados, elaborados según las pautas oficiales, contemplan los mismos componentes: la presentación de antecedentes de la unidad educativa, el plan de estudios, los objetivos fundamentales transversales y los respectivos programas de estudio.

En el análisis de los programas de estudio entonces, se ha buscado recoger aquellas decisiones que den cuenta, precisamente, de aquellos grados de autonomía y/o innovación que se encuentran en los programas de estudio presentados por las unidades educativas, sistematizando información sobre aspectos de especificación, organización y complementación de la propuesta general, en los objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y de evaluación, como se detalla a continuación:

ASPECTOS	INFORMACIÓN SOBRE
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Organización de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico.</li> <li>– Incorporación de nuevos Objetivos de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico.</li> <li>– Especificación de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Organización de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico.</li> <li>– Incorporación de nuevos contenidos de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico.</li> <li>– Especificación de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico.</li> </ul>
<b>Actividades de Aprendizaje y Procedimientos de Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Incorporación de actividades de aprendizaje de acuerdo al diagnóstico institucional, ideario pedagógico y objetivos y contenidos.</li> <li>– Incorporación de actividades de aprendizaje de acuerdo a OFT.</li> <li>– Tipos de actividades.</li> <li>– Incorporación de procedimientos de evaluación, de acuerdo al diagnóstico institucional e ideario pedagógico.</li> </ul>

### 3.2. Caracterización de los Productos del Proceso de Construcción Curricular.

Según los Objetivos de la investigación, los productos han de ser caracterizado desde el punto de vista del grado y tipo de contextualización curricular que los planes y programas de estudio, tienen con relación a la propuesta de OF/CMO del MINEDUC. Esta contextualización puede significar una simple adaptación, una complementación o una innovación. Estas categorías tienen como

trasfondo un modo particular de entender y conceptualizar el resultado de los procesos de construcción curricular desarrollados a nivel de la institución escolar. Tal como se ha señalado en los puntos anteriores, de acuerdo con dicha conceptualización, se entiende que una unidad educativa que presenta planes y programas propios, no sólo ha realizado un análisis de la propuesta oficial, sino que además pretende ajustar dicha propuesta a las características institucionales -expresadas en un diagnóstico- y en su proyecto institucional, como referentes que fundamentan y dan coherencia a su acción educativa.

Visto de este modo, la caracterización de los productos supone un cruce de la información recogida en el análisis descriptivo, en donde se busca, ya no sólo caracterizar los componentes, sino que dar un paso más allá hacia la detección del grado y modo de incorporación del diagnóstico y del proyecto institucional en la toma de decisiones.

Para tales efectos entonces, se han puesto en relación los antecedentes presentados por el establecimiento y las decisiones adoptadas con relación al Plan de Estudios, los Objetivos Fundamentales Transversales y los diferentes componentes curriculares de los Programas de Estudio.

En este proceso, se han reorganizado los indicadores descriptivos de cada componente según si corresponden a procesos de adaptación, de complementación o de innovación y se han definido grados, que van desde el muy alto a la ausencia de tales características<sup>8</sup>.

Para ello se procedió a identificar los componentes o elementos característicos existentes (ya mencionados) en cada programa y plan de estudio por nivel y centro educativo, que posibilitara tener la información acerca de la dirección o estado que poseían la contextualización de las propuestas aprobadas como propias,

---

<sup>8</sup> El Anexo 1 incluye las categorías y las escalas correspondientes.

El resultado fue la creación de una matriz que permitiría posteriormente caracterizar a los productos en términos de grado o nivel de adaptación, complementación o innovación.

### **3.3. Conclusiones Respecto de las Características de los Planes y Programas de los Centros Escolares.**

a) El análisis descriptivo sobre la existencia y el contenido de los componentes estructurales de los planes y programas de estudio propios, muestran una homogeneidad en la forma y en la organización de la presentación de los diversos componentes. Esto podría explicarse, si se consideran los datos del análisis realizado sobre la política<sup>9</sup> por el hecho de que para la elaboración de los planes y programas se han usado matrices y formularios sugeridos por el MINEDUC, en el año 1996 y que orientaban a las unidades educativas en la elaboración de los planes y programas de estudios propios.

De esta manera y considerando que posterior a ese año no se cambian ni las matrices, ni los formularios en los que deben ser presentados los planes y programas, se mantiene la situación que sería responsable de la homogeneidad formal de estos documentos. Por ello esta homogeneidad se mantiene independientemente de la dependencia, la región y el nivel de escolaridad a que estos planes y programas se refieren, siendo la misma para todos los centros educativos que constituyen la muestra de este estudio.

Podemos suponer entonces, que si las unidades educativas de la muestra declaran explícitamente que, en el proceso de elaboración de sus planes y programas de estudios propios, han adoptado como referentes teóricos y normativos exclusivos el marco curricular y los decretos específicos que orientan sobre esta elaboración

---

<sup>9</sup> Op. Cit. El artículo elaborado por los mismos autores, da cuenta del análisis de este aspecto.



curricular, y que estos referentes son oficiales y nacionales para todo el sistema escolar, la homogeneidad formal, es una característica estructural de los productos curriculares elaborados por las unidades educativas del país.

b) El marco curricular del MINEDUC y los respectivos decretos e instructivos que lo han operacionalizado, explicitan las características que deben tener los planes y programas de estudio. En la práctica se trata de un modelo de elaboración lógica que explicita:

- Los Principios, fundamentos y orientaciones estratégicas por las que opta la unidad educativa y que dicen relación con el tipo de hombre, de sociedad, de cultura y educación a la que se aspira llegar, en concordancia con el marco legal Chileno. Todo esto se debe expresar en el componente antecedentes.
- Los Objetivos fundamentales verticales y transversales, contenidos mínimos obligatorios y/o complementarios en sectores y sub-sectores de aprendizaje y actividades y/o estrategias metodológicas, tanto para el docente como para el estudiante.
- Los Procedimientos evaluativos, según las normas particulares que adopte la unidad educativa, teniendo en cuenta los procesos de medición de la calidad de la educación que se implementan para el nivel nacional de acuerdo al Sistema de Medición de la Calidad (SIMCE).

Después de revisar estos componentes explícitos en los planes y programas de estudio de la muestra, así como los contenidos organizados para cada uno de ellos, se comprueba que la concreción normativa explicitada por los documentos del MINEDUC es la única que se reproduce en los productos curriculares investigados. Como se señaló anteriormente, estos productos se caracterizan por: tener planes en

que los referentes teóricos y el diagnóstico institucional tienen escasa presencia, que sus matrices curriculares no difieren sustancialmente de la propuesta oficial, aún cuando se incorporan sub-sectores, y que los programas si bien organizan, especifican e incorporan nuevos objetivos, contenidos y actividades, que complementan la propuesta oficial, no marcan distinciones lo suficientemente sustantivas como para constituirse en productos que permitan establecer una notoria diferencia de la propuesta oficial.

En este contexto, podemos afirmar que existe un alto predominio de una construcción tradicional del currículum escolar. Esto se evidencia en que la selección y organización de los componentes curriculares, se mantienen mayoritariamente subordinados al orden prescrito. Ello, podría llevar a enfatizar la transmisión reproductiva del conocimiento en los distintos sectores de aprendizaje.

Tal fenómeno, podría explicarse porque los profesores no incorporan la reflexión crítica y colectiva a sus prácticas curriculares, como también, por el aparente peso con que la tradición normativa de planeamiento y gestión curricular opera en los centros, inhibiendo de este modo la implementación de la apertura y de la flexibilidad curricular planteada por la propuesta ministerial.

c) Adentrándonos en la descripción del contenido curricular de los programas, al analizar en los productos el resultado de los procesos de incorporación, organización y especificación de objetivos (OFV y OFT), contenidos y actividades, aún cuando se observa en ellos la incorporación de elementos propios de los centros, sin embargo, no es posible establecer una estricta coherencia de estos elementos con los principios explicitados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con el diagnóstico, y por tanto, parecen obedecer más a una lógica que pretende resignificar el marco curricular oficial que a expresar en ellos la identidad pedagógica propia de la unidad escolar, como cabría esperar en una lógica socio-

constructiva del currículum, más aún dado que se trata de sus propios planes y programas. Aún cuando se detectan matices de diferencias entre los elementos incorporados en estos productos por región y dependencia, ellas no alcanzan a tener el peso suficiente para modificar la lógica de resignificación de la propuesta oficial en sus programas de estudio que es la predominante.

d) En relación a los tipos de contextualización curricular que presentan estos productos, es posible constatar, que ninguno de ellos constituye como propuesta global, una innovación de la propuesta oficial, sino que existe innovación en alguno de sus componentes. Lo que se observa mayoritariamente, es complementariedad a la propuesta estatal con la incorporación de distintos componentes curriculares, que no difieren sustantivamente del marco propuesto, pues conservan y reproducen la selección y organización oficial de los contenidos curriculares planteados por el MINEDUC, para cada sector y subsector de aprendizaje. En dichos contextos de construcción, las matrices curriculares elaboradas se complementan principalmente con la inclusión de actividades de aprendizaje concretas, y en algunas ocasiones específicas, los aportes se plantean en términos de aumentar la distribución horaria, en ciertos sub-sectores (principalmente aquellos que son evaluados por el SIMCE). En síntesis, no se desarrolla un aporte significativo a la propuesta de descentralización curricular promovida por el Ministerio.

Tampoco se observa una integración sistemática, de los objetivos fundamentales transversales, a los respectivos sectores y sub-sectores, lo que lleva a que las propuestas no tengan una fuerza formativa y valórica orientada a los contextos específicos, en que se desarrolla dicho currículum.

e) Ninguno de los planes y programas institucionalizados como “propios”, y que se han analizado en enseñanza básica y en enseñanza media, presentan un muy alto grado de contextualización con respecto al proyecto educativo del centro; las

evidencias muestran que el perfil general de contextualización está referido a la inclusión de áreas temáticas relacionadas con el proceso de modernización económica o de manejo de lenguajes computacionales o de aumento de horas para el aprendizaje de inglés. También hay un número importante de ellos que no muestra trabajo alguno de contextualización.

Uno de los aspectos más relevantes que se ha observado, es que los productos curriculares no reflejan una contextualización de los planes y programas construidos en relación con un diagnóstico institucional, situación que debilita la posibilidad no sólo de fortalecer la identidad del centro pretendida por el ministerio, sino que la posibilidad de una adecuada adaptación del marco curricular oficial a la realidad de sus estudiantes. Lo que se refleja en los bajos niveles de adaptación encontrados en los productos estudiados.

El tipo de contextualización que se desarrolla, aún cuando es en un grado medio, se articula en función de los objetivos institucionales. Esta contextualización opera mayormente en los programas de estudio (con la secuenciación, organización y especificación de los componentes de dichos programas) que en el plan mismo.

Esta situación es aún más crítica en los establecimientos de dependencia municipal estudiados, donde los niveles de contextualización son aún más precarios que en el resto del sistema (pagados y subvencionados). Lo mismo acontece con la región, donde la Octava aparece con los niveles menores de contextualización, frente a la Cuarta y a la Metropolitana. Dicha contextualización, es nada más que una adaptación metodológica del marco curricular del Mineduc a la realidad de los alumnos específicos.

## **4. Comparación de la Política Explícita para la Elaboración de Planes y Programas de Estudio, con los Procesos y Productos Curriculares que Efectivamente Realizaron y Construyeron los Establecimientos Educativos.**

### **4.1. Procedimiento Empleado.**

En el transcurso de esta investigación se analizó la evolución de la política de producción curricular que procuran desarrollar los gobiernos democráticos, desde la adopción e interpretación de la LOCE en 1990 y hasta año 2000.

En este período, la política educativa quiere avanzar desde un sistema prescriptivo y centralizado en el diseño, desarrollo y evaluación de los Planes y Programas de estudio, a otro en que las unidades educativas flexibilicen y descentralicen sus decisiones curriculares, elaborando Planes y Programas de Estudio propios, mucho más próximos a sus respectivos Proyectos Educativos y Curriculares institucionales.

En la profundización de este análisis de contenido de la política curricular, tal como se consigna en el artículo publicado en el año 2001<sup>10</sup>, se distinguieron cuatro dimensiones que la expresan:

- principios que promueven la construcción curricular;
- fundamentos teóricos que sustentan la opción constructivista;
- indicaciones que orientan la construcción y
- procedimientos que concretizan la elaboración de planes y programas de estudio.

También en el transcurso de esta investigación, se analizó una cantidad importante de Planes y Programas de estudios (como productos) así como los

---

<sup>10</sup> Op. Cit.

procesos para realizarlos, correspondientes a colegios de las tres dependencias: Municipalizados, Particulares Subvencionados y Particulares Pagados, ubicados en la IV Región, en la VIII Región y en la Región Metropolitana.

Si bien la naturaleza distinta de estos tres análisis<sup>11</sup> y de los datos, apuntaba a un propósito común de caracterizar las prácticas de construcción curricular que se instalaban en los establecimientos educativos del país, teniendo como referente la política reformista educacional y curricular impulsada por los gobiernos democráticos, el hecho de su diferenciación metodológica en el análisis de cada uno de ellos, nos obliga a avanzar a la comparación necesaria de estos datos para identificar y describir con rigor, los impactos reales que tiene cada dimensión de la política en los procesos y productos efectivamente construidos por los establecimientos educativos de la muestra.

Para avanzar en esta comparación, se elaboró una matriz de yuxtaposición de datos que tienen como ejes ordenadores las dimensiones de política educativa y curricular, indicando en la comparación la transcripción textual del dato que, tanto en el análisis de los procesos como en el de los productos se muestra como tendencia dominante frente a la dimensión determinada por la política. Una vez finalizada esta comparación yuxtapuesta se concluye en carácter de síntesis las semejanzas y las diferencias que permitan identificar los impactos efectivos de la política educativa y curricular, en las prácticas institucionales de elaboración de Planes y Programas de Estudio.

En consecuencia, esta matriz se estructura como una sistematización yuxtapuesta de datos en torno a la dimensión de la política curricular establecida. De este modo: en una primera columna vertical se explicita la dimensión, en una segunda se fija el contenido de esa dimensión, en una tercera se transcribe el contenido dominante en el dato del proceso, en una cuarta columna se transcribe el

---

<sup>11</sup> Tal como se puede apreciar en los puntos anteriores 1, 2 y 3 sintetizados en esta publicación.

contenido del dato tendencial reflejado en los productos y en una quinta columna se sintetiza el nivel de semejanza o diferencia que mantienen cualitativamente los datos entre sí.

Una vez finalizada esta comparación yuxtapuesta y de acuerdo a la síntesis de cada dimensión comparada, se sacan las conclusiones de este estudio que explicitan el propósito central de esta investigación. Las dimensiones discursivas y los aspectos considerados en cada una fueron:

- **Principios:** concepto de educación, rol del estado en la educación, libertad de enseñanza y descentralización curricular y flexibilidad en la elaboración curricular.
- **Fundamentos:** visión constructivista social del curriculum, aprendizajes significativos, profesionalización docente, cambio de estilos y prácticas pedagógicas.
- **Indicación de Acción Constructiva:** obligatorias para la elaboración de planes y programas, enseñanza bilingüe, supervisión y aprobación; flexibles para la integración de OFT en los Planes y programas.
- **Procedimientos para la Elaboración de Planes y Programas:** obligatorios (adopción de matriz curricular, fijación de ponderaciones horarias); flexibles (procedimientos y actividades para elaborar planes y programas, la gestión del currículo).

A continuación se presenta a modo de ejemplo, una parte de la matriz comparativa, para la Dimensión Procedimientos para la elaboración de planes y programas, aspecto *flexibilidad en la elaboración curricular*.

### MATRIZ COMPARATIVA

DIMENSIÓN DISCURSIVA	CONTENIDO EXPLÍCITO DE LA POLÍTICA	CONTENIDO TENDENCIAL DE LOS PROCESOS	CONTENIDO TENDENCIAL DEL PRODUCTO	SÍNTESIS COMPARATIVA
<p><b>e. Flexibilidad en la elaboración curricular</b></p>	<p>Cada establecimiento elabora sus propios Planes y Programas, adecuando el marco curricular común. Este principio se nota sobretodo en el uso libre de la matriz curricular básica.</p>	<p>El 85% de los encuestados, afirma que se realizó un proceso para establecer la correspondencia entre el ideario pedagógico y el perfil del alumno, con respecto a los OF y CMO del marco curricular del Mineduc.</p>	<p>En general los Planes y Programas de estudios analizados muestran mayor flexibilidad en la incorporación de nuevos subsectores de aprendizaje y en el desarrollo de las actividades, pero siempre en una perspectiva de complementar la propuesta oficial.</p>	<p>El principio de la flexibilidad curricular se comprueba en el uso que hacen los establecimientos educativos en el tratamiento y elaboración de la matriz curricular básica, propuesta como instrumento ordenador de los sectores y subsectores de aprendizaje y la inclusión de actividades para cumplir con los OF y CMO. En nuestro estudio, todos los colegios que constituyen la muestra utilizan flexiblemente la matriz, variando sólo en el grado innovador y la libertad que se concedió el colectivo docente que elaboró los planes y programas de estudios propios.</p>



## **4.2. Conclusiones Respecto de la Política Explícita para la Elaboración de Planes y Programas de Estudio en Comparación con los Procesos y Productos Curriculares Efectivamente Realizados y Construidos por los Establecimientos Educativos.**

De la síntesis de resultados, obtenidos de la matriz anterior, se pueden señalar algunas tendencias que para los efectos de esta investigación pueden ser concluyentes.

a) Es evidente el impacto determinante que tiene la política curricular del Mineduc en los procesos de elaboración y en la construcción de los nuevos planes y programas de estudios, presentados como propios por los 27 establecimientos educacionales que constituyen la muestra de este estudio.

Tanto desde el punto de vista de los principios orientadores adoptados, como desde los conceptos fundamentales, indicadores normativos y procedimientos concretos de elaboración de planes y programas de estudio, se impone en la realidad de los establecimientos la orientación homogénea del Mineduc.

El tema es si desde el punto de vista del discurso teórico reformista que se proponía:

- Cambiar el sistema de elaboración y actualización curricular prescriptivo y centralizado, por otro descentralizado, flexible y constructivista social, donde el protagonismo corresponde al establecimiento educacional.
- Cambiar los estilos pedagógicos y las prácticas de enseñanza centradas en un currículo homogéneo, por otras que diversificara la selección cultural de la escuela y abriera la docencia a lograr aprendizajes significativos de los educandos.
- Y que en tanto se implementaran estos cambios, la reforma curricular tuviera un impacto directo en el mejoramiento de los aprendizajes de los educandos,

particularmente en aquellos establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados.

Los datos comparados muestran más bien que el impacto es reproductor y homogeneizador de un modelo propuesto por el Mineduc, pero él no puede ser satisfactorio para la política educativa de los gobiernos democráticos, cuando se comprueba la no-instalación en la cultura escolar de estos cambios paradigmáticos proyectados.

b) Por otro lado, la propia política curricular del gobierno tiene una contradicción entre sus orientaciones teóricas (expresada en principios y fundamentos) y sus indicaciones normativas y procedimentales.

Esta contradicción también se refleja en la instalación de la política en la práctica constructiva del currículo que realizan, al menos los establecimientos educativos que constituyen nuestro estudio.

En este sentido es posible destacar que proporcionalmente la mayor apertura del discurso teórico, en el sentido de orientar en general al cambio curricular, cuando se norman las acciones y etapas que concretan a nivel del establecimiento, el proceso elaborativo del currículo se tiende a reducir el espacio efectivo de autonomía innovadora que deben tener los equipos docentes, estableciendo deseablemente sólo acciones de adaptación-contextualización de los OF y CMO que propone como modelares el propio MINEDUC.

Esta reducción del espectro de diversificación curricular, esperado como deseable por los principios y fundamentos constructivistas de la propuesta reformista, hace que en la práctica operativa de la construcción curricular ésta se subordine al paradigma de calidad que se supone tienen los planes y programas de estudio elaborados por equipos centrales del MINEDUC.

c) En consecuencia, la política de producción curricular ha tenido una ambigua trayectoria en la década que se inicia en 1990.

Si bien el principio de descentralización curricular es uno de los pilares sobre los cuales se construye la Reforma del currículo y su modo de construcción, la verdad es que desde que se sanciona el marco curricular tanto para la Educación Básica como Media, lo que ocurre es una fuerte reducción del impulso inicial tendiente a la flexibilización. Se puede observar que la normativa transita desde la flexibilización del currículo a la flexibilización del marco curricular. Es decir, se tiende a concebir el marco curricular no como un punto de inicio para la construcción curricular, sino como un campo con límites acotados. La posibilidad de generar OFV, CMO y OFT complementarios, finalmente, terminan subordinándose a la estructuración lógica oficial, diluyendo así la posibilidad de un diálogo con ese marco curricular.

Por ésto, los resultados de los productos estudiados en la investigación revelan muy pocos elementos de innovación, y tienden a generar estructuras de contextualización, que resultan más bien una adaptación al marco y no a la realidad escolar de la institución específica en que la propuesta se construye.

Contribuyen a lo anterior además, el que las indicaciones específicas de la normativa (precarias en orientaciones teóricas) ponen mucho mayor énfasis en el formato técnico de entrega de los productos, orientando sus esfuerzos a la mera certificación de su “calidad”. Dado que, probablemente, las competencias técnicas de quienes deben aprobar los planes y programas no están necesariamente en el campo curricular, su aprobación se convirtió en un proceso de chequeo tipo lista de cotejo (ausencia-presencia de los componentes curriculares señalados en la matriz curricular básica).

d) Ahora bien, ¿cómo incidió la política de producción curricular en los procesos de elaboración de planes y programas propios para los establecimientos?

Nos parece que básicamente es un tema de omisiones más que de determinaciones.

Tal como lo planteamos en las conclusiones sobre el análisis de contenido de los Planes y Programas de Estudios, elaborados por los 27 establecimientos que constituyen la muestra de este estudio, se pone énfasis en todos estos años en los procedimientos de aprobación, pero no en los de construcción de los planes y programas propiamente tales. Quizás el único espacio curricular que cuenta con mayores especificaciones al respecto es el de la construcción de los planes de estudio, que tanto en los Marcos Curriculares de Básica como de Media (y con especial dedicación en este último) se detallan las distintas posibilidades de adecuación del Plan a la realidad de la institución escolar; ahora claro, con todo, ello debía ser así pues involucraba a todos los establecimientos educacionales, independiente de si tenían planes y programas propios.

Por lo tanto, lo que habría que señalar con más fuerza es que, dada la carencia de apoyos a los procesos de construcción (no se edita ningún documento guía, al estilo de los que circulan en torno a la generación de Proyectos Educativos Institucionales), lo que prima es la fortaleza propia de las instituciones. En la medida que ellas hayan tenido una trayectoria de elaboración curricular propia (particulares pagados principalmente), por lo menos las dinámicas de organización institucional pudieron permitir rangos más amplios de participación y coherencia respecto de una toma de postura propia frente al rayado de cancha del marco curricular, es decir, hay más diálogo y menos subordinación.

e) Por último, dado lo planteado hasta aquí, ¿Se puede concluir que el marco curricular y la posterior elaboración de Planes y Programas por el Mineduc, “marcaron” el destino de la flexibilidad curricular, restringiendo sus potencialidades en la democratización de la producción curricular? Nos parece que hay algo de esto en la medida que tanto el discurso oficial como la normativa asociada revela un

escaso apoyo real a la generación de procesos de elaboración curricular por los establecimientos. Pero, por otra parte, también es cierto que dada la ausencia de una tradición curricular efectiva de los establecimientos educacionales, con algunas excepciones que van desde la verdadera experiencia en construcción curricular a uno que otro establecimiento que había realizado “adecuaciones” curriculares, la verdad es que la mayoría carecía de la capacidad técnica, la experiencia profesional y las condiciones institucionales necesarias para apropiarse creativamente de las posibilidades que entregan los marcos curriculares de educación Básica y Media.

En este sentido, la ausencia de orientaciones específicas es simultáneamente tanto una dificultad como una posibilidad para la construcción curricular innovadora. El punto es que probablemente se hizo un diagnóstico equivocado de las reales capacidades de las instituciones escolares para producir currículo. El resultado, nos parece, es la profundización de las diferencias entre establecimientos que cuentan con mayores capacidades de elaboración curricular y pedagógica y aquellos que siguen en un equilibrio muy precario de sobrevivencia institucional.

En un estudio cualitativo con profundidad, que realizamos con relación a los establecimientos educativos modulares<sup>12</sup>, se comprueba que: - no existen en la muestra centros en las categorías (A), (B) y (E); - y que en los tipos de colegios C y D, no se encuentran orientaciones específicas de parte de los organismos centrales para concretar los principios de flexibilización y descentralización curricular.

De esta manera, la mencionada instalación de una cultura curricular diversa, esta lejos de ser una realidad en la educación Chilena, a menos que las orientaciones de política pública en la Reforma Educacional implementen esta voluntad política, en dispositivos que desarrollen cultura curricular en las instituciones escolares de Chile.

---

<sup>12</sup> Ellos corresponden a aquellos centros que en su proceso de construcción se aproximan a un modelo teórico socio-constructivo del currículum. En esta investigación, se categorizó a los centros de la muestra en una escala de 5 tramos: Excelente (A); Muy bueno (B); Bueno (C); Regular (D) y Deficiente (E).

**ANEXO N° 1**  
**DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS Y ESCALAS PARA**  
**CARACTERIZAR LOS PRODUCTOS**

ADAPTACIÓN		COMPLEMENTACIÓN		INNOVACIÓN	
<b>5</b>	Muy Alto Grado Contextualiza los 4 componentes de los Planes y programas analizados (100%) de acuerdo a elementos del proyecto Institucional explícitos en el producto y en el Proyecto Educativo Institucional	<b>5</b>	Muy Alto Grado Complementa los 5 componentes de los Planes y programas analizados (100%) de acuerdo a elementos del proyecto Institucional explícitos en el producto y en el Proyecto Educativo Institucional	<b>5</b>	Muy Alto Grado Propuesta original en su estructura, contenido y actividades.. Tiene un sentido anticipatorio en la Selección y organización de los contenidos culturales. Se desmarca de la propuesta oficial y las tradiciones curriculares del país en función de un proyecto Educativo Institucional.
<b>4</b>	Alto Grado Contextualiza 3 de los 4 componentes de los Planes y programas analizados (75%) de acuerdo a elementos del proyecto Institucional explícitos en el producto y en el Proyecto Educativo Institucional	<b>4</b>	Alto Grado Complementa 3 o 4 de los 5 componentes de los Planes y programas analizados (60% y 80%) de acuerdo a elementos del proyecto Institucional explícitos en el producto y en el Proyecto Educativo Institucional	<b>4</b>	Alto Grado Innovación en la selección <u>de contenidos culturales mínimos y complementarios</u> recogiendo las nuevas demandas a la educación, orientaciones de los enfoques actuales y elementos del proyecto Educativo Institucional.
<b>3</b>	Mediano Grado Contextualiza los 1 o 2 componentes de los Planes y programas analizados (25% a 50%) de acuerdo a elementos del proyecto Institucional explícitos en el producto y en el Proyecto Educativo Institucional	<b>3</b>	Mediano Grado Complementa los 1 o 2 componentes de los Planes y programas analizados ( 20% a 40%) de acuerdo a elementos del proyecto Institucional explícitos en el producto y en el Proyecto Educativo Institucional	<b>3</b>	Mediano Grado Innovación en la selección <u>de contenidos culturales complementarios</u> recogiendo las nuevas demandas a la educación, orientaciones de los enfoques actuales y elementos del proyecto Educativo Institucional.
<b>2</b>	Bajo Grado Contextualiza 3 o 4 componentes de los Planes y programas analizados (75% a 100%) <u>sin referencia al Proyecto Institucional</u>	<b>2</b>	Bajo Grado Complementa 3, 4 o 5 componentes de los Planes y programas analizados (60% a 100%) <u>sin referencia al Proyecto Institucional</u>	<b>2</b>	Bajo Grado Innovación en la selección <u>de actividades de aprendizaje orientadas a la construcción de conocimientos por parte del alumno</u> , recogiendo las nuevas demandas a la educación, orientaciones de los enfoques actuales y elementos del proyecto Educativo Institucional.
<b>1</b>	Muy Bajo Grado Contextualiza 1 o 2 componentes de los Planes y programas analizados (25 a 50%) <u>sin referencia al Proyecto Institucional</u>	<b>1</b>	Muy Bajo Grado Complementa 1 o 2 componentes de los Planes y programas analizados (20 a 40%) <u>sin referencia al Proyecto Institucional</u>	<b>1</b>	Muy Bajo Grado Incorpora Contenidos culturales y/o actividades que no están en la propuesta ministerial pero sin coherencia con el Proyecto Educativo Institucional.
<b>0</b>	No se Contextualiza	<b>0</b>	No se Complementa	<b>0</b>	No existe innovación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL. (2001). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, N° 16, pp. 13-47.

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL. (2002). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, N° 17, pp. 250-278.

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL. (2003). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, N° 18, pp. 145 a 174.

MAGENDZO, A. (1998). "Elaboración de Planes y Programas desde la Reforma Curricular". Santiago: MINEDUC. En *Revista de Educación*, N° 27, pp 42-47.