

INFORME MENSUAL DE ASESORÍA EXTERNA
Realizado por FUNDACION NODO XXI

AL DIPUTADO GABRIEL BORIC FONT.

CONTRATO (AE N° 11/001/2015)

MAYO 2015.

Desarrollo curricular en Chile

Elementos de cambio y continuidad

Investigadores responsables

José Antonio Quintana

Cristina Jara

29/05/2015

Resumen

En este informe se realiza una breve revisión de las nociones teóricas del concepto de currículum, para describir los distintos estadios en los que han sido construidas estas prescripciones en el contexto chileno a partir del siglo XIX hasta la actualidad. Ello, con el objeto de analizar los enfoques pedagógicos subyacentes a las transformaciones curriculares presentes en el sistema educativo nacional desde la reforma educacional del año 1965 a la fecha, identificando los elementos de continuidad y cambio.

Índice

Introducción	3
El currículum en la educación	3
<i>Conceptos de currículum</i>	4
<i>El rol central del currículum en el proceso educativo</i>	5
<i>Principales elementos presentes en la discusión curricular actual</i>	8
Reseña de la historia curricular en Chile	11
<i>Inicios del currículum en Chile</i>	11
<i>Período 1920-1965</i>	12
<i>Reforma de 1965</i>	13
<i>Escuela Nacional Unificada (ENU)</i>	15
<i>Dictadura</i>	16
<i>1990 en Chile: la LOCE y el currículum</i>	18
<i>Fundamentos de la Reforma Educacional</i>	19
<i>Evaluación de la implementación de la reforma en los 2000</i>	21
<i>Últimas transformaciones: ajuste curricular y bases curriculares</i>	22
Conclusiones	23
Bibliografía empleada	24

Introducción

El presente informe intenta describir las continuidades y los cambios esenciales de las reformas y ajustes curriculares en Chile y realizar interpretaciones fundadas sobre los enfoques pedagógicos subyacentes a estas transformaciones desde la Reforma Educacional implementada a partir de 1965 en el gobierno de Eduardo Frei Montalva hasta las últimas transformaciones en el currículum educacional vigente.

La historia del currículum en Chile tendió a mantenerse relativamente estática durante muchos años, sin establecer mayores modificaciones durante más de un siglo, tiempo en el que el currículum era comprendido como una serie de prescripciones de contenidos emanadas desde el Ministerio de Educación. En ese contexto, el diálogo con los enfoques pedagógicos era escaso y, a su vez, las transformaciones profundas en el sistema educativo muchas veces iban desprovistas de cambios en el currículum.

Un escenario distinto ha sucedido en los últimos treinta años, donde el currículum ha sufrido distintas modificaciones acordes a los cambios en la realidad económica y el contexto productivo y social, aunque con especial énfasis, de acuerdo a las orientaciones políticas y el proyecto de sociedad de los gobiernos desde la dictadura militar hasta la actualidad. Por este motivo, el documento pretende describir los procesos de continuidad, cambio y profundización que ha sufrido el currículum nacional y los enfoques pedagógicos que guían el quehacer educativo, en estrecho vínculo con las transformaciones del sistema educativo.

Para este propósito, el texto comienza con un breve apartado teórico de nociones sobre currículum, para luego describir los distintos estadios en los que han sido construidas estas prescripciones en el contexto chileno a partir del siglo XIX hasta la actualidad, considerando también las discusiones presentes en la literatura y las corrientes de pensamiento educativo a nivel internacional y latinoamericano.

El currículum en la educación

Conceptos de currículum

El concepto de currículum es uno de los más relevantes para comprender la disputa ideológica en el campo educativo, por lo que se han desarrollado diferentes definiciones. De manera recurrente, se menciona en la investigación como sinónimo de contenidos, lo que se expresa en el contexto chileno en los Planes y Programas de estudio (López, 2001). En el presente apartado se desarrollará una noción de mayor complejidad del currículum, evitando la simplificación que supone circunscribirlo a lo prescrito desde la política educativa.

Desde una perspectiva histórica, el origen del concepto tiene relación estrecha con el surgimiento de la educación obligatoria, constituyéndose como la respuesta educativa necesaria ante los cambios en la ideología y la sociedad, con el fin de establecer un orden social y un código moral para la construcción de un nuevo tipo de ciudadano. De esta manera, según Lundgren (1997), el currículum refleja los cambios en la escolarización, la definición de la Escuela como institución y las maneras de trasmisión cultural que allí se generan.

Los primeros desarrollos acerca de la temática del currículum provienen de la tradición positivista en los escritos de Bobbitt y Charters en 1924 y Tyler en 1949. Este último autor desarrolla un aporte significativo al plantear que su construcción deriva de un proceso técnico de aplicación de ciertos conocimientos científicos, articulando así la teoría y la práctica en una ciencia aplicada desde una visión psicologicista de los procesos educativos (Silva, 1984; Torres, 1998). Entonces, según Tyler (1977; en Torres, 1998) el currículum estaría compuesto por una sistematización de conductas esperadas de los alumnos en ciertos lapsos de tiempo y la determinación del momento del desarrollo del escolar donde se aplicarán aquellos contenidos. Desde este enfoque deriva precisamente la concepción de que la Escuela sólo contemple como real lo previsto y lo planificado, como también el mandato que los profesores deban cumplir exclusivamente estos aspectos prescritos de la vida escolar. A partir de esto es que Torres (1998) infiere que este modelo pretende prescindir en algún momento de los profesores como profesionales activos y apropiados de su labor, centrando el foco de su quehacer en la programación conductual como objetivo central del currículum.

Esta perspectiva parte del supuesto de que las escuelas aceptan de manera acrítica el currículum prescrito desde el nivel central, pudiendo sólo ser cuestionado en términos metodológicos, de gestión y administración, por lo que la definición de sus contenidos es planteado como un problema apolítico y netamente científico (Torres, 1998). Esta teoría sobre la construcción de un *currículum racional* concuerda plenamente con el *ethos* de la sociedad industrial, con un énfasis en el control sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, propio de las teorías conductistas de la psicología (Silva, 1984). Los currículum racionales se sustentan en las corrientes del individualismo, el pragmatismo y el racionalismo, junto con la incorporación de la psicología al desarrollo de la pedagogía. También se basan en la noción del vínculo racional entre política educativa y ciencia impulsada por Thorndike y James, que considera a la educación como un proceso individual en vez de un proceso con una función social. De esta manera, “*un buen currículum se basaría en el conocimiento práctico, organizado en relación con el desarrollo del individuo y la forma en que se establece el aprendizaje y la cognición*” (Lundgren, 1997, p. 65).

Con la introducción del concepto de código curricular propuesto por Lundgren (1997) se logra ampliar esta concepción restringida del currículum existente hasta ese entonces, al otorgar un énfasis mayor a los principios rectores de su construcción, históricamente determinados, en vez de concebirlo sólo como un instrumento planificador de la enseñanza. Desde esta perspectiva ampliada, el currículum no se define como un conjunto de materias y asignaturas determinadas, sino que como una manera particular de concebir el proceso de enseñanza – aprendizaje que engloba lo que se enseña, para qué se enseña, el modo cómo se enseña y el porqué de tal tipo de enseñanza (Cariola, Erazo, Fox, Irigoín y Labarca, 2004).

El rol central del currículum en el proceso educativo

Según Lundgren (1997), la necesidad de la construcción de un currículum se origina en lo que denomina el problema de la representación. Esto refiere al momento en que se produce una separación entre los contextos de producción y de reproducción social, cuando la representación de ciertos procesos de producción para su reproducción posterior se convierte

en un problema. Este hecho se convierte en problemático en la medida que la producción social y su reproducción se realiza en contextos diferentes: la producción en el ámbito de las relaciones sociales y el trabajo, mientras que la reproducción en la Escuela y el campo de la instrucción.

Lo anterior produce una división del trabajo tal en el que las representaciones de la producción y lo transmitido en la reproducción no se intersectan. Así, el problema de la representación se daría “(...) cuando el niño no participa en la producción, el conocimiento y las destrezas necesarios; para ésta tienen que ser clasificados, seleccionados y transformados en textos que pueden utilizarse en el contexto de la reproducción” (Lundgren, 1997, p. 19). En esta afirmación se destaca la importancia de los textos como vínculos entre el contexto de producción y el contexto de reproducción, es decir, como instrumentos al servicio del currículum y sus códigos. Junto con esto, es necesario considerar las dos dimensiones que define Lundgren (1997) dentro del contexto de reproducción social y cultural: 1) el contexto de formulación y 2) el contexto de realización. El primero refiere principalmente al currículum propiamente tal y los procesos asociados a su generación, mientras que el segundo corresponde a su implementación en el ámbito propiamente escolar.

Existen distintas definiciones conceptuales de currículum, entre ellas la definición convencional de Kearney y Cook (1969) que lo considera como “todas las experiencias que el alumno tiene bajo la dirección de la escuela” (p. 275; en Lundgren, 1997, p. 71). Sin embargo, esta noción además de ser muy amplia, sólo sería posible de observar tras haber sido implementado, es decir *a posteriori*, omitiendo la dimensión programática que tiene el currículum. Luego es Johnson (1967; en Lundgren, 1997) el que le otorga un grado de intencionalidad al concepto, al definirlo como una serie estructurada de resultados de aprendizajes, proyectada y que sirve de guía a los profesores. Aun así, esta definición posee un carácter lineal y adolece de la comprensión de las dimensiones ideológicas, metodológicas y prácticas contenidas en los códigos curriculares. Entonces, Ulf Lundgren (1997) tras la recopilación de diferentes concepciones de currículum, define el concepto ante todo por ser 1) una selección de contenidos y fines para la reproducción social, 2) una organización del conocimiento y las destrezas, y 3) una indicación de métodos relativos a cómo han de

enseñarse los contenidos seleccionados.

Por otra parte, Bernstein (1971; en Silva, 1984) propone una definición de currículum que lo visualiza como un modo de seleccionar, clasificar, organizar y distribuir el conocimiento, que se lleva a cabo por un sujeto y de una manera determinada. Para esto, el autor sostiene que existirían ciertos marcos de referencia y modos de clasificación en relación a la transmisión cultural, los que a su vez son caracterizados como fuertes o débiles. En los marcos de referencia débiles, tanto los profesores como los alumnos tendrían la posibilidad de incidir en la selección, organización, el ritmo y los tiempos en los cuáles se desarrolla la transmisión de contenidos; mientras que en los fuertes estos criterios vendrían dictados desde fuera de la institución escolar. Con respecto a los modos de clasificación de los contenidos, la débil se caracteriza porque permite que estos sean organizados de modo globalizador e interdisciplinar, facilitando en último término la comprensión de la realidad en toda su complejidad; y por su parte una clasificación fuerte restringe los contenidos por áreas y subsectores que muchas veces no tienen relación entre sí (Silva, 1984).

A modo de síntesis, López (2001) define el currículum como “(...) *un proyecto de construcción humana, social y cultural enseñado e implementado en la escuela, a través de los procesos de selección, organización y transmisión de valores y contenidos culturales*” (p. 20). Esta definición en una dimensión de proceso incluye dos subprocesos principales: el desarrollo curricular y la operación curricular. El desarrollo refiere a la construcción y elaboración de una propuesta curricular en el aquí y el ahora definido de acuerdo al 1) sistema de valores elegidos, 2) necesidades detectadas, 3) los principios psicológicos y filosóficos, y 4) los fines del currículum, hasta su implementación en la escuela. La operación se centra en el funcionamiento del currículum en la escuela a través de personas que dan vida al proyecto curricular, proceso en el cual se produce una reorganización, una reimplementación y una recontextualización de la propuesta curricular desarrollada (López, 2001). Esta definición es altamente interesante porque establece una relación dialéctica entre el proceso de construcción del currículum y su implementación. Asimismo, el currículum puede considerarse como el instrumento mediante el cual se transmite la cultura a través de la institución escolar, como también uno de los mecanismos a través de los que se reproduce

un concepto de sujeto y, en términos foucaultianos, una racionalidad política (Rodríguez, 2011).

Principales elementos presentes en la discusión curricular actual

Desde la década de 1980 hasta la actualidad, se han incorporado nuevos elementos al debate sobre el currículum, que si bien no corresponden a componentes teóricos específicos sobre el concepto, son aspectos que han impactado fuertemente en la manera como se han construido e implementado en los diferentes sistemas educativos. De este modo, en Europa se despliega una importante tensión entre un enfoque curricular prescriptivo o centralizado y una nueva mirada basada en el principio de *libertad curricular*. Este último implica pensar el currículo desde lo esencial e imprescindible para descargar el exceso de contenidos; como también en el concepto de competencia para acotar el tipo de aprendizajes que se desean construir (Coll y Martín, 2006). Esta mirada constituye un enfoque es adoptado en la reforma curricular española y posteriormente en diferentes cambios curriculares en Latinoamérica. Este enfoque parte del supuesto de la imposibilidad de enseñar a los niños y jóvenes en la Escuela todo lo que necesitan aprender durante la educación escolar, por lo que se hace fundamental la priorización.

Coll y Martín (2006) mencionan que en el debate sobre currículum una de las tensiones presentes es la existencia de un currículum estructurado frente a uno que defina sólo los aprendizajes mínimos y otorgue libertad a las escuelas para su definición, ante lo que declara “(...) *las implicaciones altamente negativas sobre la calidad de la educación de unos currícula sobrecargados y excesivos son de sobra conocidos*” (p. 6). Los autores utilizan el concepto de aprendizajes básicos para referirse a un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes –es decir, competencias- que deben ser adquiridas para el desenvolvimiento en la sociedad con ciertas garantías. Como punto de partida, de esto se desprende que los sentidos de la educación desde esta mirada y su concreción se reducen a competencias, circunscribiendo así el proceso educativo al aprendizaje de ciertos elementos útiles para la inserción en la sociedad. Esta segmentación del proceso educativo es un paso hacia la transformación desde un currículum por contenidos hacia uno orientado al desarrollo de

competencias, específicamente de las habilidades.

Otra discusión contingente en el ámbito curricular es acerca de las teorías pedagógicas subyacentes a su construcción. Es así como se posicionan de manera firme el enfoque *constructivista* y la pedagogía por *competencias* para reemplazar las teorías clásicas del currículum. En principio, los fundamentos constructivistas en la pedagogía plantean la pretensión de generar autonomía en los estudiantes para enfrentarse a los nuevos retos de ciudadanía en un contexto democrático. Esta propuesta se basó en los principios de la pedagogía progresiva, la escuela popular de Freinet, el enfoque de aprendizaje de Dewey, la pedagogía francesa de los 60', los aportes de Piaget y la lucha contra la hegemonía de los libros de texto (Rodríguez, 2011).

No obstante, este sentido profundamente emancipatorio que caracteriza este enfoque en sus orígenes se ha transformado significativamente durante su proceso de implementación concreta en las reformas educativas, tal como lo representa el caso de la reforma curricular española de finales de 1980. Así, según Rodríguez (2011) este foco social se desplaza hacia una mirada centrada en estudiante y su proceso de aprendizaje, por lo que la introducción de este enfoque sirvió como instrumento a la ideología neoliberal, centrando el cambio educativo y el proceso de aprendizaje en el estudiante como individuo. De paso este fundamento psicológico del currículum distrajo el foco del profesorado acerca del qué, por qué y cómo debe enseñarse.

Un tercer elemento que caracteriza la discusión curricular actual es el estatus de la educación como clave para la incorporación a la *sociedad del conocimiento*. Esto parte del supuesto de que los distintos países durante la década de los 90 se encuentran en una transición hacia este tipo de sociedad, dejando atrás la *sociedad de la información*. Esta última refiere a un momento de estructuración social en el modo de producción post industrial con la aparición de la computación. En su etapa de evolución posterior, la *sociedad del conocimiento* tiene como propósito la transformación de información para la creación y la aplicación del conocimiento para el desarrollo de capital humano y la libertad de expresión. Esto supone la redefinición de los puntos de referencia acerca de la riqueza y la pobreza (UNESCO, 2005),

por lo que incorpora de manera implícita una promesa redistributiva y de movilidad social asociada al poder adosado al conocimiento.

A su vez, según plantea UNESCO (2005), la autonomía y el desarrollo humano que se generaría en este tipo de sociedades permitirían a los sujetos ejercer de mejor manera sus derechos y libertades fundamentales. Tedesco (2009) agrega a lo anterior, que la educación para la sociedad del conocimiento se dirige a la formación de ciudadanía, apropiándose de manera consciente crítica y activa de los aparatos de producción del conocimiento. La ciudadanía como algo merecido y no como un derecho fundamental del que el Estado es el responsable último. Para Tedesco (2009), *“la escuela debe asumir una parte significativa de la formación en los aspectos duros de la socialización”*, entendida como inserción social, por lo que los educadores tienen este desafío.

Un concepto derivado de este refiere a las sociedades del aprendizaje que implica una liberalización total del conocimiento más allá de los confines de las instituciones educativas y la formación inicial, es decir, en el espacio y el tiempo. De aquí se desprende la importancia de los conceptos “aprender haciendo”, los aprendizajes a lo largo de la vida y el “aprender a aprender”. A través de estos mecanismos se pretende generar una cultura de innovación –un aspecto central para la sociedad del conocimiento- (UNESCO, 2005).

Coll y Martín (2006) advierten que para el desarrollo de una sociedad del conocimiento se requieren cambiar algunas condiciones de la organización del currículo y se preguntan *“¿es posible enseñar en la sociedad del conocimiento en una escuela que mantiene una estructuración en disciplinas estancas, impartidas en períodos cerrados de tiempo, en aulas que siguen organizadas en filas y columnas?”* (p. 4). Esta pregunta sintetiza elementos que brindan sustento al enfoque curricular descrito en el tipo de sociedad descrita.

Junto con lo anterior, los autores señalan que en el debate curricular se planteó incluso que la generación de estándares de rendimiento como una alternativa a un currículo único escolar. Esto, llevado al extremo, supone la disolución misma del currículo, es decir, el instrumento que permite a una sociedad definir propósitos educativos y de reproducción

cultural a través de la enseñanza escolar.

Reseña de la historia curricular en Chile

Inicios del currículum en Chile

En la construcción del Estado luego de la Independencia política con España, la educación fue un tema central como política pública, hecho que se ve reflejado en los artículos de la Constitución de 1833 en donde se establece la libertad de enseñanza y se asigna al Estado la responsabilidad y vigilancia de la educación nacional. Sería el inicio del conflicto educación pública para las capas populares y educación privada, guiada por la Iglesia, para las élites. (Poblete y Castro, 2012:3).

Esta responsabilidad que asume el Estado en la educación, va aumentando en el transcurso del siglo, a través de la creación de la Universidad de Chile, la Escuela Normal de Preceptores para la formación de profesores, etc. Tras la promulgación de La ley de Instrucción Primaria de 1860, el Estado se transforma en el principal motor educacional, al garantizar la gratuidad de la enseñanza. Hacia 1879 una sola ley organiza la educación Secundaria, la Técnico-profesional y Universitaria, sostenidas todas con fondos públicos.

En el tema estrictamente curricular, la organización de la enseñanza tuvo fuertes influencias del positivismo comteano y de la pedagogía alemana de Herbart, considerado el padre de la Pedagogía moderna, en cuanto a la enseñanza de docentes normalistas o del Instituto Pedagógico. Siguiendo estas teorías del conocimiento hacia fines del siglo, encontramos un currículum con un plan de estudios común para toda la educación, la cultura en general y separación de disciplinas en asignaturas tradicionales. En forma paralela, la educación privada estaba en manos principalmente de la Iglesia Católica, defendida por el partido conservador, los cuales intentaron frenar el impulso docente laicista del Estado. Para ello, crearon escuelas de carácter católico, centrando el aprendizaje en la moral y enseñanza cristiana en sectores medios y populares. Todo esto fue coronado con la fundación de la Universidad Católica, la cual pretendía frenar las influencias masónicas, liberales y laicas

que surgían de la Universidad de Chile.

Período 1920-1965

Comenzado el siglo XX, en los debates sobre la crisis política y social que vivencia el país no estuvo ausente el tema educacional, para los intelectuales de la época la problemáticas eran la baja asistencia, alta deserción, la falta de articulación en los niveles de enseñanza, los tipos de planes de estudio, mala formación docente y la administración de la docencia misma. Lo anterior desembocará en la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, en donde se establece la obligatoriedad de la enseñanza de 4 años, en niños entre 7 y 13 años, siendo el deber de los padres cumplir con este deber, sumado a esta Ley, las reformas de 1927 y '28 respectivamente, darán importancia a la educación de adultos.

Entre ambas reformas, existe un debate sobre la finalidad de la educación en sí, chocando dos enfoques curriculares. El primero, de orientación francesa, conocido como el modelo tradicional academicista, veía la educación como un fin en sí misma, dada por su influencia con el iluminismo, por lo cual se centra en la enseñanza y no en el aprendizaje. El docente es el portador de la luz, del conocimiento correcto, que el alumno -sin luz- debe repetir sin importar para qué. De esta forma, este modelo que predominó durante el siglo XIX, daba importancia a la formación del hombre por las disciplinas tradicionales. El segundo, influenciado por EEUU y en especial, por la pedagogía de Dewey, conocido como el modelo pragmático, en el cual la educación debe orientarse hacia la vida económica y práctica del hombre.

Este último fue el que primó en las reformas mencionadas, con lo cual, el diseño curricular se orienta a utilizar las disciplinas como instrumentos de análisis y no como un fin en sí mismas, pues el fin es que el hombre logre desarrollar la capacidad de solucionar las problemáticas dentro de la vida democrática.

La influencia de Estados Unidos durante el período 1920 - 1965 se ve reforzada por la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría y la creación de la UNESCO, es así que la

planificación escolar estaría ligada a los procesos económicos, para decantar en la formación del "*recurso humano*" como lo establece la Reforma de 1965 que veremos a continuación. Así, "*en 1949 se puso en práctica un nuevo currículum, basado en los presupuestos de la pedagogía activa y que incorporaba contenidos funcionales a los procesos de democratización política y social y al esfuerzo de industrialización orientado al mercado interno*" (Núñez, 1997, p. 7).

Como resumen del período, a pesar de los esfuerzos del Estado, Zemelman y Jara (2006) sostienen que los gobiernos no lograron realizar cambios profundos en la estructura ni en la orientación del sistema escolar a excepción de la cobertura, en aumento desde la década del treinta. Lo anterior se debió principalmente a la ausencia de consenso político en temas educativos y la fuerte oposición de la Iglesia Católica, al no resolver el conflicto que se iniciara en 1833 entre Estado docente y libertad de enseñanza.

Reforma de 1965

La primera gran reforma del siglo XX se efectúa bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva en 1965, dentro del contexto de la Revolución en Libertad. Su principal fundamento era generar una expansión de oportunidades educativas, al tiempo de realizar transformaciones democrático-modernizadoras en la estructura del sistema y las prácticas educativas (Núñez, 1997). Así, se organizó la educación en cuatro niveles, con distintos años de duración:

1. Educación Parvularia.
2. Educación General Básica, de ocho años de duración, común para todos los niños entre 6/7 años y 14/15 años.
3. Educación media, con cuatro años de duración. Con una modalidad Científico Humanista y una Técnico Profesional, esta última está dividida en cuatro ramas: Comercial, Agrícola, Industrial, y técnicas especiales.

4. Educación Superior. (Soto, 2000)

Según Olivos (2010), en la práctica las ideas que sustentan esta Reforma están emparentadas con los acuerdos firmados en la Conferencia de Punta del Este en 1961, organizada por el Consejo Interamericano Económico y Social (CIES), que culminaría con la creación de la Alianza para el Progreso. Los acuerdos descritos sugieren reformas estructurales en la agricultura, la promoción de la industria y el desarrollo social. Lo anterior sería financiado por la ayuda económica y técnica de Estados Unidos, lo que representa una forma de colonización.

Para lograr estos objetivos, se usó la estrategia del *Planeamiento Integral de la Educación*, en la cual Olivos cree se encuentra el primer vínculo indisoluble entre el desarrollo económico y la educación, esto significa que el planeamiento educacional deberá ligarse al planeamiento económico y social. En este contexto es fácil comprender la rápida aceptación que tuvo la teoría del Capital Humano y su inserción como pilar educativo chileno, la cual es una ideología que “*constituye el eje que articula los discursos, con los saberes y los poderes que implican, al proporcionar el modus operandi para intervenir en la política educativa de América Latina*” (Olivos, 2010, p. 313).

De esta forma el currículum se estructuró en torno a la Pedagogía por Objetivos, expresión del tecnicismo en la orientación de la enseñanza y, como señala José Gimeno Sacristán, tiene claros vínculos con el positivismo y especialmente con el conductismo, transformándola en un modelo teórico de “caja negra”, pues no pretende comprender los cambios que ocurren en los procesos que quiere estudiar, sino que se centra en “las realidades empíricas entre las entradas y salidas del sistema (Gimeno Sacristán, 1982, p. 94).

En sus aspectos propiamente pedagógicos, se modificaron los planes y programas de la enseñanza básica y de la enseñanza media general, de acuerdo a una concepción curricular inspirada en las propuestas de Bloom y Tyler, ya descritas en el apartado teórico (Núñez, 1997). Junto con el nuevo currículum, empiezan a introducirse en creciente escala enfoques y aplicaciones de la moderna tecnología educativa: nuevos métodos de evaluación del

rendimiento, incluyendo la introducción de una prueba nacional estandarizada, al término del 8° año de educación básica.

Hacia 1967 se funda el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, organismo del Ministerio de Educación, que promovería el perfeccionamiento masivo de profesores en servicio, a fin de capacitarlos para participar activamente en los cambios implantados. Se modificaron planes y programas de estudio y se introdujo el llamado "currículum flexible". Sin embargo, en los hechos no se revirtió el carácter profesionalizante de los estudios superiores ni se afectó la tradicional pedagogía universitaria (Núñez, 1997).

Escuela Nacional Unificada (ENU)

La Escuela Nacional Unificada, impulsada durante el gobierno de Salvador Allende, es un proyecto único en la historia chilena que tiene sus orígenes en las propuestas emanadas de la SUTE (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación), cuya preocupación era una Reforma a la Educación chilena en concordancia con el programa de gobierno, el cual proponía una democratización del país, en todos los aspectos de la vida. (Rubilar, 2009). De esta forma, la educación es entendida como un camino para contribuir a paliar la desigualdad social.

La ENU postula la democratización mediante el diseño de un decálogo, para una escuela que aspira a ser nacional, unificada, diversificada, democrática, pluralista, productiva, integrada a la comunidad, científica, tecnológica, humanista y, finalmente, planificada (Olivos, 2010). En los aspectos propiamente pedagógicos, prácticamente recoge y profundiza para la educación básica los lineamientos de la reforma anterior. Para la educación media, en cambio, introducía la noción de *educación general y politécnica* y pretendía integrar las dos modalidades en que aquella se diversifica.

Si bien este proyecto no llegó a realizarse, es interesante observar la gran oposición que tuvo de los sectores conservadores, quienes desde la prensa, universidades (Pontificia Universidad

Católica), entre otras, entregaron discursos contrarios a la idea de Escuela Unificada, al tener desde su perspectiva un carácter marxista y de sometimiento ideológico, sufriendo así una estigmatización negativa (Núñez, 1997).

Dictadura

El Golpe Militar interrumpe un proceso histórico en que el Estado había tomado la centralidad en los procesos sociales y económicos desde la década del '30. Un grupo de intelectuales de la Universidad de Chicago -denominados comúnmente Chicago Boys- ganarían la supremacía en la conducción político-económico del Gobierno Militar, sentando las bases del modelo económico-social del Chile actual, cuyo sustento teórica la encontramos en el documento llamado "*El Ladrillo*".

En dicho documento, se plantea un cambio estructural en la política económica, favoreciendo y aumentando la iniciativa privada, en detrimento de la estatal. Por otro lado, elimina el "*alto costo de los trabajadores*", que refiere a salarios altos por presiones sindicales y gastos en previsión, traspasando al individuo la responsabilidad sobre sus ingresos, toda vez que cada trabajador debe aumentar su *capital humano*, para así aumentar su precio en el mercado del trabajo, el que será acorde a su nivel de productividad y no por presiones sindicales (El Ladrillo, 1992:65) Dependerá entonces del mérito y esfuerzo de cada individuo tener mayores salarios, con ello mejores pensiones futuras, mejor salud, etc.

Para estos teóricos, el problema de Chile no es la mala distribución del ingreso, sino del capital humano. Por esto, se debe garantizar el acceso a la educación para todos y por igual. A su vez, promueven la descentralización de la educación, lo que implicaría la posterior Municipalización; favorece la iniciativa privada con fondos públicos a través de subsidios (colegios particular subvencionados); para la educación superior, el fin a la gratuidad, creándose el sistema de becas y créditos.

Estas ideas, motivaron la transformación más grande en el orientación de la educación chilena "Primero, la transformación del papel del Estado en la educación, acorde al cambio de una democracia liberal con un Estado intervencionista, a una dictadura con un Estado

subsidiario; segundo, la transformación en el sistema de financiamiento de la educación, de un modelo de subsidio a la oferta a un modelo de subsidio a la demanda; tercero, el traspaso de los establecimientos escolares, desde la tuición del Ministerio de Educación, hacia sostenedores municipales y particulares; y, finalmente, la modificación en la estructura del puesto laboral de los profesores por la pérdida de su estatus de funcionario público” (Oliva, 2008).

En lo estrictamente curricular, se hizo una revisión de los programas del 65', depurándolos del marxismo. De esta forma el quehacer pedagógico debía inspirarse en los principios del humanismo cristiano nacionalista que había adoptado la Junta Militar de Gobierno y según expresa en la Declaración de Principios del Gobierno de Chile (Rubilar, 2003).

Hacia 1976 o 1977, comenzó a introducirse de nuevo una concepción curricular modernizante a través de modificaciones en los sistemas de evaluación: el enfoque de "operacionalización de los objetivos educacionales", lo que implica que cada conocimiento enseñado, debía ser parte de uno mayor previamente definidos (Núñez, 1997). En forma paralela, se introdujeron ciertos cambios innovadores, como el "currículum cognitivo" en la educación pre-escolar, o la "educación personalizada" en la educación básica y también en la preescolar.

En 1980 se introduce el mayor cambio a nivel curricular, con la promulgación del Decreto N° 4002 para Educación Básica y el D.E.S. n°300/1981, los que delimitan las nuevas directrices en los Planes de Educación para enseñanza básica y media, respectivamente. En esta modificación, el programa reformulado es flexible y adaptable, lo que en teoría permitía que los profesores pudiesen ejecutar el proceso enseñanza- aprendizaje según su realidad de aula y habilidades metodológicas pedagógicas (Sandoval y Sanhueza, 2012). El Currículum no tiene contenidos mínimos obligatorios, en cambio se presentan el Objetivo General y los Objetivos Específicos, así el MINEDUC solo entrega el resultado esperado y cada profesor, siguiendo la línea de cada establecimiento, confecciona el proceso educativo según su propio contexto, para lograr los resultados esperados, los que serían medidos por el PER y después por el SIMCE, ambas pruebas estandarizadas creadas en 1982 y 1988 respectivamente.

Al finalizar el período, los resultados de los sistemas de medición indicaban que los colegios pagados de sectores altos obtienen mayores resultados que el resto (Núñez, 1997). No se había logrado una descentralización, pues cada establecimiento seguía los Planes y Programas emanados del Mineduc, de esta forma, la descentralización fue sólo administrativa y la idea que sea el mercado quien regule la oferta educativa queda sellada con la aprobación, al final del régimen, de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) cuyas alcances se verán en el apartado siguiente.

1990 en Chile: la LOCE y el currículum

Desde 1990 hasta el 2009, la política curricular se edifica sobre tres puntos de apoyo: la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la redefinición del currículum nacional y el principio de flexibilidad (Gysling, 2005; en Oliva, 2009). El principal cambio curricular que introduce la LOCE en este ámbito es la distinción entre el Marco Curricular y los Planes y Programas de estudio, separando la política curricular de los instrumentos para su implementación. Esto deja en libertad a los establecimientos de definir planes y programas propios, de modo de garantizar el principio de libertad de enseñanza. (Cox, 2011).

El Marco Curricular está compuesto por los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) elaborados por parte del Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Superior de Educación –actual Consejo Nacional de Educación-. Además, se incorporan los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), que corresponden a modo de *currículum implícito* a criterios operacionales para la planificación, el análisis y la evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las escuelas.

Por su parte, a nivel *explícito* son elementos que pueden vincularse con los planes y programas. Los OFT se agrupan en los dominios de 1) crecimiento y autoafirmación personal, 2) pensamiento creativo y crítico, 3) formación ético-valórica y 4) objetivos ligados a la persona y su entorno (Magendzo, 1998). Esta prescripción de objetivos y contenidos presente en el Marco Curricular mantiene elementos del enfoque de *pedagogía por*

contenidos, descrito con anterioridad. No obstante, un elemento fundamental que caracteriza el currículum en este período es que predomina una estructura flexible y cada vez con menos elementos *prescriptivos*, ajustándose de este modo a los cambios culturales, los nuevos flujos de información (sociedad de la información) y las necesidades del mundo productivo, así en la década de 1990 comienzan a introducirse con mayor fuerza el uso de Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso pedagógico del aula.

El segundo componente corresponde a los *planes y programas* que son implementados de manera voluntaria para los establecimientos, pudiendo ajustarlos de acuerdo a sus proyectos educativos (García-Huidobro, 2000). Según Cox (2011), estos “(...) *corresponden a la propuesta didáctica y la secuencia pedagógica para tratar objetivos y contenidos definidos en el marco, definición que incluye orientaciones para el docente acerca de los aprendizajes esperados, ejemplos de actividades con alumnos y también ejemplos de evaluación*” (p. 3). No obstante, según el autor, al 2011 menos de un 20% de las escuelas chilenas tiene planes y programas propios, encontrándose la gran mayoría sujeto a la propuesta curricular del Ministerio de Educación. Estos son los cambios curriculares más importantes antes de la fase de implementación y aplicación de la Reforma Educativa.

Fundamentos de la Reforma Educacional

La Reforma Educacional impulsada a partir de 1994 desde el gobierno del Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle propone cambios en distintos ejes del sistema educativo, siendo uno de ellas la esfera curricular. En esta, se intenciona un cambio de enfoque para reemplazar la *pedagogía por objetivos* que estaba presente en el marco curricular desde 1965, sobre la base de una concepción conductista del aprendizaje con apoyo de la tecnología educativa, que tuvo auge desde finales de la década de 1980 (Donoso, 2005).

El eje central de esta Reforma es la transformación curricular en todos los niveles basado en dos grandes ejes: 1) un enfoque *constructivista* similar al utilizado en la reforma española (Donoso, 2005) y 2) el desarrollo de *competencias* a partir de la concepción de educación como mecanismo generador de “capital humano” (Ministerio de Educación, 1998; Cox y González, 1997). En la Enseñanza Media Técnico – Profesional esta Reforma tuvo tres

grandes implicancias: la reducción de especialidades, la ampliación de la formación general en los dos primeros años de enseñanza media y la elaboración de planes y programas con estructura modular (Quintana, 2010).

Este cambio se inspira en la reforma curricular española de 1989 en cuanto al enfoque constructivista, aunque difiere en relación a la larga extensión de su proceso inicial de implementación y en que otorga un rol crucial a la educación pública y la profesionalización docente en este proceso (Donoso, 2005). Es decir, se intenta realizar una reforma curricular con fundamentos similares pero en un contexto institucional distinto, donde predominan los principios de igualdad de trato entre el sector municipal y particular de provisión educativa, como también se pretende que los docentes sean los protagonistas del cambio en la sala de clases, desafío para el que cuentan en ese momento con escasa preparación, ni se define una estrategia sólida de formación para aquello. En este sentido, Donoso (2005) afirma que en la década de los ochenta se empobreció culturalmente el profesorado transformándose su rol profesional en uno tecnificado, en la medida que sus prácticas se centraban en la aplicación de ciertos métodos y contenidos.

El problema que implica este cambio es cómo realizar este salto cualitativo con los mismos docentes, quienes históricamente no habían tenido la posibilidad de tomar mayor protagonismo de su rol en el aula, existiendo en conceptos utilizados por la OCDE (2004) una *brecha de capacidad*. Se realizaron pasantías entre el 90 y el 2000, que si bien tuvieron una cobertura marginal del profesorado, constituyeron una señal hacia la profesionalización del gremio que había sido sistemáticamente maltratado durante la dictadura militar (Undurraga, 1999; en Donoso, 2005). A esto se suma una línea de refuerzo de la profesionalización docente que incorpora aumento de las remuneraciones, cambios en la formación inicial y premios de excelencia; como también el enfoque de la escuela como centro de acción, para intentar mitigar la falta de control que tuvo el Ministerio de Educación a partir del proceso de municipalización (Donoso, 2005).

Así, la Reforma Educacional adopta la particular forma de constructivismo centrada en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y fundamentalmente centrado en aspectos

metodológicos y didácticos de la enseñanza. Es decir, en la generación de condiciones para promover un escenario de competencia entre los estudiantes donde el aprendizaje es resultado de un emprendimiento individual –es decir, un mérito-. Incluso más, toda vez que el rol del profesorado fue aún más débil en el proceso de elaboración del currículum, restringiendo esta participación a una jornada de un día realizada en las escuelas en el año 1996 (Donoso, 2005), una consulta nacional en el año 1997 y una comisión presidencial política plural –comisión Brunner- (Cox, 2001). Estas tensiones y negociaciones generaron que tras el inicio de la Reforma Educacional en 1994 demorara cuatro años en tener un nuevo currículum expresado en el Marco Curricular -1996 para la enseñanza básica y 1998 para la media- (Magendzo, 1998). A diferencia de momentos anteriores, esta transformación no fue realizada por un equipo de trabajo que sólo se dedicó a realizar esto para luego disolverse, como en los cambios anteriores, sino que se constituyó en 1998 la Unidad de Currículum y Evaluación de Ministerio de Educación (Cox, 2011).

Evaluación de la implementación de la reforma en los 2000

El informe de la OCDE sobre Chile del año 2004 expresa que los resultados de aprendizaje durante la implementación de la Reforma Educacional, entre 1996 y 2002, tuvo una tendencia al estancamiento –a diferencia del período 1990-1996 donde se produjo un alza leve pero sostenida- y se aumentó la diferencia entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. No obstante, cabe destacar que no se identifican diferencias significativas entre resultados de ambas provisiones a igualdad de grupos socioeconómicos. Tampoco hubo mejoras en la distribución social de los aprendizajes, marcando una tendencia altamente estratificada e inequitativa. Esto deja en evidencia que el factor que más incide en la variabilidad de resultados educativos en la prueba estandarizada Simce es el nivel socioeconómico de las familias (OCDE, 2004). No obstante, cabe destacar que el neoliberalismo realiza evaluación de las políticas públicas con dos problemas estructurales: 1) no considera los plazos necesarios para las transformaciones, por lo que esta política se evalúa a los cinco años de implementación –sin resultados positivos naturalmente- y 2) reduce la estimación de los efectos de estos cambios a los resultados educativos estandarizados, sin indagar en los cambios de las prácticas pedagógicas.

A lo anterior, García-Huidobro y Cox (1999) agregan que la Reforma Educacional no logró resolver las distintas tensiones identificadas: "*(...) educación pública como función crucial del Estado, la educación como actividad esencialmente moral y secundariamente instrumental, rol central y de liderazgo del Mineduc, solidaridad y no competencia, participación y no tecnocracia*" (p. 44).

Desde el 2005 y en consonancia con los resultados descritos por la OCDE en su informe de 2004, el Ministerio de Educación propone llevar la reforma a la sala de clases para lo que impulsa dos grandes propuestas: 1) mejora de habilidades de lectura, escritura y matemáticas desde kínder a cuarto año de enseñanza básica, lo que implicó rediseño del currículum en estos cursos (actualización 2005 de los OF-CMO), nuevas capacitaciones para profesores y estrategias para promover el apoyo de los padres; y 2) el aseguramiento de la calidad de los resultados a través de la Evaluación Docente y otros requisitos de desempeño (Donoso, 2005).

Últimas transformaciones: ajuste curricular y bases curriculares

En el año 2009 se genera un Ajuste Curricular que tiene como propósito mantener la vigencia y pertinencia del currículum, mejorando sectores de aprendizaje y la organización curricular. Estas modificaciones "*(...) no corresponden a una reforma propiamente tal ya que se mantienen los pilares y el enfoque que sustenta al currículum vigente*" (Quintana, 2010, p. 24). En la EMTP, el criterio de priorización de elementos es utilizado durante este Ajuste, donde se reduce la cantidad de tiempo dirigido a las asignaturas de formación general (Quintana, 2010). Otro cambio generado a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (2009), generados por el mandato del diseño de nuevas Bases Curriculares para reemplazar al Marco Curricular vigente. Finalmente, a la estructura dual descrita, se incorporaron los Mapas de Progreso para evaluar los avances de aprendizajes de los estudiantes durante su proceso de escolaridad (Cox, 2011; Donoso, 2005).

Las Bases Curriculares promulgadas el año 2013 –vigentes desde el 2015 desde 1° a 8° año

básico- intentan acercar más el currículum al aula, definiendo de manera general Objetivos de Aprendizaje, dejando atrás la nomenclatura de OFV y OFT. Cada objetivo de aprendizaje tiene habilidades a desarrollar y se inscribe en un eje temático. En paralelo, los cursos de I° y II° Medio se rigen por el Ajuste Curricular de 2009, mientras que 3° y 4° medio se rigen bajo el Marco Curricular que data de 1998 y fue actualizado en 2005. Esto supone un cambio concreto en el enfoque desde la pedagogía centrada en el objetivo hacia una centrada en las habilidades y los aprendizajes.

Conclusiones

La importancia del concepto de currículum queda en evidencia, mientras sea comprendido como un aspecto profundo del proceso educativo e ideológicamente sustentado, dejando atrás la noción reduccionista que los análoga a los planes de estudio. Así, en este instrumento se expresa la concepción de educación que tiene una sociedad y cuáles son los fines a los que esta debe apuntar. Lo anterior, supone una reflexión profunda como sociedad sobre cuál es el sentido último de la educación, como mecanismo de reproducción de la cultura, discusión que se encuentra prácticamente ausente en el debate educativo actual. En el presente, la discusión propiamente educativa -más allá del debate sobre la institucionalidad, el financiamiento y otros temas afines- se ha basado en ciertos lugares comunes que se dan por supuestos, incluso en sectores progresistas de la política. De este modo, es habitual escuchar una mirada funcionalista de la enseñanza, en la medida que pueda generar mayor *capital humano*, que se oriente al desarrollo social y económico, como también al progreso individual, promoviendo esperanzas de movilidad social. Justamente lo busca volver a situar el presente texto es una mirada no-utilitaria del proceso educativa, donde se depositen los sueños y el proyecto de las sociedades, no sólo herramientas útiles para el progreso de las naciones.

Como se ha revisado, en Chile la única vez que se planteó una Reforma Educacional con una discusión profundamente pedagógica, fue el fallido intento de la ENU, en la que los profesores tuvieron un activo rol. Con la introducción del concepto de Capital Humano en la Reforma del 65', esta idea reforzada y ampliada por los teóricos neoliberales e implementada

en el contexto de una brutal dictadura militar, la orientación de la educación se vincula con los procesos de desarrollo económicos, es decir, una educación que satisfaga las necesidades del mercado, más que ser un desarrollo integral del ser humano, para su vida en sociedad.

De esta forma, el currículum tiene esa orientación, lo que supone una gran carga ideológica, con la introducción y naturalización de conceptos como “*competencia*”, “*esfuerzo individual*”, entre otros. Por lo demás, lo implícito de la promesa es que aumentando el capital humano individual, se podrá optar a un mejor empleo, mejor salario lo que a su vez conlleva a tener mejores prestaciones de salud, vivienda y pensiones. Estas nociones y su promesa implícita, se han profundizado durante los gobiernos de la Concertación, vislumbrado en la evolución de la pedagogía por objetivos, hasta la actual noción de desarrollo de competencias.

Se observa a su vez que las grandes transformaciones de los fundamentos del currículum vigente en el sistema educativo chileno se edificaron en base a la Reforma Educacional de 1994, recibiendo actualizaciones posteriores durante los últimos 20 años en concordancia con la necesidad de ajuste, redefiniendo las competencias requeridas. En esta Reforma se retoma la discusión teórica, intentando cambiar algunos conceptos en educación como el *constructivismo*, aunque ha sido profundamente desnaturalizado de su sentido político original para convertirlo en una batería de instrumentación técnica al servicio del proceso educativo. Este enfoque no responde así a una mirada sobre el aprendizaje, sino más bien a la introducción de estrategias didácticas y metodologías participativas, en las que los estudiantes tienen escasa posibilidad de elección e incidencia, convirtiéndose así los aprendizajes significativos en un argumento falaz. Así, el rol de los profesores fue progresivamente tecnicizándose, dejando atrás el estatus profesional propio de su quehacer. Con esto se instaaura también la renuncia a la discusión sobre los sentidos de la educación, volviendo este terreno en algo predominantemente pragmático.

Bibliografía empleada

Bustos, N. & Quintana, J. (2010). Los jóvenes y la educación para el trabajo: trayectorias de

egresados de liceos técnico-profesionales. *Revista Diversia*, 2, 45 – 69. Recuperado de: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-02.pdf>

Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PRELAC*, 6 – 27. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151582>

Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Perspectivas*, 4(2), 213-232. Recuperado de: http://www.vitalibros.cl/catalogo_web/colecciones/300/370/375/curriculum_escolar.pdf

Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, 56. Recuperado de: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/Curriculo-escolar-de-Chile.-Genesis-implementacion-y-desarrollo.pdf>

Cox, C. y González, P. (1997). Políticas de mejoramiento de la calidad y equidad en educación escolar en la década de los años 90. En Cox, C.; González, P; Núñez, I. y Soto, F. *160 años de educación pública* (pp. 101 – 180). *Historia del Ministerio de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación.

Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 113 – 135. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100007&script=sci_arttext&tlng=e

García-Huidobro, J. E. (2000). *Educación para todos. Evaluación para el año 2000: informe de Chile*. Santiago: UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/chile/contents.html>

García-Huidobro, J. E. y Cox, C. (1999). Capítulo I: la reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de conjunto. En García-Huidobro, J. E. (ed.). *La reforma educacional chilena*

(pp. 7 – 46).Madrid: Editorial Popular.

Gimeno Sacristán, J. (1982) *La Pedagogía por Objetivos. Obsesión por la eficiencia.* Ediciones Morata. España.

López, D. (2001). *El currículum implícito: un estudio de caso en torno a la relación profesor alumno.* Tesis de Magíster no publicada. Programa de Magíster en Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Lundgren, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización.* Madrid: Morata. (Orig. 1991).

Magendzo, A. (1998). El currículum escolar y los objetivos transversales. *Pensamiento educativo*, 22, 193 – 205. Recuperado de: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/120/public/120-315-1-PB.pdf>

Ministerio de Educación (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación básica y media.* Primera edición. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2005a). *Bases curriculares de la educación parvularia.* Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2005b). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación básica y media.* Actualización 2005. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación básica y media.* Actualización 2009. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2013). *Nuevas bases curriculares 2013.*

Núñez, I. (1997) Historia de la Educación Chilena. Recuperado de: http://historiadelaeducacionenchile.bligoo.cl/media/users/13/699601/files/92631/historia_de_la_educacion_chilena_2.pdf

Oliva, M. A. (2008) Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. En *Estudios Pedagógicos*, v. XXXIV, n. 2. p. 207-226.

Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965 – 2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311 – 410. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a08.pdf>

Poblete, M. y Castro, L. (2012) Educación Chilena: Desde los inicios de la República hasta la Ley de Educación Primaria Obligatoria (1810 - 1920). Informe de la Biblioteca Nacional del Congreso. Recuperado de: [http://transparencia.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/15810/1/Educacion%20Chilena%20desde%20el%20inicio%20de%20la%20Republica%20hasta%20la%20Ley%20de%20Educacion%20Primaria%20Obligatoria%20\(1810-1920\)_v3.doc](http://transparencia.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/15810/1/Educacion%20Chilena%20desde%20el%20inicio%20de%20la%20Republica%20hasta%20la%20Ley%20de%20Educacion%20Primaria%20Obligatoria%20(1810-1920)_v3.doc)

Redondo, J. (2009) La Educación Chilena en una Encrucijada Histórica. *Diversia. Educación y Sociedad*, 1, 13 - 39. Valparaíso: CIDPA.

Rodríguez, E. (2011). Constructivismo e ideología: lecciones de la reforma curricular española de los ochenta. *Revista de Educación (Madrid)*, 356,86 – 105. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_04esp.pdf

Rubilar, L. (2003) Educación Chilena Siglo XXI ¿Cambalache Estado-Mercado?. En *Educare* 201-211.

Rubilar, L. (2009) La Escuela Nacional Unificada (ENU, febrero, 1973). En *Revista Extramuros. UMCE*.

Sandoval, B. y Sanhueza J. (2012). Aproximación a un desconocido Egipto: El escriba y el mito. El reflejo de la época Ramésida. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Educación. Universidad Del Pacífico.

Silva, M. (1984). Concepto y orientaciones del currículum. *Revista Presencia*, 1, 22 – 28. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha. Recuperado de: <http://www.educacion.upla.cl/mafalda/DOCUMENTO%204%20UNIDAD%20I.pdf>

Soto, F. (2000) *Historia de la Educación Chilena*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Tedesco, J. C. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2005). *Hacia sociedades del conocimiento. Informe mundial*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Vera, J. P. (2012) La ENU como representación de la lucha político-ideológica durante la Unidad Popular. En *Revista Divergencia* ISSN: 0719-2398 N°1 / Año 1 / enero - junio 2012 / pp. 73-94.

Zemelman, M. y Jara, I. (2006): *Seis episodios de la educación chilena, 1920-1965*. Santiago: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.