

INNOVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR EN LA ESCUELA Y EN EL LICEO: Una Estrategia para la Apropiación, Contextualización y Complementación de los Planes y Programas propuestos por el Mineduc

MARÍA SOLEDAD ERAZO JIMÉNEZ*

Resumen

Se presenta aquí la sistematización de una Estrategia de Innovación de la Planificación Curricular a nivel de unidad educativa que la autora viene desarrollando hace cuatro años en Escuelas Básicas y Liceos de distintas regiones del país, la cual tiene sus antecedentes en publicaciones hechas en Teleduc-Mineduc “La Reforma Curricular en NB1 y NB2”, y en el trabajo realizado por la misma autora en el Programa de Perfeccionamiento Fundamental del Mineduc para NB3 y NM1.

Dicha Estrategia tiene por finalidad entregar a las unidades educativas que han decidido trabajar con los Planes y Programas del Ministerio de Educación un instrumento que de manera sistemática y rigurosa permita a los equipos directivos y docentes contextualizar y complementar la propuesta oficial, en base a su Proyecto Educativo Institucional, de las necesidades educativas de los alumnos, las características socioculturales de la familia y las características y recursos de la comunidad local. De este modo se apunta a concretar los principios de Descentralización, Pertinencia Cultural y Relevancia Individual que orientan los actuales enfoques y políticas de construcción curricular.

Abstract

This paper presents a strategy of curricular planning for elementary and high schools that has been used for our years in different Chilean districts. The purpose of this strategy is to allow teachers and policy makers to improve the official proposal with school projects, students' educational needs, families' social and cultural characteristics, and local resources.

* Académico Departamento de Currículum, Tecnología y Evaluación. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Currículum.

Introducción

La planificación de la acción educativa es una de las dimensiones de la práctica escolar que demanda mayor atención cuando se busca desencadenar procesos de reforma, que conllevan la puesta en marcha de transformaciones sustantivas en el sistema escolar. ¿Con qué otra estrategia cuentan los profesores para explicitar y concretar en la práctica pedagógica sus opciones, consensuar criterios y coordinar acciones que conllevan nuevos sentidos y significados, si no es con el recurso de la Planificación?

Si hay algo que establece una diferencia importante entre la acción educativa que realiza la institución y escolar, y aquella que realizan las restantes agencias e instituciones sociales, es precisamente la sistematicidad con que en ella se propende al aprendizaje. No cabe duda que el niño y el joven pueden aprender –y de hecho lo hacen– una infinidad de contenidos educativos, tanto en espacios informales de interacción social como en relación con otras agencias culturales, como los medios de comunicación de masa, informáticos, religiosos, etc. Sin embargo, en relación a lo que aprenda en la escuela, la sociedad espera que dichos aprendizajes sean intencionados explícitamente en determinada dirección, y guiados por profesionales que poseen un conocimiento especializado que les habilita para ejercer una enseñanza sistemática, organizada y secuenciada en base a opciones pedagógicas expuestas pública y transparentemente a la comunidad educativa local y nacional.

En la cultura escolar, sin embargo, existe una visión oscura de la Planificación. Marcados por la tradición tecnicista de los años setenta y el desmedro de las condiciones de ejercicio profesional de los ochenta, en general los profesores “huyen” de la Planificación por considerarla un trámite burocrático, un medio de control, o una actividad que si bien es importante requiere de un gran despliegue de tiempo, con el que generalmente no cuentan. La situación descrita se torna crítica respecto de la Planificación Curricular, toda vez que,

entre los muchos desafíos que enfrenta actualmente el profesor, es ésta una de las tareas respecto de la cual se tiene menor experiencia en la escuela.

Hasta principios de los años noventa, en efecto, se tenía en Chile un currículum altamente centralizado, en donde la participación del profesor se reducía casi exclusivamente a la determinación de las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en el aula, en tanto que la toma de decisiones curriculares propiamente tal, esto es el planteamiento de las preguntas vinculadas a la **selección y organización de los contenidos de la educación**, quedaba definida a cabalidad por los organismos de Planificación Central.

Actualmente, los principios sobre los cuales se asientan las Reformas Educativas, su Propuesta de Diseño Curricular y en particular los procesos de implementación que conllevan los nuevos modelos de Planificación, imponen de por sí un replanteamiento del rol que han asumido los distintos actores pertenecientes a la Unidad Educativa en la definición del currículum escolar. En la práctica, se espera que los directivos y profesores asuman un papel protagónico en la adecuación de la propuesta ministerial a la realidad sociocultural de los alumnos y el Proyecto Educativo de la Institución Escolar.

Es imprescindible –dice Zabalza– que el profesorado se “curricularice”, esto es, que “haga y piense su trabajo en términos de currículum porque eso le va a aportar una nueva perspectiva, un nuevo sentido a lo que él hace en el aula” (Zabalza, M.A.: 1988, pp. 13).

Esta preocupación, compartida por un conjunto importante de autores, tiene como fundamento una concepción del docente como profesional reflexivo que, en primer lugar, es **profesional**, esto es, que en vez de limitarse a replicar mecánicamente soluciones ensayadas por otros para resolver las situaciones que se plantean en la práctica pedagógica, indaga constantemente soluciones creativas y pertinentes a la realidad de los alumnos, en una acción que implica activar tanto los conocimientos teóricos adquiridos en la formación profe-

sional como aquellos que surgen de su experiencia individual y colectiva de enseñanza. En segundo lugar, es un profesional **reflexivo**, que mantiene una disposición de alerta intelectual, que le permite plantearse críticamente no sólo respecto de los procesos educativos y sus resultados, sino que además revisa y cuestiona los supuestos sobre los cuales funda su actividad profesional y las implicancias sociales de ésta.

Ampliar en este sentido el campo de preocupaciones del profesor desde la Didáctica al Currículum es una de las vías que fortalecen el desarrollo profesional docente y permiten dar a la educación la proyección social y cultural que se requiere en una sociedad compleja, cambiante y en desarrollo. Para ello, sin embargo, es necesario que a nivel de unidad educativa los actores desarrollen nuevas competencias profesionales, para las cuales no han sido preparados, ni cuentan con recursos metodológicos suficientes para enfrentar el desafío.

El artículo que aquí se presenta constituye un esfuerzo de operacionalización de los pasos y acciones que podría emprender un equipo de profesores que aspira a dar a los Planes y Programas propuestos por el Ministerio de Educación pertinencia cultural y significatividad social e individual. Dichos pasos se estructuran en una así llamada “Estrategia de Contextualización y Complementación de los Planes y Programas”.

Para tales efectos, y como una forma de precisar el marco de referencia desde la cual se plantea y desarrolla dicha estrategia e introducir a los profesores en la problemática curricular, se presentan en primer lugar algunas conceptualizaciones que están a la base de la propuesta. Éstas permiten delimitar el alcance y función que en ella se asigna al currículum escolar, y el concepto y modelo de Planificación Curricular que la sustenta. Luego, en el segundo punto, se desarrolla la Estrategia en sus pasos, productos y actores, en base a una propuesta de trabajo para la construcción curricular para el nivel institucional y/o local. Finalmente, se plantean algunas reflexiones y

desafíos que visualiza la autora en relación a los procesos de Implementación de la Reforma Curricular en nuestro país. La base de dichas reflexiones se encuentra en la experiencia de acompañamiento a los profesores y directivos en su esfuerzo de llevar a la práctica los principios y fundamentos de la Reforma Curricular.

I. Algunas precisiones conceptuales básicas para la Planificación Curricular en el nivel institucional

1. Acepciones del término “currículum”

El término currículum aparece en la literatura educacional vinculado a la educación sistemática; vale decir, de aquel sistema que una sociedad se ha dado para formar desde su visión particular del mundo a las nuevas generaciones, en una dimensión tanto personal como social.

Las actividades educativas escolares, señala Coll, “responden a la idea de que hay ciertos aspectos del crecimiento personal, considerados importantes en el marco de la cultura del grupo, que no tendrán lugar de forma satisfactoria, o que no se producirán en absoluto, a no ser que se suministre una ayuda específica, que se pongan en marcha actividades de enseñanza especialmente pensadas con este fin. (Coll, C: 1995, pp. 30). “Son pues –continúa el autor– actividades que responden a una finalidad y que se ejecutan de acuerdo con un plan de acción determinado, es decir, son actividades que están al servicio de un proyecto educativo”.

Estas actividades por definición conllevan una selección de la cultura del grupo, así como una organización que facilite su transmisión y renovación. Preguntarse por el Currículum Escolar es precisamente plantearse el “Qué” –de todo el acervo cultural de un grupo– ha de ser puesto a disposición de las nuevas generaciones, en la perspectiva de facilitar tanto la inserción activa y creativa de los jóvenes

a la sociedad como el desarrollo de la misma. Plantearse esta pregunta es situarse en el corazón mismo de la educación.

En la literatura existente se encuentran innumerables definiciones que intentan delimitar el alcance que tiene el término “Currículum”. De igual modo, es posible distinguir diversas teorías y “conjunto de teorías” que se abocan a su estudio. Las definiciones propuestas han oscilado históricamente entre dos polos de delimitación: 1) Una visión tan amplia como lo es el considerar el currículum como **todas las experiencias de aprendizaje a que, bajo la orientación de la escuela, se sometería el alumno, dentro y fuera de la escuela**, y 2) Una reducción e identificación del currículum con **los planes y programas de estudio**, vale decir, el documento oficial que delimita las áreas del conocimiento que se enseñarán en la escuela, sus objetivos, contenidos y demás componentes que se determinen en dicho documento.

Entre estas dos tendencias, la perspectiva sociocultural del currículum, representada por autores como John Elliot, Laurence Stenhouse, y los teóricos de la perspectiva crítica, es la que permite posicionar al profesor y los distintos actores de la unidad educativa como sujetos de decisiones curriculares, en tanto son ellos junto a los alumnos quienes en primera y última instancia significan, actualizan y recrean los contenidos de la educación en función de sus propias visiones de mundo.

Es así como, para Stenhouse (1987), el currículum es un intento por comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo. Ello involucra necesariamente una selección y organización de contenidos culturales, de métodos, de principios y orientaciones que se expresan –según el autor– no sólo en las intenciones explícitas esenciales sino que, además, en una práctica educativa. Desde este punto de vista, al hablar de currículum nos hallamos frente a dos realidades interdependientes: una, en que “es considerado **como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en la escuela**” (Stenhouse: 1987, pp. 27),

vale decir de aquello que se selecciona y organiza para ser transmitido y otra, en que al currículum más bien se le identifica con **el estado de cosas, con lo que realmente se transmite y sucede en la institución escolar, asociado a la práctica pedagógica.**

Es esta distinción la que ha dado origen a conceptos como “**Currículum Teórico, Explícito, Formal u Oficial**” y “**Currículum Real, Implícito u Oculto**” a que hacen referencia algunos sociólogos de la educación, para quienes el análisis curricular admite –además de las dimensiones señaladas– una tercera que denomina “**Currículum Nulo**”, esto es, aquello que la institución escolar simplemente no ha seleccionado como valioso de ser enseñado a los alumnos.

Las implicancias prácticas de cada una de las opciones conceptuales, a la hora de definir el currículum escolar, tienen que ver directamente con el alcance que se da a la tarea de analizar o innovar las prácticas de construcción y de reforma curricular. En los hechos, dependiendo de los conceptos de currículum que sostienen los actores del nivel central, local e institucional, la tarea de llevar adelante una Reforma Curricular es conceptualizada en términos teóricos y prácticos, también de manera muy distinta. Para unos empezará y terminará con la construcción de los Planes y Programas, en tanto que para otros, la Reforma Curricular se juega particularmente en los contextos específicos en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para unos lo central en una Reforma Curricular son los Planes y Programas elaborados por los especialistas, en tanto que para otros, lo medular se halla en la capacidad que tengan los actores educativos para resignificar sus prácticas pedagógicas en función de las nuevas demandas que se hacen a la educación y de aquel proyecto de hombre y sociedad que aspiran a concretar en la acción educativa.

En el contexto de la propuesta de innovación de las prácticas de Planificación Curricular propuesta en el presente artículo, el currículum es entendido como un “constructo” teórico-práctico, que representa las visiones de mundo, compromisos ideológicos y epistemológicos y los modelos de hombre y sociedad que sustentan los actores

sociales que participan en su construcción. Este constructo se manifiesta como una selección y organización de la cultura que dichos actores legitiman como valiosa de ser puesta a disposición de las nuevas generaciones. Como tal, se expresa tanto en marcos de referencia como en prácticas concretas, y tiene tanto potencial de reproducción o de transformación de la sociedad en que se produce y desarrolla como sean las intencionalidades y racionalidades que ponen en interacción los actores que lo concretan y traducen en acción educativa.

Así planteado, la Planificación Curricular a nivel de Unidad Educativa se constituye en un espacio de decisiones estratégico para la concreción de las intencionalidades y racionalidades pedagógicas que sustentan los actores, más allá del nivel central. Apropiarse de este espacio es, en este contexto, un imperativo para la construcción de una sociedad democrática que propenda al pluralismo y respeto y promoción de la diversidad cultural.

2. *Concepto de “Planificación Curricular”*

La acción de “planificar”, en un sentido amplio, consiste fundamentalmente en pensar cuidadosamente cuáles son las acciones necesarias que deben cumplirse para alcanzar un determinado objetivo, lograr una meta o cumplir una misión. En palabras de Villarreal “planear es un acto de inteligencia cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para el futuro. Implica un ejercicio libre de la razón para definir con claridad los fines a los que se orienta la acción, y desentrañar los mejores medios para alcanzarlos (Villarreal: 1980).

Referida al campo de la educación, la planificación educativa se entiende como “...el proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos; especificar fines, intenciones y metas; definir cursos de acción y, a partir de éstos, determinar los recursos y estrategias más apropiados para lograr su realización (Llarena, McGinn, Fernández y Álvarez: 1981).

Llevado al terreno curricular, en el contexto teórico en que se desarrolla la propuesta de este artículo, *la Planificación Curricular se refiere específicamente a la acción de definir **explícita y anticipadamente** un marco de referencia para la acción educativa, que contiene el conjunto de valores, conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que la institución educativa decide promover a través de los procesos de enseñanza, así como el conjunto de supuestos en que se funda la acción, las metas que se desean lograr y la organización necesaria para alcanzarlas.*

3. *Modelo de Planificación Curricular y Estrategia de Planificación Curricular para el Nivel Institucional*

Actualmente los Modelos de Construcción Curricular intentan responder a dos desafíos que enfrentan los Sistemas Educativos. Por una parte, resguardar una base cultural común para la población y, por otra, generar condiciones para la transformación de la cultura. Ello se ha resuelto tradicionalmente a través de dos modelos de Planificación Curricular: a) uno Normativo o Racionalista y b) uno Situacional o Estratégico.

El modelo de Planificación Normativa o Racionalista está a la base del currículum centralizado, cuyo principal objetivo es Transmitir la Herencia Cultural a las nuevas generaciones, proporcionando una base cultural común a todos los sujetos de la educación y promoviendo los procesos de integración social que se constituyen en última instancia en un “sentido de nación”. Como tal, cumple una función fundamentalmente homogeneizadora de la cultura.

Para tales fines, en el nivel central se realiza un diagnóstico global de necesidades, se definen las metas del sistema educativo, se selecciona la porción de cultura que requieren los jóvenes para incorporarse a la sociedad, los objetivos para cada nivel, los contenidos y acciones a seguir para el logro de dichas metas. El resultado del proceso de planificación es lo que se conoce como los Planes y

Programas de Estudio que rigen la Educación para cada nivel del sistema educativo. Queda definido sustancialmente en el primer nivel de decisiones curriculares. La participación en los niveles siguientes se traduce en la selección de experiencias de aprendizaje, recursos y métodos de evaluación.

La Planificación Situacional, Estratégica o Participativa, por su parte, está a la base de los modelos descentralizados. Como tal constituye el polo opuesto en materia de Planificación Curricular, cumpliendo una función fundamentalmente transformadora de la cultura en la medida que intenta legitimar socialmente la existencia de distintos universos culturales e intereses al interior de la sociedad. Se plantea como una vía de transformación de las bases culturales de la sociedad y un modelo que proyecta la diversificación de la cultura.

Para tales fines, en el nivel central se definen ciertos lineamientos de política y estándares de aprendizaje, en base a los cuales las unidades educativas, las comunidades de profesores y padres de familia, definen sus proyectos educacionales, las metas y cursos de acción que permiten lograr dichas metas. El resultado del proceso de planificación es el Plan Estratégico. Éste incluye la determinación de los problemas relevantes del grupo en que se aplica y la sugerencia de actividades que den respuesta educativa a dichos problemas.

La Reforma Curricular que está en proceso, teniendo como base el modelo normativo centralizado, abre espacios de construcción curricular para los niveles intermedios, propiciado **un Modelo de Planificación que se ha denominado como abierto y flexible**. En él se contemplan tres niveles de participación dentro de la estructura del Sistema Educacional Chileno, cada uno de los cuales se constituye sucesivamente en el **marco de referencia obligado** para el nivel subsiguiente y supone la participación de actores sociales pertinentes al nivel.

Como tal constituye un avance respecto del modelo de planificación que ha primado en nuestro país y un esfuerzo importante del

Estado por responder al conjunto de requerimientos que se hace a la educación en el contexto de los complejos cambios sociales, tecnológicos y culturales en que se encuentra inmersa la sociedad chilena. Una sociedad en que el niño y el joven han de tener acceso a una vasta y variada cantidad de información y necesita contar con una base de conocimiento teórico y práctico lo suficientemente amplia como para apropiarse de los significados y actuar en un mundo cambiante y complejo.

En este contexto, a Nivel Macro (central) se han elaborado los Marcos Curriculares que definen una base común de aprendizajes que los alumnos deben alcanzar como resultado de su experiencia escolar. Éstos aprendizajes se refieren al dominio del SABER, el HACER y el VALORAR, expresados en términos genéricos, para toda la población escolar a que está dirigida la propuesta. En su construcción se ha atendido a los principios de producción curricular susceptibles de ser considerados en una propuesta emanada desde el nivel central. Éstos son los de ACTUALIZACIÓN (consulta a especialistas de las disciplinas) y RELEVANCIA SOCIAL (consulta a los actores sociales) de los contenidos de la educación.

De acuerdo a la ley, las escuelas básicas y medias del país tienen la opción de elaborar sus propios Planes y Programas, en cuyo caso han de cumplir con el requisito de incorporar a cabalidad los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios presentes en el Marco Curricular. Por su parte, el Ministerio de Educación ha elaborado una propuesta de Planes y Programas de Estudio para cada Nivel de enseñanza definido en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE). Los establecimientos que no cuenten con Planes y Programas propios tienen la opción de orientar su práctica educativa en base a estos programas, asumiendo los desafíos que conlleva la implementación de una propuesta general, en la que se han hecho opciones pedagógicas y didácticas acordes a las orientaciones de la Reforma Educacional, en el contexto de la realidad particular del establecimiento.

Desde el punto de vista de la lógica de construcción curricular que sustenta la Estrategia de Planificación propuesta en el presente artículo cabría ahora a cada institución educativa que asume estos Planes y Programas CONTEXTUALIZAR y COMPLEMENTAR los programas de cada subsector, de manera de dar a los contenidos y las experiencias de aprendizaje que se dan en sus aulas la PROYECCIÓN PEDAGÓGICA, RELEVANCIA INDIVIDUAL y PERTINENCIA CULTURAL necesarias para el logro de los fines actuales de la educación. Ello se logra poniendo en interacción los Planes y Programas elaborados por el Ministerio de Educación, el Proyecto Educativo Institucional y las características específicas de la realidad educativa, social y cultural de sus alumnos y la comunidad local. Esta tarea, que corresponde al Nivel “Meso” de decisiones curriculares, es posible realizarla también a nivel de municipalidades o agrupaciones de escuelas, propiciando así una base de identidad que, en la medida que corresponda efectivamente a la realidad de las escuelas agrupadas, facilita la tarea y enriquece el proceso de toma de decisiones por parte de los equipos de profesores.

El producto de estas acciones de planificación curricular sería: 1) la PROGRAMACIÓN DE NIVEL y 2) el PLAN COMPLEMENTARIO EN JORNADA ESCOLAR COMPLETA, los cuales habrán de orientar los procesos de Planificación Didáctica y el consecuente desarrollo de las prácticas pedagógicas de aula.

En síntesis, de asumirse la estrategia propuesta como una alternativa de Planificación Curricular para el nivel institucional, el Modelo de Planificación postulado en la Reforma Curricular quedaría operacionalizado en los niveles, productos y actores que se presentan en el siguiente cuadro:

NIVELES DE DECISIÓN CURRICULAR Y PROPUESTA DE LA ESTRATEGIA DE PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR PARA EL NIVEL INSTITUCIONAL

NIVEL	ÁMBITO	PRODUCTO	PARTICIPANTES
MACRO	NACIONAL OBLIGATORIO	MARCO CURRICULAR SUBSECTORES-OF/CMO	MINEDUC / CONSULTA ACTORES VINCULADOS A LA EDUCACIÓN CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN
	NACIONAL OPCIONAL	PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	
MESO	A) MUNICIPAL O AGRUPACIONES DE ESCUELAS y/o ESCUELA	A) ORIENTACIONES PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN Y COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR (PEI)	A) EQUIPO PROFESORES ESCUELA, COMUNIDAD LOCAL Y ESCOLAR, EQUIPO GESTIÓN PEDAGÓGICA
	B) NIVEL	B.1) PROGRAMACIÓN DE NIVEL (PARA CADA SUBSECTOR DE APRENDIZAJE) B.2) PLAN COMPLEMENTARIO DEL NIVEL EN JORNADA ESCOLAR COMPLETA (JECD)	B.1) EQUIPO DE PROFESORES DEL NIVEL/EQUIPO GESTIÓN PEDAGÓGICA B.2) EQUIPO DE PROFESORES DEL NIVEL/EQUIPO GESTIÓN PEDAGÓGICA
MICRO	AULA	PROGRAMACIÓN Y PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA	PROFESOR DEL NIVEL (NB1-NB2) O DE CADA SUBSECTOR (NB3-NB4-NB5-NB6)

II. Descripción y desarrollo de la estrategia de Planificación Curricular para el nivel institucional (Nivel MESO)

Llevar la Reforma Curricular a la sala de clases implica para los docentes directivos y de aula que han sumido los Planes y Programas del Ministerio de Educación, junto con desarrollar procesos de análisis y reflexión crítica de los principios y propósitos educativos implícitos en sus prácticas pedagógicas, una apropiación de los nuevos desafíos que se plantean a la educación y a su acción profesional, la búsqueda de referentes teóricos y prácticos actualizados que le permitan responder a estos desafíos y un esfuerzo adicional por introducir modificaciones sustantivas en el currículum y la cultura escolar.

Siendo la Reforma del Currículum Formal u Oficial expresado en los Planes y Programas de Estudio un paso fundamental, de vital importancia para la reforma del currículum escolar, el éxito de su implementación pasa necesariamente por los procesos de apropiación de la propuesta que emprendan los actores educativos en el nivel institucional. Para ello, la Estrategia de Planificación Curricular

propuesta aquí plantea un conjunto de acciones de CONTEXTUALIZACIÓN Y COMPLEMENTACIÓN que permitirían a cada institución escolar desarrollar un currículum que, respondiendo a los estándares de aprendizajes representados por la propuesta del Ministerio de Educación, se adecue al Proyecto Institucional y a las características sociales y culturales de los alumnos, y las proyecte enriqueciendo las bases sobre las cuales ellos comprenden y significan el mundo.

En el desarrollo de esta estrategia, se contemplan básicamente tres fases:

- 1) Explicitación de las ORIENTACIONES PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN Y COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR, derivadas del proyecto Educativo Institucional, las necesidades educativas de los alumnos y el Contexto Sociocultural Local.
- 2) Elaboración de la PROGRAMACIÓN DE NIVEL PARA CADA SUBSECTOR DE APRENDIZAJE.
- 3) COMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL NIVEL (EN JORNADA ESCOLAR COMPLETA).

1. *Explicitación de las orientaciones para la contextualización y complementación del currículum escolar*

Frente a la tarea de Contextualizar y Complementar los Planes y Programas propuestos por el MINEDUC se presentan dos escenarios institucionales posibles: 1) que la institución tenga un Proyecto Educativo (PEI); 2) que aún no lo halla elaborado.

Ante la primera opción, esto es, que la unidad educativa tenga su Proyecto Educativo Institucional, las orientaciones para la Contextualización y Complementación de los Planes y Programas se obtienen directamente del documento que lo contiene. De todas las opciones plasmadas en él interesan para el trabajo curricular tres ámbitos de decisión: 1) las necesidades específicas de los alumnos del establecimiento; 2) los valores y principios que orientan la acción educativa, y 3) las características del medio social y cultural de la familia y la comunidad local.

En la eventualidad de que las instituciones educativas que han asumido los Planes y Programas del MINEDUC no tengan elaborado su Proyecto Educativo Institucional es **necesario** y **deseable** que los docentes directivos y de aula se planteen algunas preguntas centrales para la contextualización y complementación de la propuesta ministerial. Éstas dicen relación con tres ámbitos que requieren una continua actualización y reflexión por parte del equipo de profesores, en la que se plantean activamente el SENTIDO y CONTENIDO de la educación que aspira brindar a los alumnos y alumnas. Este trabajo puede realizarse tomando como referencia los ámbitos y preguntas que se proponen en el siguiente cuadro:

ÁMBITOS Y PREGUNTAS QUE ORIENTAN LA CONTEXTUALIZACIÓN Y COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

PREGUNTAS/ PRODUCTO	RESPECTO DE LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN	RESPECTO DE LAS OPCIONES EDUCATIVAS	RESPECTO DEL ALUMNO Y SU MEDIO SOCIAL Y CULTURAL
PREGUNTAS	¿QUÉ DILEMAS ENFRENTA LA SOCIEDAD ACTUAL?	¿CUÁLES SON LOS VALORES QUE ORIENTAN NUESTRA ACCIÓN EDUCATIVA?	¿QUÉ NOS OFRECE EL MEDIO FAMILIAR, SOCIAL Y CULTURAL DEL ALUMNO COMO RECURSOS DE ENSEÑANZA?
	¿QUÉ NECESITARÍAN APRENDER NUESTROS ALUMNOS PARA DESENVOLVERSE EN ESTA SOCIEDAD?	¿CUÁLES SON LOS PRINCIPIOS QUE EXPRESAN NUESTRAS CONVICIONES Y OPCIONES PEDAGÓGICAS?	¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DEL MEDIO SOCIAL Y CULTURAL SERÍA NECESARIO TOMAR EN CUENTA POSITIVAMENTE EN LA EDUCACIÓN?
ORIENTACIONES PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN Y COMPLEMENTACIÓN	NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS	VALORES Y PRINCIPIOS DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	CARACTERÍSTICAS Y APORTES DE LA REALIDAD SOCIAL Y CULTURAL DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD LOCAL

Estas preguntas adquieren sentido y proyección dentro de las opciones básicas de la escuela respecto del proyecto de persona y sociedad a que aspira, suponen un esfuerzo de actualización y profundización en las bases teóricas de la práctica pedagógica y un acercamiento reflexivo a los Planes y Programas asumidos. Por complejas que parezcan, su análisis y discusión grupal resultan claves para la transformación de la cultura escolar y la promoción de aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas concretos.

2. *Elaboración de la programación de nivel para cada subsector de aprendizaje*

El contexto más inmediato de la Planificación del Currículum que se realiza en la escuela son los Principios y Orientaciones Generales en la Propuesta Curricular Ministerial, la cual actúa como un conjunto de decisiones que responden a los grandes requerimientos que se hacen a la Educación, desde una perspectiva de desarrollo global del país.

Tales orientaciones expresan explícitamente las opciones fundamentales –antropológicas, filosóficas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas– que ha logrado definir y articular la sociedad chilena, en función de la realidad cultural, social, histórica del país, las Políticas Educativas definidas por el Estado y las características de los alumnos que se incorporan actualmente a la Educación Formal.

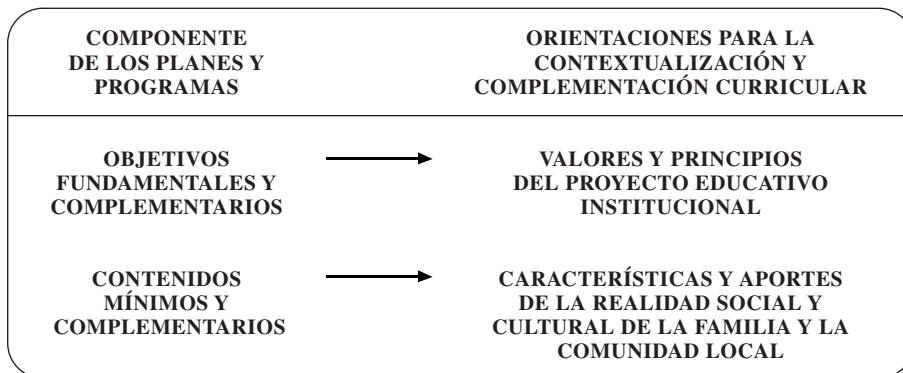
El equipo de profesores y profesoras que ha realizado el esfuerzo de identificar los valores y principios que tienen implicancias para el aprendizaje de los alumnos y los contenidos de valor educativos provenientes de la experiencia familiar y la comunidad local, estaría en condiciones óptimas para abocarse con una nueva mirada pedagógica al análisis de dichos Programas de Estudio y su consecuente contextualización y Complementación.

Aquí es necesario considerar una de las características estructurales de los Programas de Estudio elaborados por el Ministerio de Educación: su Opción Didáctica. Como tal, **los programas tienen una coherencia interna dada por el enfoque a que responden**, el cual se entiende que ha sido asumido por el establecimiento que opta por la propuesta.

En este contexto, la PROGRAMACIÓN DEL SUBSECTOR DE APRENDIZAJE se realiza sobre la base *de dos de los componentes* de dichos Programas:

- **Los OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y COMPLEMENTARIOS (OFVC)**
- **Los CONTENIDOS MÍNIMOS Y COMPLEMENTARIOS (CMC)**

Cada uno de estos componentes se pone en relación con una de las orientaciones definidas en la etapa anterior, estableciéndose una estrategia de contextualización que considera:



En esta etapa las fases fundamentales son:

1. Un ANÁLISIS EN PROFUNDIDAD del Programa de Estudio del sector, especialmente en lo referente a los OBJETIVOS VERTICALES Y CONTENIDOS.
2. Un ANÁLISIS de CORRESPONDENCIA entre dichos Objetivos y los Objetivos de Aprendizaje del Proyecto Educativo Institucional (OPEI).
3. La INTEGRACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE VALOR EDUCATIVO DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD LOCAL.
4. La REORGANIZACIÓN DE LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL PROGRAMA.

2.1. Análisis en profundidad del Programa de Estudio del Sector

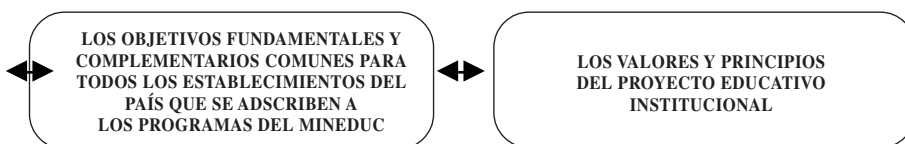
Como se sabe, los Programas de Estudio tienen una estructura diferente para los Niveles NB1-NB2 y para NB3-NB4-NB5-NB6-NM1-NM2-NM3-NM4, la que tiene relación con el alcance de los Objetivos y Contenidos y la estructuración (o no estructuración) en Unidades de Aprendizaje. Así vistos, nos encontramos con dos tipos de Programas, como se detalla en el siguiente esquema:

ESTRUCTURA BÁSICA DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO	
COMPONENTES PROGRAMAS DE ESTUDIO EN NB1-NB2	COMPONENTES PROGRAMAS DE ESTUDIO EN NB3-NB4-NB5-NB6-NM1-NM2-NM3-NM4
OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y COMPLEMENTARIOS PARA 1° Y 2° BÁSICO - 3° Y 4° BÁSICO	OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y COMPLEMENTARIOS PARA CADA CURSO
CONTENIDOS MÍNIMOS Y COMPLEMENTARIOS PARA 1° Y 2° BÁSICO - 3° Y 4° BÁSICO	CONTENIDOS MÍNIMOS Y COMPLEMENTARIOS PARA CADA CURSO
	UNIDADES DIDÁCTICAS
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS GENERALES PARA EL SUBSECTOR	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS GENERALES Y/O ESPECÍFICAS PARA CADA UNIDAD
	APRENDIZAJES ESPERADOS PARA CADA UNIDAD
SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES PARA CADA SUBSECTOR	SUGERENCIA DE ACTIVIDADES PARA CADA UNIDAD
SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN PARA CADA SUBSECTOR	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN PARA CADA UNIDAD

Respecto de dichos Programas, no cabe otra cosa que estudiarlos en profundidad mediante estrategias de análisis individual y grupal CONDUCIDO POR EL EQUIPO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA. Para ello, las presentaciones de los programas en reuniones de profesores suelen ser una buena estrategia.

2.2. Análisis de Correspondencia entre los Objetivos Fundamentales (OFV) y los Valores y Principios del Proyecto Educativo Institucional

En esta fase, el esfuerzo principal de los docentes consiste en lograr establecer el vínculo entre:



Las preguntas claves en este proceso son: 1) ¿Con cuáles Objetivos Verticales es posible y conveniente integrar los Valores y Principios del Proyecto Educativo Institucional? 2) ¿De qué manera podrían integrarse en la redacción misma del Objetivo?

En esta relación, sin embargo, los componentes de los programas de estudio considerados son distintos para NB1-NB2 y NB3-NB4-NB5-NB6-NM1-NM2-NM3-NM4. Ello en razón de la estructura interna que tienen los programas.

Como se sabe, en los dos primeros niveles de la Educación Básica los Programas de Estudio de cada Subsector se estructuran en base a los OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MÍNIMOS, a los cuales se les agregan OBJETIVOS Y CONTENIDOS COMPLEMENTARIOS. En los restantes Niveles Educativos, sin embargo, los Programas de cada Subsector están organizados en UNIDADES DE APRENDIZAJE, al interior de las cuales se especifican los APRENDIZAJES ESPERADOS (que en la tradición pedagógica se corresponden con los Objetivos Específicos), y sus respectivos Contenidos.

Por lo tanto, siendo fiel al principio de respetar la estructura de los Programas Oficiales, compromiso asumido al momento de decidir trabajar con ellos en vez de elaborar los Planes y Programas propios, tenemos dos cursos de acción diferentes para los niveles señalados:

- Para NB1 y NB2:
Se integra en base a la **PROPUESTA DE objetivos fundamentales Y COMPLEMENTARIOS DEL SUBSECTOR**
- Para NB3; NB4; NB5; NB6; NM1; NM2; NM3; NM4:
Se integra en base a **LA PROPUESTA DE aprendizajes esperados DE CADA UNIDAD DE APRENDIZAJE DEL SUBSECTOR**

Las acciones requeridas en ambos casos para esta fase son dos: 1) Establecer las Correspondencias; 2) Redactar los Objetivos Fundamentales/Aprendizajes Esperados, integrando en su redacción los Valores y Principios del PEI.

Este trabajo resulta particularmente simple si se organiza en una tabla de doble entrada, en donde la primera columna ordena los Objetivos Fundamentales y Complementarios del Subsector o los Apre-

dizajes Esperados por Unidad (según sea el nivel); en la segunda columna se incorporan los valores y principios que podrían ser integrados en dichos objetivos; y en la tercera columna se ensaya una redacción que integra a ambos.

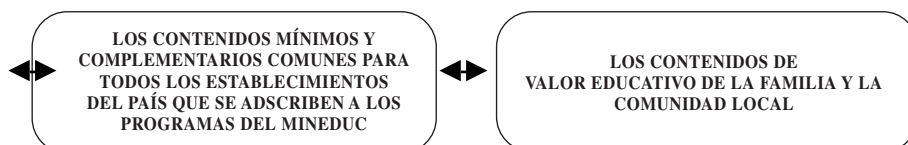
En estricto rigor, si se analiza con atención este trabajo de contextualización tiene dos implicancias directas sobre la práctica pedagógica: 1) La primera es que connota de tal manera el Objetivo vertical que adquiere la capacidad de orientar en un determinado sentido las actividades de aprendizajes; 2) La segunda es que al definir los procedimientos de evaluación, necesariamente se deberían incorporar evaluaciones de proceso y actitudes.

Este trabajo no podría ser por ningún motivo una acción mecánica. Muy por el contrario, involucra una acción inteligente, de análisis, discernimiento y toma de decisiones. En efecto, de dicho análisis perfectamente podría resultar que sólo alguno de los Objetivos Fundamentales y Aprendizajes Esperados sean Contextualizados. O en su defecto, que pudiéndose asociar a Objetivos Institucionales, el equipo de profesores decida hacerlo sólo con algunos de ellos, especialmente en la eventualidad de que ello conlleve un recargo de la Unidad Didáctica o del Objetivo Fundamental.

Concluido el trabajo de Contextualización de los Objetivos, cabe continuar con la Contextualización y Complementación de los Contenidos Mínimos de cada Subsector.

2.3. Integración de los Contenidos de Valor Educativo de la Familia y la Comunidad Local

En esta fase se trata básicamente de lograr establecer el vínculo entre:



La pregunta clave en este proceso es: ¿Qué Contenidos Mínimos podrían ser “enriquecidos o complementados” con los contenidos de la familia y la comunidad local? Estos nuevos contenidos se incorporan a los Programas de Estudio Complementando la propuesta Oficial.

Para dar coherencia a este proceso es recomendable *INTEGRARLOS Y EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS CONTEXTUALIZADOS EN LA FASE ANTERIOR*. Por lo tanto, al igual que la fase anterior, también es necesario diferenciar en la concreción de esta fase los contenidos considerados para NB1-NB2 y NB3-NB4-NB5-NB6-NM1-NM2-NM3-NM4.

Es así como:

- 1) Para NB1 y NB2 se ponen en relación **la propuesta de Contenidos mínimos y Complementarios del subsector con los Contenidos del Medio Familiar y Local**.
- 2) En tanto que para los restantes niveles se trabaja con **los Contenidos especificados para cada Unidad de Aprendizaje del subsector**.

La acción requerida en ambos casos es integrar los nuevos contenidos resguardando su relación los Objetivos de Aprendizaje Contextualizados en la fase anterior.

También en esta fase el trabajo resulta particularmente simple si se organiza en una tabla de doble entrada en donde la primera columna contiene los Objetivos Contextualizados en la fase anterior, y en la segunda se incorporan los Contenidos Mínimos junto con los Contenidos de Valor Sociocultural identificados en la Etapa N° 1 de la Estrategia.

Con la Contextualización y Complementación de los contenidos se está apuntando a dos de los principios que orientan los procesos de reforma del currículo. Estos son: 1) La búsqueda de PERTINENCIA CURRICULAR y 2) La promoción de APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS.

2.4. La Reorganización de los Objetivos y Contenidos de Aprendizaje

Realizada la Contextualización de los Objetivos y Contenidos de los programas cabe aún realizar una tarea de reorganización de los mismos.

Al igual que en la fase anterior, es necesario diferenciar en la concreción de esta fase las acciones para NB1-NB2 y NB3-NB4-NB5-NB6.

Para NB1 y NB2 la tarea de reorganización más importante es la DISTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE para cada curso contemplado en el nivel.

Como sabemos, en estos niveles, tanto los Objetivos Fundamentales y Complementarios como los Contenidos Mínimos y Complementarios están planteados para dos años de escolaridad. Se entiende, sin embargo, que cada uno ha de ser abordado en ambos cursos, lo que supone un esfuerzo de graduación de la dificultad y contenidos a trabajar cada año.

La pregunta que han de plantearse los profesores al respecto es: ¿Qué contenidos de Aprendizaje nos comprometemos a lograr el primer año, con vistas al logro de los Objetivos Fundamentales? ¿Cuáles serían los contenidos específicos que se tratarían el segundo año, con vistas al logro de los Objetivos Fundamentales? El producto de este trabajo es la identificación del *LISTADO DE CONTENIDOS QUE SE ABORDARÁN EN CADA AÑO ESCOLAR*, para cada Objetivo Fundamental y Complementario.

En NB3-NB4-NB5-NB6-NM1-NM2-NM3-NM4, sin embargo, los Objetivos y Contenidos están definidos para cada curso y organizados en Unidades de Aprendizaje.

En este caso, la tarea de organización apunta específicamente a dar viabilidad a los Programas elaborados, ya que es sabido que por su extensión difícilmente éstos pueden ser desarrollados a cabalidad en un año escolar. Especialmente si se trabaja con metodologías centradas en la actividad del alumno.

Lo que cabe en estos niveles entonces es *UNA REORGANIZACIÓN INTERNA DE LOS APRENDIZAJES ESPERADOS Y CONTENIDOS DE CADA UNIDAD DE APRENDIZAJE*.

En el contexto de la Reforma Curricular en curso, ello no sólo es posible, sino absolutamente necesario si se quieren lograr los aprendizajes comprometidos.

En esta reorganización, los profesores del nivel pueden emprender dos cursos de acción:

- 1) Una Jerarquización de los Aprendizajes Esperados y Contenidos de la Unidad, para lo cual se pueden utilizar Esquemas Conceptuales u Organizadores Gráficos. Esta jerarquización tiene como referente fundamental la estructura interna de los contenidos disciplinarios representados en el Subsector.
- 2) Una Fusión de los Aprendizajes Esperados referidos a un mismo ámbito de contenidos. En este caso, la finalidad es optimizar, en lo que será luego la Planificación Didáctica, los aprendizajes esperados como producto del desarrollo de las actividades educativas.
3. *Complementación del plan de estudios del nivel (en jornada escolar completa)*

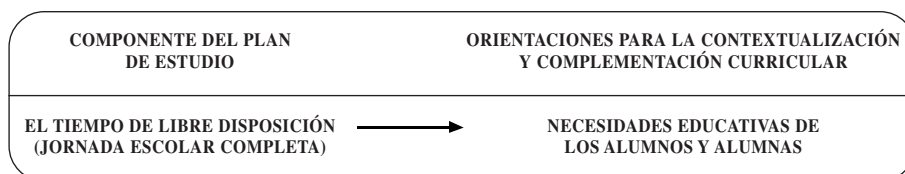
Habiendo realizado el trabajo de Contextualización y Complementación de los Programas de Estudio resta aún una última acción, que, desde el punto de vista de la coherencia de la propuesta educativa institucional, resulta de vital importancia. Esta es la Complementación del Plan de Estudios en base a las Necesidades Educativas particulares de los alumnos del establecimiento.

Si se recuerda bien, en la primera fase de elaboración de las Orientaciones para la Contextualización y Complementación se plantearon dos preguntas que apuntaban a la identificación de las Necesidades Educativas de los Alumnos. Esto es, se identificaron aquellos aprendizajes que requerirían ser abordados en mayor profundidad si

se aspira a brindar a los niños y jóvenes la posibilidad de contar con todas las herramientas que demanda la sociedad actual a los nuevos ciudadanos.

Esta posibilidad se abre específicamente al abocarse a la tarea de definir las Actividades Curriculares que se incorporarán como parte de la instauración de la Jornada Escolar Completa.

Es en ese momento cuando los directivos y profesores de la unidad educativa deberían seleccionar aquellos cursos o talleres que cumplirían con la función de complementar adecuadamente los aprendizajes adquiridos en los restantes Subsectores, en consideración a las necesidades específicas de los alumnos del establecimiento. Para el desarrollo de esta tarea, el componente de los Planes de Estudio que se considera es: **EL TIEMPO DE LIBRE DISPOSICIÓN QUE SE ABRE CON LA JORNADA ESCOLAR COMPLETA.**



Las acciones correspondientes son:

1. Identificación de los Cursos y Talleres que van a abordar en profundidad aquellas áreas de desarrollo y aprendizaje definidas por las necesidades educativas de los alumnos.
2. Elaboración de los Programas de Estudio para cada Actividad Curricular (Curso o Taller).

En esta fase lo medular es el trabajo de discernimiento que realiza el equipo de gestión pedagógica junto con los profesores del establecimiento. Ello, porque no es extraño observar en las escuelas que tienen Jornada Escolar Completa un sinnúmero de actividades y talleres poco articulados entre sí y, sobre todo, que no siempre responden a los diagnósticos de necesidades realizados y los énfasis definidos en el Proyecto Educativo Institucional.

La recomendación aquí es dar una secuencia a los talleres, a través de los niveles, focalizándolos en ciertas áreas de desarrollo y/o contenidos en cada nivel, de manera que puedan evaluarse los resultados de aprendizaje y definir las adecuaciones necesarias para los talleres o cursos que siguen en los cursos superiores.

III. Reflexiones y consideraciones finales

Tal como se ha planteado aquí, la actual Reforma Curricular llevada a cabo en nuestro país, a partir de la década de los noventa, conlleva la implementación de un nuevo Modelo de Construcción del Currículum Escolar, en donde se abren nuevos espacios de participación y toma de decisiones para los actores de la Unidad Educativa y la Comunidad Local.

Sin embargo, para lograr concretar la propuesta del modelo postulado, los docentes directivos y de aula que deben conducir y orientar los procesos de construcción curricular en el nivel institucional tienen escasa experiencia previa, debido a la tradición centralizada y uniforme que ha caracterizado el currículum de nuestro país. Apropiarse de estos espacios de participación supone entonces la adquisición de nuevas competencias profesionales que no han sido desarrolladas en el contexto de la Formación Profesional ni la Cultura Escolar.

A cinco años de esfuerzos por llevar la Reforma Curricular a la escuela Básica y Secundaria nos encontramos con una situación que resulta preocupante a los ojos de la investigación y la Política Educativa. Tal como se señala en los informes de investigación realizados en el Departamento de Currículum de la PUC, no sólo un número relativamente reducido de establecimientos han presentado Planes y Programas propios (la mayor parte particulares pagados), sino que, además, éstos presentan muy bajos estándares de contextualización efectiva. Por otra parte, quienes asumen los Planes y Programas del Ministerio de Educación intentan infructuosamente llevarlos directamente al aula mediado exclusivamente –en el mejor de los casos– por la Planificación Didáctica.

En este contexto, los resultados de las mediciones de calidad realizados, si bien son poco alentadores en relación a los esfuerzos e inversión realizados, resultan claramente explicables a los ojos de los especialistas: ¿Es posible siquiera imaginar que un Programa de Estudio que ha sido elaborado en base a un “estándar” teórico pueda tener éxito cuando se lleva al contexto de situaciones educativas específicas, diversas y –sobre todo– dispares en sus condiciones? ¿Es posible imaginar que un mismo Plan de Estudios pueda dar respuesta a las necesidades educativas diversas que representan dichos contextos? ¿Es posible resolver el problema de la actualización del currículum escolar sin mediar una apropiación crítica de los actores que deben ponerlo en práctica?

Desde el punto de vista del conocimiento desarrollado por la Disciplina Curricular y las teorías y enfoques curriculares actuales, la respuesta a estas preguntas no sólo es evidente, sino que precisamente el problema de los resultados obtenidos da cuenta de una conceptualización sesgada del problema curricular, y una débil capacidad de las Políticas de Perfeccionamiento de Profesores que han acompañado la implementación de la Reforma Curricular en nuestro país, para dar cuenta del problema curricular más allá de lo didáctico en los profesores y de la gestión administrativa en los directivos.

Implementar y desarrollar una Reforma del Currículum Escolar es una tarea compleja, lo sabemos. Sin embargo, no nos enfrentamos a ella en el vacío. Contamos en Educación con conocimiento suficiente para entender la naturaleza del problema y las alternativas de solución y en este punto la responsabilidad es más de Política Educativa que de competencias profesionales. Poco pueden hacer los directivos y docentes de aula cuando las herramientas que les entregan los organismos públicos y privados responsables del perfeccionamiento son insuficientes para la implementación de modelos educativos para los cuales no han sido formados.

Ello nos remite necesariamente a la necesidad de revisar los contenidos, enfoques y modelos que sustentan las Políticas de Perfeccionamiento que reciben los profesores, específicamente aquel que

tiene por finalidad llevar a la práctica los fundamentos y principios de la Reforma Curricular. El problema define un ámbito específico de reflexión y decisiones, que difícilmente se resuelve sólo con estrategias de gestión administrativa y pedagógica generales, ni con el perfeccionamiento en nuevas técnicas y enfoques de enseñanza de las disciplinas escolares, dado a profesores distribuidos en instituciones de perfeccionamiento diversas, aislados de su equipo de referencia. La tarea de apropiación, contextualización y complementación de los Planes y Programas, para las unidades educativas que han decidido asumirlos, conlleva acciones y contenidos específicos que pasan por el perfeccionamiento, fortalecimiento y organización de los equipos profesionales en sus respectivas comunas e instituciones, tanto en conjunto como en agrupaciones de subsector, nivel y ciclo.

Es necesario, por otra parte, emitir señales de política claras que orienten a los actores a buscar, elaborar y ensayar nuevas formas de Planificación del Currículum Escolar en el Nivel Institucional, que involucren acciones de trabajo en equipo e individual, en una perspectiva de colaboración y búsqueda de horizontes comunes por parte de los docentes y directivos. Poco ayuda en este sentido dar por concluida la tarea de construcción curricular con la elaboración de los Planes y Programas a nivel central. Por muy bien estructurados que éstos estén, en función de la actualización de los conocimientos disciplinarios y enfoques pedagógicos y didácticos, por sí mismos no tienen la capacidad de resolver el problema del aprendizaje en situaciones y contextos específicos de enseñanza. Si bien en el último año se ha avanzado en esta dirección, las señales son aún demasiado débiles y generales como para concretarse en acciones y prácticas profesionales institucionales.

Para avanzar en la puesta en práctica del nuevo currículum y el mejoramiento de sus resultados, necesitamos poner en interacción las experticias profesionales y académicas de actores también diversos. Necesitamos discutir estrategias de implementación del currícu-

lo para el Nivel Meso del Sistema Educativo –el Institucional– que potencien el desarrollo de las competencias directivas y docentes en una perspectiva de descentralización curricular.

La estrategia delineada aquí, junto con la instrumentación que la acompaña, pretende aportar en esta dirección un marco de referencia y una metodología simple y concreta, que ha demostrado tener un impacto importante en la resolución del problema planteado, al abrir un espacio de reflexión profesional para directivos y docentes en torno a los contenidos y orientación de los procesos educativos, promoviendo a su vez una apropiación actualizada y más profunda de la propuesta de Planes y programas elaborada por el Ministerio de Educación. Ha demostrado, también, tener capacidad para orientar las decisiones de Planificación Curricular, tanto en instituciones de Educación Básica como Secundaria, permitiendo a los equipos directivos y docentes integrar al currículo escolar su Proyecto Educativo, su realidad local y las necesidades educativas de sus alumnos.

A partir de ella, cada unidad educativa podría visualizar nuevas formas de integración de sus opciones pedagógicas y realidades específicas. De hecho, la meta final del trabajo realizado apunta a generar competencias profesionales en el campo curricular, que en el corto o mediano plazo permitan a cada comunidad educativa generar sus propios Planes y Programas de Estudio.

Bibliografía

- Aguilera, B. et al.** (1996). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid, España. Editorial Popular.
- Bolívar, A.** (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, España. Ediciones Doe.
- Bonals, J.** (2000). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona, España. Editorial Graó.
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.

- Cermeño, F.** (1995). *Elaboración del proyecto educativo del centro*. Educación Secundaria. Madrid, España. Editorial Escuela Española.
- Coll, C.** (1995). *Psicología y Currículum*. Ed. Laia, Barcelona.
- Contreras, J.** (1997). *La autonomía del profesorado*. Barcelona, España. Editorial Morata.
- Danielson, Ch.** (2000). *Teacher evaluation to Enhance professional practice*. Priceton, EE.UU. Editorial ETS / ASCD.
- Dewey, J.** (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Domènech, J. et al.** (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, España. Editorial Graó.
- Erazo, M.S.** (1998). “Planificación curricular en NB1”. En: *La reforma curricular en NB1*. Cap. 11. Santiago, Chile. TELEDUC / MINEDUC / PUC.
- Erazo, M.S.** (1998). “Planificación curricular en NB2”. En: *La reforma curricular en NB2*. Cap. 11. Santiago, Chile. TELEDUC / MINEDUC / PUC.
- Erazo, M.S.** (1998). “Planificación didáctica en NB1”. En: *La reforma curricular en NB1*. Cap. 12. Santiago, Chile. TELEDUC / MINEDUC / PUC.
- Erazo, M.S.** (1998). “Planificación didáctica en NB2”. En: *La reforma curricular en NB2*. Cap. 12. Santiago, Chile. TELEDUC / MINEDUC / PUC.
- Erazo, M.S.** (2002). MANUAL: Gestión Pedagógica y Curricular (título tentativo). Tutorial de Mejoramiento de la Gestión Pedagógica. En: *Sistema de Autoevaluación y Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar*. Consultora GyP. Proyecto Fondef 2001. Fundación Chile-PUC (en elaboración).
- Erazo, M.S.** (2001). “Prácticas de Reflexión Colectiva y Profesionalización Docente”. Un Estudio de las Prácticas de reflexión Colectiva de los Profesores y las condiciones Institucionales en que se realizan. Programa Doctorado en Ciencias de la Educación. PUC de Chile.
- Erazo, M.S.** (2001). “Reflective practice and the construction of educational professional knowledge: A study of the Chilean reality and the challenges for teacher education”. CONGRESO: La Formación de

- Profesores y los Desafíos del Cambio: Alternativas e Innovaciones. 46ª Asamblea Mundial de ICET (International Council on Education for Teaching), 23-27 de julio, 2001. Santiago, Chile. PONENCIA.
- Erazo, M.S.** (2001). "Globalization, working-class culture and teachers: A critical look at teachers' implicit theories and the challenges for teacher education". En: *La Formación de Profesores y los Desafíos del Cambio: Alternativas e Innovaciones*. 46ª Asamblea Mundial de ICET (International Council on Education for Teaching), 23-27 de julio, 2001. Santiago, Chile.
- Erazo, M.S.** (2001). "Prácticas de Reflexión Colectiva y desarrollo profesional docente". En: *XVI Encuentro Nacional y II Internacional de Investigadores en Educación*. CPEIPE, Ministerio de Educación. Noviembre 2001. PONENCIA.
- Essombra, M.** (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, España. Editorial Graó.
- Ezpeleta, J. et al.** (1992). *La Gestión Pedagógica en la Escuela*. Santiago, Chile. UNESCO / OREALC.
- Gairín, J. et al.** (1998). *Gestión escolar. Variable estratégica para una educación de calidad*. Santiago, Chile. Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gairín, J.** (1998). "El proyecto curricular como expresión de una nueva gestión escolar". En: *Pensamiento Educativo*, Vol. 23. Santiago, Chile. Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile.
- García-Huidobro, J. et al.** (1999). *La reforma educacional chilena*. Madrid, España. Editorial Popular.
- García, F.** (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Archidona (Málaga), España. Ediciones Aljibe.
- Garín, J.** (1994). *Organización y gestión de Centros Educativos*. Barcelona, España. Editorial Práxis.
- Izquierdo, C.** (1996). *La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Lavín, S. et al.** (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. Santiago, Chile. Editorial PIIIE.

- Martínez Bonafé, J.** (1998). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla, España. Díada Editora.
- Martínez Bonafé, J.** (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, España. Miño y Dávila Editores.
- McCormick, R. et al.** (1997). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Barcelona, España. Editorial Morata.
- McKernan, J.** (1999). *Investigación - Acción y Currículum*. Barcelona, España. Editorial Morata.
- Mece-Media** (2001). *Desarrollo profesional docente en el Liceo*. Santiago, Chile. Gobierno de Chile.
- Sacristán, G.** (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España. Editorial Morata.
- Sacristán, G.** (1992). "Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores". En: Sacristán, G. y Pérez, A. (Eds.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- Santos Guerra, M.** (2000). *La escuela que aprende*. Barcelona, España. Editorial Morata.
- Schargel, F.** (1997). "Cómo transformar la educación a través de la gestión de la calidad total". *Guía Práctica*. Madrid, España. Editorial Díaz de Santos.
- Schwab, J.** (1983). "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum". En: Gimeno, J. y Pérez, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- Stenhouse, L.** (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.
- Stenhouse, L.** (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- Taba, H.** (1976). *Elaboración del currículum*. Troquel, Buenos Aires.
- Tejada, J.** (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos*. Archidona (Málaga), España. Ediciones Aljibe.
- Woods, P.** (1995). *La Escuela por Dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Zabalza, M.A.** (1988). *Diseño y Desarrollo Curricular para Profesores de Enseñanza Básica*. Narcea, Madrid.