

LA TEORIA DEL CURRÍCULO MÍNIMO Y SU RELACION CON EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO EDUCATIVO

ROLANDO PINTO CONTRERAS*

Resumen

Con el artículo “Teoría del Currículo Mínimo y su relación con el Proyecto Curricular de Centro Educativo” queremos proponer una discusión académica sobre una doble problemática que enfrenta el proceso de elaboración y actualización del Currículo Escolar actual. Por un lado, la opción teórica y de racionalidad curricular con la cual se orientan los componentes sistémicos del cambio de Planes y Programas de Estudio, en la Reforma de la Educación Nacional. Por otro lado, entender lo que son los procesos de construcción social de estos Planes y Programas de Estudio en la actual realidad del cambio de paradigma socioeconómico y cultural en Chile. De la articulación de ambos componentes sistémicos resulta la propuesta de Proyecto Curricular de Centro, de cuyo proceso elaborativo derivamos los elementos conceptuales que, a nuestro entender, nos permiten configurar una eventual TEORIA CRÍTICA DEL CURRÍCULO MÍNIMO.

Abstract

Whith this “Teoría del Currículo Mínimo y su relación con el proyecto Curricular de Centro Educativo” (“Theory of the Minimal Curriculum and its Relationship with the Curricular Project of the Educational Center”) we set out to propose an academic discussion over the analysis an the conceptual evolution of the curricular tendencies or theoretical rationalities, from the standpoint of a paradigmatic dispute, with the productive and constructive practices of the curriculum at the Educational Center. In order to make progress in this analysis, we have used an empirical bibliography based on the documents underlying the relationship between the Minimal or Basic Curricular Framework, prepared by the central technical policymaking authorities of the Ministry of Education (both in Chile and Spain), and the specific teaching practices developed at the Educational Center. Putting together both systemic components results in the proposal of the Center Curricular Project from whose organizational process we draw the conceptual elements which, we believe, enable us to give shape to an eventual CRITICAL THEORY OF THE MINIMAL CURRICULUM.

* Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina. Profesor adjunto en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El propósito de este artículo es plantear una discusión conceptual y metodológica sobre la posibilidad de construir académicamente una cierta TEORIA DEL CURRÍCULO MINIMO. Se trata de intentar esta construcción teniendo en cuenta:

- Los elementos teóricos provenientes de la evolución más actual de las concepciones curriculares derivadas de las llamadas tendencias o racionalidades críticas y praxiológicas del currículo.
- Los significados y conceptos que se derivan de los procesos y de las experiencias de Reforma Educativa y Currículum actuales, que inspiran el diseño y el desarrollo del currículo descentralizados y la unidad de ambos procesos en el rol reflexivo y activo curricular del profesor de aula.
- Las orientaciones conceptuales y las normas oficiales que guían el diseño y el desarrollo de los Planes y Programas de Estudio en Chile, en el contexto de la elaboración de Proyectos curriculares en cada Centro Educativo.
- Las reflexiones/conclusiones provisorias a las que hemos llegado sobre la situación en Chile de los procesos de elaboración de Planes y Programas de Estudio (NB1 y NB2) para la Educación General Básica, en la perspectiva de construcción de Proyectos Curriculares de Centros Educativos y que hemos ido conociendo y analizando en los cursos del Programa de Doctorado y de Magister en Ciencias de la Educación, aquí en la PUCCH.

El conjunto de estos antecedentes, conceptos, significaciones y reflexiones constituye nuestro referencial empírico/teórico que nos hace concebir y proponer esta teoría del Currículum Mínimo. No obstante, esta propuesta es un primer ensayo teórico interpretativo de la nueva realidad curricular que pareciera emerger con la Reforma Educativa Chilena, centrada en la orientación de OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS para la Educación Nacional y en la estrategia descentralizada del desarrollo y la actualización curricular materializada en el Proyecto curricular de Centro y

explicitada en los Planes y Programas de Estudio NB1, NB2 y NB3, para la Educación General Básica, y para el Ciclo Común Básico de la Enseñanza Media Nacional.

1. Algunos elementos conceptuales derivados de las racionalidades críticas y praxiológicas del currículo

La construcción y actualización del diseño y el desarrollo curricular escolar desde la perspectiva de la racionalidad técnica, dejan en manos del poder central y macro del sistema educativo la orientación, elaboración, implementación y evaluación de los Planes y Programas de Estudio (qué, cuándo y cómo enseñar) y, al nivel meso y micro, esto es, Centros Educativos y profesores, las tareas de puesta en marcha de estos planes y la aplicación/adaptación de las prescripciones programáticas nacionales. En esta lógica, el que diseña, orienta, programa y evalúa es el experto, y el que aplica la norma, la recontextualiza y la interpreta según las supuestas características particulares del alumno, es el profesor.

Esta forma de producir y actualizar currículo, junto con generar una práctica uniformizante y dicotómica de desarrollo curricular, pareciera, según algunas evaluaciones que se han hecho (Oteiza y Montero, 1993; Martínez Bonafé, 1993; Gimeno Sacristán, 1995; etc.), no contribuir al mejoramiento de la igualdad en las oportunidades de una educación de calidad para todos y, menos aún, para que el alumno aprenda conocimientos, valores y competencias relevantes, pertinentes y significativos para su desarrollo personal y social.

Como consecuencia asociada a esta forma de diseñar y desarrollar currículo, está “la escasa actualización de los contenidos culturales que se imparten en la escuela y por ello, una desvinculación con los enormes avances de la ciencia y la tecnología moderna, además, los malos resultados de aprendizaje de los alumnos (particularmente los provenientes de los sectores populares) y la falta de

profesionalización (desapropiación de la función curricular del educador) de los profesores, al considerarlos meros técnicos aplicadores del currículum elaborado por otros (funcionarios de la educación)” (Pascual, E. y otros, 1998).

Esta situación, no sólo vista en Chile sino que en todo el mundo, configura el objeto de la crítica a la “racionalidad técnica del currículo” y, en consecuencia, la búsqueda de alternativas para su superación teórica y práctica.

En el panorama de la discusión teórica curricular más actual, en lo que implican los procesos de diseño y desarrollo curricular, al inicio de la década de los 80 comienzan a aparecer los primeros trabajos teóricos que orientan hacia un paradigma o una racionalidad curricular diferente. Tanto Stenhouse (1984) y Elliot (1981) en Inglaterra, como Apple (1979), Giroux (1983) y Kemmis (1988), en EE.UU.; Gimeno Sacristán (1985), Pérez, (1985), Martínez Bonafé (1993) y otros, en España; Freire (1973), Gadotti (1983) y otros en América Latina, proponen una nueva forma de concebir la construcción curricular y van conformando una nueva racionalidad para el diseño y el desarrollo curricular, que orienta y organiza los diversos procesos de reforma educativa que se inician en Europa (Inglaterra y España, principalmente) y en América Latina, casi una década más tarde (Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México, República Dominicana y Brasil).

Esta nueva perspectiva configura una concepción sociocultural para la construcción y actualización del currículo, donde se les asigna el rol protagónico a la escuela y a los profesores.

“El currículum es conceptualizado como una CONSTRUCCION SOCIAL DE LOS ACTORES EDUCATIVOS: directivos, profesores, alumnos, padres y otros agentes de la comunidad en un proceso de interacción y negociación al interior de un proyecto consensuado por la comunidad escolar, como expresión de la identidad institucional del Centro Educativo” (Pascual, E. y otros, 1998, p. 6). En esta construcción participativa del Proyecto Educativo-Curricular del Centro,

no se excluye la presencia curricular del poder sistémico central o macro. En los procesos y en las decisiones curriculares que adoptan los actores del centro se tiene en cuenta la propuesta básica o mínima proveniente del nivel central y se procura articularla con la cultura escolar sistemática y con las decisiones culturales emergentes y ponderadas desde la realidad curricular y pedagógica de cada centro escolar. En consecuencia el Proyecto Curricular de Centro es el DISEÑO ARTICULADOR de la propuesta curricular básica o fundamental o mínima nacional, que refleja el consenso social y político del país, así como la expresión de un proyecto político educativo del nivel estatal con las identidades sociocultural y pedagógica propias de cada Centro Educativo (Lovelace, 1993; Gairín, 1997; Del Carmen y Zabala, 1991; etc.)

En esta nueva racionalidad de construcción del currículo, “existe ya un amplio consenso que el Proyecto Curricular de Centro es el conjunto de decisiones articuladas, compartidas por el equipo docente de un Centro Educativo, tendiente a dotar de mayor coherencia a su actuación, concretando la propuesta curricular base, elaborada en el Ministerio, en intervenciones didácticas adecuadas a un contexto específico, agregando los rasgos socioculturales propios del entorno en el que se sitúa el Centro” (Del Carmen y Zabala, 1991, p. 34).

De este nuevo enfoque surge la concepción de un currículo idiosincrático, histórico, contextualizado e integrado, donde más que un modelo replicable, se valora su carácter de proyecto a construir, siempre abierto al examen crítico de los actores que están en la práctica pedagógica, constituyéndose su elaboración y desarrollo en el principal ejercicio de la profesionalización del docente (Stenhouse, 1984; Elliot, 1981; Grundy, 1991; Martínez Bonafé, 1993; etc.). En este sentido el PCC sirve más como orientación y guía para el mejoramiento de la práctica pedagógica en la escuela y del docente en el aula, que como diseño que profundice en la “arquitectura técnica” del mejor currículo posible (Magendzo, 1998, p. 45).

Con ese carácter y este sentido de la construcción social del currículo que integra en el equipo docente (directivos, profesores, alumnos y padres) los procesos de diseño, desarrollo, aplicación y evaluación curricular, es posible considerar una nueva racionalidad teórica para la construcción curricular, esto es una TEORIA CRITICA DEL CURRÍCULO MINIMO.

El sentido de lo crítico está dado por la pretensión paradigmática de innovar los procesos de producción y actualización curricular, al mismo tiempo que romper con la racionalidad técnica, proponiendo en su reemplazo una racionalidad centrada en la reflexión de la práctica pedagógica de los actores directos del proceso formativo. Es decir, mientras en la racionalidad técnica se acentúa la prescripción normativa elaborada en el nivel central, transformando al docente en un consumidor que aplica la norma prescrita, en esta nueva racionalidad se descentraliza y flexibiliza la producción curricular, uniendo en un mismo actor, el profesor, la decisión de diseñar y desarrollar el currículo más próximo y más pertinente a los alumnos y a sus respectivos contextos socioculturales.

Por otro lado, en América Latina, particularmente a partir de la década de los años 60, se viene desarrollando una propuesta educativa situacional. Vinculada a los procesos de educación y organización popular, en la perspectiva de constituirse en un movimiento social más democratizador de las relaciones sociales, económicas y culturales de nuestras respectivas sociedades nacionales, surge en Brasil una teoría y una acción pedagógica caracterizada como una “Educación como práctica de la libertad”

Inicialmente fue concebida por Paulo Freire y sus colaboradores en las acciones de alfabetización de adultos, que en el transcurso de los años y de los procesos contradictorios de cambio y conservadurismo va transformándose en una Pedagogía Crítica (Gadotti, 1983 y 1989, Giroux, 1983; Mejía, 1994; etc.) El conjunto de estos aportes podría caracterizarse en cuatro afirmaciones comunes o reiteradas por estos autores:

- a) La práctica docente crítica implica vincular dialécticamente el saber-hacer pedagógico cotidiano, rutinario, organizado y la interacción con los alumnos, con la reflexión teórica iluminadora que permite corregir, mejorar y/o innovar la próxima práctica del docente.
- b) La práctica educativa del docente crítico debe propiciar las condiciones en que los estudiantes, en sus relaciones interpersonales y de ellos con el docente, ensayen experiencias pedagógicas profundas para asumirse como ser social, histórico y cultural. Un ser creador de cultura, transformador de sí mismo y de su medio, autónomo en sus decisiones y proyecciones.
- c) El docente crítico sabe que en la organización de la cultura escolar “enseñar no es solo transferir conocimientos, sino que sobre todo es crear la posibilidades para que en interacción con sus alumnos, sean productores o constructores de conocimientos” (Mejía, 1994, p. 82).
- d) Es parte de la naturaleza del docente crítico investigar la realidad e incentivar en el alumno su curiosidad indagativa, de tal modo de ir interaccionalmente (dialogalmente) construyendo la capacidad transformativa de ambos. En este sentido, la práctica docente crítica es esencialmente una práctica educativa indagativa, cuestionadora y problematizante de los saberes establecidos y de la realidad que los contextualiza.

Es en este sentido que se puede hablar de un currículo crítico, es decir, de una propuesta de selección y organización de la cultura que posibilita articular el saber sistemático con el saber del educando; saber construido entre docentes y estudiantes. En la relación más actual se habla de una PEDAGOGIA DE LA AUTONOMIA (Freire, 1997), entendiéndola por ésta la “organización de la práctica docente como una acción de reflexión en favor de la autonomía del ser individual y social de los educandos” (Freire, 1997, p. 14).

Pues bien, el conjunto de estos antecedentes y discusiones teóricas sobre el currículo enmarca la posibilidad de hablar con cierta legitimidad de una Teoría Crítica del Currículo Mínimo. Tal posibilidad aparece íntimamente ligada al espacio innovador que construye el docente-investigador cuando participa en la elaboración del Proyecto Curricular del Centro Escolar. En lo que sigue de este análisis procuraremos mostrar la concreción de esta posibilidad teórica en las propuestas de reforma educativa que se realizan en España y en Chile.

2. Algunos conceptos significativos para la Teoría del Currículo Mínimo, derivados de los procesos de Reforma Educacional de España y de Chile

Aparece interesante la similitud de intenciones y de consideraciones contextuales que adoptan los procesos de Reforma Educativa y Curricular de España y Chile. En ambos casos se vincula este proceso de cambio educativo a la democratización del país, valorando a esta última como “la expresión más palpable de un CAMBIO SOCIAL profundo” en las sociedades nacionales (Gairín, 1997; Cox, 1997; Lovelace, 1993; MINEDUC, 1998). Incluso la democracia como cambio social se tiende a reconocer en ambos casos como respeto a la diversidad, a la tolerancia y a la colaboración, haciendo necesario el aprendizaje social del ser democrático.

Desde esta valoración y reconocimiento, que son similares en ambos casos, se derivan diferencialmente algunos principios que orientan la Reforma Educativa de uno u otro país.

- 2.1. En el caso de España se concibe la Reforma Educativa como: “Adecuación de la educación como un derecho social básico para todos los ciudadanos”.

“Perspectiva dinámica y de cambio permanente que incorpore de manera actualizada los cambios culturales, tecnológicos, científicos y económicos que se producen en la sociedad moderna”.

“Modificar la actividad cotidiana del Centro Escolar y experimentar nuevos modelos pedagógicos que transformen las prácticas formativas en el aula”.

“La necesidad sistémica del cambio y actualización de la educación ha llevado a la idea del Proyecto Curricular de Centro (PCC), en el que cada comunidad escolar define sus intenciones educativas y las concreta en un itinerario pedagógico y curricular propio, de su absoluta responsabilidad y autonomía”. (Lovelace, 1993, pgs. 13 a 15).

- 2.2. En el caso de Chile se concibe la Reforma Educativa como “Un proceso gradual, incremental y producido desde la base del sistema social... Esta modalidad se aparta de la idea de una reforma diseñada desde arriba hacia abajo, que se produce de una vez para siempre. Tras ello hay una concepción de la transformación y adecuación de los sistemas educativos a las cambiantes condiciones de la sociedad...”

“Es una Reforma que pretende afectar paulatina y en forma global todas las dimensiones del sistema: las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos tanto de materiales educativos (bibliotecas, informática educativa) como de infraestructura escolar, el financiamiento del sector, así como el mejoramiento sostenido de las condiciones de trabajo de los docentes, principales artífices y protagonistas de la Reforma”.

“Establece un programa común de formación personal que ofrezca a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad

humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones” (Ministerio de Educación, 1998, pps. 23, 24 y 50).

De ambos discursos, expresados con énfasis políticos diferentes, se derivan significaciones innovativas similares que, entre otros aspectos, destacamos:

- a) La Reforma Educativa es sistémica y procesal.
- b) Es una acción que enfatiza las relaciones éticas y que comprende el cambio de la cultura escolar.
- c) La reforma curricular se entiende como un proceso descentralizado y participativo, donde el protagonista principal es el Centro Educativo y al interior de él, el profesor.
- d) Es una adecuación de la oferta educativo-curricular a los cambios científicos, económicos, tecnológicos y políticos que vive la sociedad nacional.

Ya situados en la perspectiva del cambio curricular, el siguiente cuadro comparativo nos permite derivar las diferencias y semejanzas que posibiliten la construcción de un referente teórico-práctico para la Teoría del Currículo Mínimo que aquí sugerimos.

Indicadores de realidad	En la R. Curricular Española	En la R. Curricular Chilena
1. Concepción de Escuela.	<ul style="list-style-type: none"> - Participativa e inmersa en un contexto específico. - El contexto es el punto de partida para adecuar la propuesta Ministerial y convertirla en Planes y Programas de Acción. - La escuela es el centro de producción del currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espacio de renovación de las prácticas pedagógicas, facilitando la elaboración de Planes y Programas de Estudio, pertinentes y relevantes en lo que se enseña y aprende. - Espacio de construcción participativa de diseño curricular, y de su desarrollo.
2. Concepción del Proceso Curricular.	<ul style="list-style-type: none"> - El nivel Central prescribe las enseñanzas mínimas comunes señaladas como un Marco Curricular nacional amplio, abierto y flexible. - El Centro Educativo contextualiza el Marco prescriptivo y elabora sus planes y Programas de acción de acuerdo a los condicionamientos de la evolución y del aprendizaje de los alumnos, así como a la realidad educativa, social y cultural del Centro y su entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - El Mineduc define los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios. Este Marco Curricular es prescrito de manera flexible hacia los Centros Educativos. - El Centro Educativo adecua el Marco Curricular a las necesidades, contextos y situaciones diferenciadas que éstos tienen, proponiendo al Mineduc sus nuevos Planes y Programas de Estudios que deben ser aprobados por éste. - Aquellos Centros educativos que no elaboren sus propuestas originales deben aplicar las señaladas por el Mineduc.
3. Concepción de “Contenidos mínimos o Básicos”.	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores obligados que deben al- 	<ul style="list-style-type: none"> - Carta de navegación que fija límites y proporciones respecto a los conocimientos, habilidades, ac-

Indicadores de realidad	En la R. Curricular Española	En la R. Curricular Chilena
	<p>canzar en su formación todos los educandos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterios pedagógicos que orientan respeto de la diversidad, la tolerancia y la colaboración intercultural. 	<p>titudes y valores que los alumnos deben aprender a desarrollar e internalizar, proporcionando, implícita o explícitamente, indicadores o estándares de logro (Magendzo, 1998, p. 44).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intenciones educacionales consensuales en el plano cultural, ético, social y económico del sistema educativo.
<p>4. Concepción del “docente”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es un líder curricular: diseña, organiza, aplica y evalúa el currículo. - Profesional de la educación, legitimado por su saber-hacer pedagógico. - Actor educativo y curricular, con práctica docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actores educativos en proceso de aprendizaje de las decisiones curriculares. - Profesional de la educación preocupado más en el “cómo” que del “para qué” del saber-hacer pedagógico. - El Diseño del currículo es tarea compleja, para lo cual el docente debe ser actualizado y capacitado.
<p>5. Finalidades del Proyecto Curricular de Centro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar la coherencia de la práctica educativa a través de la toma de decisiones conjuntas por parte del equipo de profesores de la etapa. - Aumentar la competencia docente del profesorado a través de la reflexión sobre su práctica, reflexión necesaria para hacer ex- 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de poner al día los objetivos y contenidos de la educación, dispuestos en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE. - Buscar un equilibrio entre un currículo que entienda, por un lado, que la educación es un sistema que responde a un perfil de

Indicadores de realidad	En la R. Curricular Española	En la R. Curricular Chilena
	<p>plícitos los criterios que justifican las decisiones tomadas en el Proyecto Curricular.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adecuar al contexto específico del centro las prescripciones y correcciones del nivel central. 	<p>país que tiene intenciones educacionales consensuales y, por otro lado, reconoce la especificidad de propósitos de cada Centro Educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profundizar y adaptar la arquitectura lógica, epistemológica y psicopedagógica que sustentan el Marco Curricular prescrito por el Mineduc.
<p>6. Concepción del Proyecto Curricular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Conjunto de decisiones articuladas que permiten que los equipos docentes concreten el Currículo Básico, en proyectos de intervención didáctica, adecuadas a un contexto específico para garantizar una actuación coherente y progresiva que favorezca al adecuado desarrollo de los alumnos y de las alumnas”. (Gairín, 1997, p. 19). 	<ul style="list-style-type: none"> - “Compatibilizar un currículo pertinente con uno de exigencia, lo que implica realizar un proceso de NEGOCIACION DE SABERES E INTENCIONES entre distintos actores sociales... Elaborar Planes y Programas de Estudios, desagregando los objetivos Fundamentales, secuenciándolos de acuerdo a la realidad institucional, y reintegrar los Contenidos Mínimos Obligatorios según las características propias de la ‘Cultura escolar’ del Centro” (Magendzo, 1998, pgs. 45 y 46).
<p>7. Organización del Centro Educativo para la elaboración del P.C.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El equipo docente es el que participa y lidera la construcción del PCC. - Favorecer la autonomía del equipo docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parece que se orienta hacia la organización del equipo docente por sectores y subsectores de aprendizaje.

Indicadores de realidad	En la R. Curricular Española	En la R. Curricular Chilena
	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de los equipos docentes por niveles escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> - No está claro el rol de los equipos docentes en cuanto a su autonomía.
<p>8. Funciones/acciones curriculares del equipo docente del Centro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El equipo docente debe concretar los aspectos señalados en el Marco Curricular y debe responder a las preguntas: ¿Qué y para qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Dónde y con qué enseñar? y ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Responder a todos estos interrogantes supone tomar una serie de decisiones. Y va a ser precisamente la combinación de estas preguntas clave con las tareas necesarias para elaborar el PCC, lo que nos va a permitir concluir en el siguiente esquema*: <p>¿Qué y para qué enseñar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis y adecuación de los objetivos y los contenidos generales etapa. - Análisis y adecuación de los objetivos y los contenidos generales de las áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> - En el hacer del currículo a nivel institucional es necesario indagar, explorar, aprender a mirar el “para qué” del conocimiento que plantea el Marco Curricular. - Analizar colectivamente en cada sector de aprendizaje y en la intersección de éstos, la ARQUITECTURA lógica, epistemológica, sociocultural y psicosocial que sustenta el Marco Curricular. Desde esta comprensión, es posible flexibilizarlo, manteniendo el sentido de su arquitectura. - Patentizar en cada sector y subsector de aprendizaje los argumentos implícitos o explícitos que se han empleado para seleccionar y organizar los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos que constituyen el Marco Curricular.

* Esquema realizado a partir del cuadro propuesto por Del Carmen, L. y Zabala, A.: Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro, Madrid, CIDE, 1991. p. 34.

Indicadores de realidad	En la R. Curricular Española	En la R. Curricular Chilena
	<p>¿Cuándo enseñar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contextualización de los objetivos generales de área en los ciclos. - Secuenciación y organización de contenidos. <p>¿Cómo enseñar?, ¿Dónde enseñar?, ¿Con qué enseñar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definición de los criterios de intervención educativa. - Definición de los criterios de organización espacio-temporal. - Definición de los criterios para la selección de materiales y otros recursos didácticos. <p>¿Qué, cómo y cuándo evaluar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis y adecuación de los criterios de evaluación de etapa. - Fijación de los criterios de evaluación y promoción por ciclos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar los aprendizajes significativos de los alumnos identificando y organizando las unidades de estudio que les sean más pertinentes y que se deriven de cada Sector o Subsector de Aprendizaje (Madgenzo, 1998, p. 46).
<p>9. Fuentes del PCC y para la elaboración de Planes y Programas de Estudio.</p>	<p>Existe ya un amplio consenso respecto a cuáles han de ser las fuentes a partir de las cuales el profesorado va a elaborar el PCC. Estas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Diseño o Marco Curricular prescriptivo del Ministerio. - El Proyecto Educativo del Centro. 	<p>“Cada establecimiento educacional formula sus Planes y Programas de Estudio, que han de ser aprobados por el Mineduc, sobre la base de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Su proyecto Educativo del ámbito del saber-hacer institucional. - La comprensión de la arquitectura lógica, episte-

Indicadores de realidad	En la R. Curricular Española	En la R. Curricular Chilena
	<ul style="list-style-type: none"> - Los rasgos socioculturales propios del entorno en el que se sitúa el Centro. - La teoría del aprendizaje que fundamenta el modelo curricular de la Reforma. - Las características espaciales del Centro y su dotación en recursos materiales y humanos. (Love-lace, 1993, p. 36). 	<p>mológica, sociocultural y psicosocial del Marco Curricular prescriptivo: la propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios por Nivel Escolar” (Mineduc, 1998-1, p. 51).</p>
<p>10. Resultados esperables con el PCC.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Procurar que PC tengan una incidencia real en las aulas, es decir, que conlleven la utilización de nuevas estrategias, recursos y procedimientos didácticos por los profesores y se evalúen por su contribución a la satisfacción de las necesidades educativas del alumnado. - Impulsar procesos de revisión y mejora permanente del Currículo como algo inacabado que se vaya modificando con la práctica (Ministerio de Educación y Ciencias, 1992, p. 39). 	<p>– “Las tareas involucradas en la elaboración de Planes y Programas de Estudio desde el Marco Curricular del Mineduc, son complejas y demandantes de recursos tanto financieros como humanos. Por consiguiente, los establecimientos que se involucren debieran crear condiciones para gestionar el currículo, mecanismos de participación curricular, sistemas de evaluación de resultados y de mejoramiento incremental y redes de apoyo y de asistencia técnica” (Magendzo, 1998, p. 47).</p>

Lo que queda en evidencia en esta descripción yuxtapuesta es que mientras en España las opciones curriculares de la reforma educativa van por el lado de fortalecer la práctica docente y la autonomía curricular del Centro Educativo, en Chile se tiene un doble estándar: en el plano de las concepciones teóricas hay coincidencia argumental con España, pero en la medida en que se avanza a los niveles de concreción del PC en el Centro Educativo emerge con todo su realismo el modelo prescriptivo, que sustenta la racionalidad técnica del currículo.

Una lectura comparativa más analítica de esta enumeración yuxtapuesta de variables que implican el PCC lleva a distinguir, sin embargo, ciertos rasgos comunes de ambos procesos reformistas en la perspectiva de caracterizar una eventual Teoría del Currículo Mínimo.

a) *Primeramente los componentes de esta propuesta teórica*

Visualizamos tres componentes básicos:

- 1) El Marco Prescriptivo Curricular Básico elaborado en la esfera Central de la Administración Educativa. En el caso de España este Marco adopta el nombre de Enseñanza Mínima por Áreas y Etapas del proceso escolarizado. En el caso de Chile se llama “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación General Básica y la Enseñanza Media”.

En ambos casos este marco es concebido con el carácter de propuesta básica, flexible y generadora de saberes contextualizados y más complejos.

- 2) Los referentes de realidad contextual situacional que permite al equipo docente del Centro elaborar Planes y Programas de estudio más pertinentes y relevantes para un aprendizaje más significativo de los alumnos. Estos referentes se explicitan en el concepto de “Fuentes de Proyecto Curricular de Centro” y se reconocen como tales el Proyecto Educativo del Centro Escolar, las características específicas de los alumnos situados en el Centro

Escolar y la propia experiencia pedagógica y Curricular del equipo docente del Centro.

- 3) Los Planes y Programas de Estudio o de Acción Formativa, donde el equipo docente actúa como el articulador de saberes negociados e integrados, en el espacio único y diverso de cada Centro Formativo. La intencionalidad sistémica en España es la autonomía plena del equipo docente; en el caso de Chile se trata de una autonomía relativa, que procura un equilibrio entre un currículo pertinente con otro de exigencia de calidad académica.

b) En segundo lugar, la estrategia de construcción social del Proyecto Curricular del Centro Educativo

En términos de los componentes de la estrategia de construcción social del PCC, distinguimos cuatro aspectos relevantes: cómo se conciben el espacio y la organización escolar; cómo se percibe y se concretiza el proceso de construcción curricular; quiénes son los actores que construyen y cuáles son las acciones que implican la construcción curricular.

Veamos estos aspectos en particular:

- 1) *La Concepción de escuela:* En ambas realidades la unidad escolar se concibe como el espacio social en que se renuevan las prácticas pedagógicas y se diseñan y desarrollan los Planes y Programas de Estudio innovados. En consecuencia, la escuela se organiza como un espacio de negociación de saberes y de articulación entre la prescripción curricular sistémica y los significados culturales emergentes del contexto situacional en que ella está inmersa.

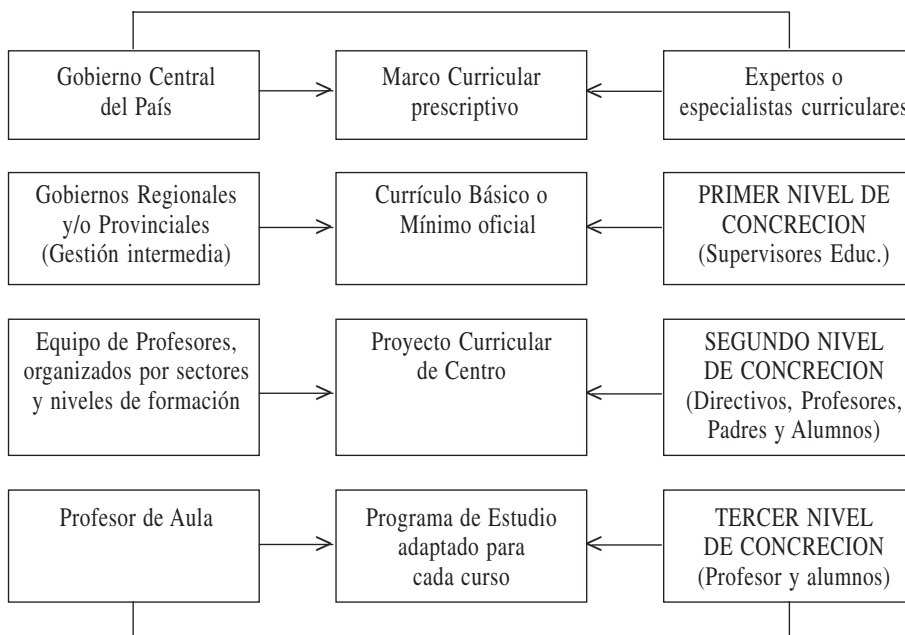
Desde el punto de vista Teórico el Centro Escolar es el espacio natural de producción del nuevo currículo para la Educación Española o Chilena.

- 2) *La concepción del proceso curricular:* En ambas experiencias reformistas la construcción se entiende como una interacción

entre la “prescripción curricular del nivel central”, caracterizada como básica, mínima y flexible, y la contextualización/adequación de la misma, para transformarla en una propuesta curricular pertinente, relevante y significativa para los educandos situados, y propia y original para el entorno en el cual esta ubicada la escuela.

Desde el punto de vista teórico la construcción curricular en el Centro Escolar es una acción procesal de negociación e integración de saberes, para mejorar la práctica docente.

3. *La identificación de los actores curriculares:* El colectivo docente del Centro Escolar es una representación social que integra varios actores, con funciones y responsabilidades curriculares diversas y que se organizan en una red de relaciones políticas, técnicas y de prácticas docentes. El siguiente esquema, formado y adaptado de una representación similar en España, nos ilustra sobre esta red de actores y funciones curriculares que intervienen o participan en la construcción del PCC.



En este esquema aparecen claros la identidad de los actores curriculares, el tipo de función y de decisiones que les compete, y las interacciones espaciales y organizacionales que se establecen cuando debe concretarse la construcción social del Proyecto Curricular del Centro Escolar. No se trata de actores aislados, sino que de niveles de concreción de construcción que interdependen unos de otros y que interactúan procesualmente.

4. *Las acciones que concretizan la construcción del PCC:* En términos generales, estas acciones son de dos tipos: Acciones de Diseño Curricular y Acciones de Desarrollo Curricular.

Las primeras comienzan con el diagnóstico del contexto y continúan con el análisis del Marco Curricular Básico, desarticulando la “arquitectura” lógica, epistemológica, sociocultural y psicosocial que ésta trae. Como acción de apoyo a las de diagnóstico y análisis, es la organización democrática y participativa del Equipo Docente del Centro.

Las acciones de desarrollo curricular se refieren a las respuestas colectivas que el equipo docente da a las preguntas siguientes: ¿Qué y para qué enseñar?; ¿Cuándo enseñar?; ¿Cómo enseñar?; ¿Dónde enseñar?; ¿Con qué enseñar?; ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Es decir, son las acciones de programación, organización, transmisión y evaluación de los contenidos y objetivos curriculares pertinentes, relevantes y significativos para el aprendizaje de los alumnos situados.

- c) Por último, los impactos innovadores del PCC en la práctica docente de la Unidad Escolar*

Tal vez una investigación empírica sobre la aplicación de los productos curriculares, resultantes de los procesos de construcción social de los PCC, podría mostrarnos con mayor propiedad y precisión sus impactos innovadores. No obstante, a nivel de la proyección teórica de las interacciones reformistas del currículo pueden derivarse algunas consecuencias esperadas. Una primera consecuencia es el hecho de que el equipo docente del Centro Escolar coloca su práctica

como articuladora de la construcción del currículo y de negociación de su saber experimental y reflexivo, con el prescriptivo proveniente del nivel técnico central. El equipo docente gana legitimidad de actor curricular y valida la propuesta prescriptiva en su contextualización y adecuación a la realidad pedagógica del Centro Escolar. Es decir, la “arquitectura del currículo”, por muy de excelencia técnica e intelectual que sea, no tiene validez social si no es aplicable y mejorable por la práctica docente del colectivo de profesores del Centro Escolar.

Una segunda consecuencia es que la nueva “arquitectura del currículo”, construida con la participación protagónica del equipo docente del Centro Escolar, tiene pertinencia y eficacia cuando ella es apropiada por el profesor de aula. Mientras no sea una arquitectura internalizada como propia por el profesor, no hay compromiso reformista ni mejoramiento de la calidad educativa del país.

Finalmente, desarrollar, revisar, analizar y evaluar productos curriculares, construidos o elaborados colectivamente en el Centro Escolar, sin duda es, en general, una práctica de mejoramiento docente, lo que implica iniciar una nueva racionalidad teórica del currículo, como proceso docente continuo, inacabado y perfectible; cuestión, esta última, que tiene que ver directamente con la dignificación de la profesión docente y, en un sentido más trascendental, con el humanismo crítico, tan necesario para nuestra sociedad nacional.

3. A modo de una breve conclusión

Nos queda dando vueltas en este reflexionar teórico una situación política nueva del Mineduc, en cuanto a la perspectiva de volver a centralizar la determinación de Planes y Programas de Estudio para el NB3 y el Ciclo Común de la Enseñanza Media.

Nos parece peligroso el argumento de que hay que centralizar esta decisión curricular porque los docentes no poseen la capacidad

de elaborar planes y programas de estudio, según las exigencias de “arquitectura curricular” determinada por una elite ilustrada; lo vemos como peligroso ya que esa falta de competencia curricular del docente es producto de un proceso histórico de desprofesionalización de la práctica pedagógica. Todos conocemos lo que ha sido este proceso histórico, lo hemos vivido y lo hemos analizado.

Tal vez el enfoque teórico del Currículo Mínimo o Básico, vinculado al aprendizaje participativo en la construcción de Proyectos Curriculares del Centro Escolar, debió ser el necesario proceso democratizador del saber que requiere una Reforma Curricular.

Ojalá nuestra preocupación solo sea una mala lectura de un discurso y de varios textos que insisten sobre la neoliberalidad de la construcción curricular. Tal vez aún estamos a tiempo de alertar a la comunidad educativa nacional sobre lo antidemocrático que resulta la aplicación al campo curricular de las estrategias neoliberales.

En efecto, “uno de los principales objetivos y efectos de la aplicación de las estrategias neoliberales en el campo educativo ha sido un control más rígido del trabajo y de la profesión docente” (Da Silva, T.T., 1997, P.162). Tal control, que en el fondo es político, tiene como principal efecto la disminución del compromiso innovador del profesor, lo que en última instancia siempre repercute en la calidad del acto educativo.

La retórica de la descentralización curricular, vinculada a una estrategia centralizada de definir Planes y Programas de Estudio de alta exigencia técnica y/o académica, borra de una plumada la posibilidad de mejorar la calidad de la educación: **NO HAY MEJORA-MIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA SIN COMPROMISO DOCENTE CON EL PERFECCIONAMIENTO DE SU PRAC-TICA.**

Pues bien, una perspectiva sustantiva para tal compromiso lo constituye la construcción participativa del Proyecto Curricular del Centro Educativo, con el liderazgo democrático del Equipo Docente y es en esta deriva que proponemos el artículo que aquí presentamos.

Bibliografía

- Antúñez, S.** (1987). *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona, GRAO Editores.
- Apple, M.** (1979). *Ideology and curriculum*. Routledge and Kegan Paul, Londres.
- Cox, C.** (1997). *La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, contenidos, implementación. Seminario Nacional de Proyecto Montegrande*, Santiago, Mayo de 1997. (Mimeografiado.)
- Da Silva, T.T.** (1997). *El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total*. En: P. Gentili (Comp). Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública.
- Del Carmen, L.** (1996). Proyecto Curricular. Colección Magisterio, Madrid, España.
- Del Carmen, L. y A. Zabala** (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*, CIDE, Madrid.
- Elliot, J.** (1981). *School Accountability*. Grant McIntyre, Londres.
- Ferrada, D.** (1998). *El Currículum crítico comunicativo*. Tesis de Doctorado. Universidad de Valladolid, España.
- Freire, P.** (1973). *Pedagogía del Oprimido*. 8ª edición, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- _____ (1996). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XX Ediciones, México.
- _____ (1997) *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores, México.
- Gadotti, M.** (1983). *A Educação Dialéctica*. Cortez Edições, São Paulo, Brasil.
- _____ (1989). *Convite à leitura de Paulo Freire*. Editora Scipione, Serie "Pensamento e ação no Magistério", São Paulo, Brasil.
- Gairín, J.** (1997). *Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular de Centro Educativo*. Universidad Autónoma de Barcelona, Editorial Síntesis, Barcelona.
- García-Huidobro, J.E.** (1998) *La escuela y la calidad de la educación. Conferencia en Seminario Internacional sobre Formación Docente*, CEPAL-MINEDUC, Santiago.

- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.** (1985). *La enseñanza: teoría y práctica*. Akal, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J.** (1995). *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica*. 5ª edición, Morata, S.L., Madrid.
- Giroux, H.** (1990). *Los maestros como intelectuales*. Ed. Paidós, MEC, Barcelona.
- Giroux, H.** (1983). *Theory and resistance in education*. Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers. Inc. Soth Hadley.
- Grundy, S.** (1991). *Producto o praxis del Currículum*. Ed. Morata, Colección Pedagogía, Madrid.
- Kemmis, S.** (1988). *El currículum más allá de la Teoría de la Reproducción*. Ed. Morata, Colección Pedagogía, Madrid.
- Lovelace, M.** (1993). *Proyecto Curricular: 2º nivel de concreción*. Edelvives, Aula Reforma, Madrid.
- Magendzo, A.** (1998). “Elaboración de Planes y Programas desde la Reforma Curricular”. En: *Revista de Educación*, MINEDUC, Santiago, Chile.
- Martínez Bonafé, J.** (1993). “Proyectos Curriculares y Prácticas Docentes”. En: *Cuadernos Didácticos*, Editorial Diada S.L., Universidad de Valencia, España.
- _____ (1995) *El Currículo como práctica pedagógica*. Editorial Diada, Universidad de Valencia, España.
- Mejía, M.R.** (1994). “Agenda para una nueva escuela” En: *La Piragua*, Revista de CEAAL, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación, División de Educación General** (1993). *Criterios para elaborar el Reglamento Interno del Establecimiento Educacional*. Santiago, noviembre.
- MINEDUC** (1994). *Decreto 40 y Anexos. Sobre Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación General Básica*. Santiago, marzo.
- MINEDUC, División de Educación General** (1994). *Programa de Mejoramiento de la Educación Media: 1995-2000*. Documento presentado en la Jornada de Directores de Liceos del Programa Piloto. San Juan 25, 26 y 27 de octubre.

- MINEDUC, Secretaría Ministerial de Educación. Región Metropolitana** (1997-1). *Circular N° 41, dirigida a los Jefes de Departamentos Provinciales de Educación; Jefes del DEM, DAEM o Corporaciones Municipales y Directores de Establecimientos Educativos*. Esta circular, del 20 de junio, "Complementa Instrucciones para la elaboración de NB1 y NB2, Santiago.
- MINEDUC** (1997-2). *Fundamentos, organización y orientaciones del Nuevo Marco Curricular de la Enseñanza Media*. Documento presentado al Seminario Montegrande, mayo. Panel N° 3. Santiago.
- MINEDUC** (1997-3). *Propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para la Enseñanza Media*. Santiago, septiembre de 1997.
- MINEDUC** (1998-1). *Reforma en marcha: buena educación para todos*. Santiago.
- MINEDUC. Departamento Jurídico** (1998-2). *Reglamento del Programa de Perfeccionamiento Fundamental de Docentes*. Santiago, agosto.
- Ministerio de Educación y Ciencia** (1992). *Proyecto Curricular en Primaria*. Madrid.
- Oteiza, F. y Montero, P.** (1994). *Diseño del Currículum. Modelo para su producción y actualización*. Ministerio de Educación de Chile, MECE, Colección de Estudios sobre Educación Media, Santiago.
- Pascual, E. y otros** (1998). *Descripción de Proyectos curriculares y su implementación en diversos Centros Educativos*. Proyecto de Investigación DIPUC. Facultad de Educación, PUCCH.
- Pinto, R.** (1997). *Una mirada crítica a los Fundamentos históricos y situacionales de la Educación Chilena, en los últimos 20 años*. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, PUCCH, Santiago (mimeografiado).
- Stenhouse, L.** (1984) *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Edit. Morata, Madrid, España.
- _____ (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Edit. Morata, Madrid, España.