

<https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000371>

103-120

CURRÍCULUM Y SISTEMA ESCOLAR CHILENO: IMPLICANCIAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Curriculum and the Chilean School System: implications for the Teacher Training

PEDRO SANDOVAL RUBILAR

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad del Bio-Bío

psandoval@ubiobio.cl

ALEX PAVIÉ NOVA

Departamento de Humanidades y Arte, Universidad de Los Lagos

apavie@ulagos.cl

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito dar cuenta de un proceso reflexivo acerca de la relación que se establece entre el currículum, el sistema escolar chileno y el profesorado. Lo que aquí se desarrolla parte por determinar qué se entiende por currículum, desde sus niveles de concreción a los diseños curriculares que se desarrollan en Chile. Junto con lo anterior, se profundiza sobre el diseño curricular base en Chile a partir de la especificación de sus componentes principales y la organización del currículum formal. Luego se establece una relación y se reflexiona sobre el currículum y la función del profesorado en el contexto específico donde debe desempeñarse. Este trabajo culmina con algunas recomendaciones acerca del quehacer educativo, en específico, sobre la influencia y comprensión del currículum tanto para el ejercicio profesional docente como en el nivel de toma de decisiones sobre cómo, qué y cuándo enseñar y evaluar en contextos de procesos formativos.

Palabras clave: Currículum; ejercicio profesional docente; formación inicial de profesores; sistema escolar.

ABSTRACT

This article gives an account of a reflective process about the relationship between curriculum, the Chilean school system and teachers. How curriculum is conceptually understood is firstly determined from its realization levels to the curriculum designing processes developed in Chile. Along with the latter, the Chilean basis curriculum design is deepened by specifying its main components and organization of formal curriculum. Then

a relationship is established and a reflection is done on the curriculum and function of teachers in specific contexts where they must perform their job professionally. Some recommendations about teaching duty conclude this work specifically regarding influence and understanding of curriculum both for teaching professional practice and for the decision –taking level on how, what and when to teach and assess in contexts of teaching procedures.

Key words: Curriculum; teacher professional performance; teacher education; school system.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de contar con un currículum acorde a los requerimientos de la sociedad del nuevo milenio llevó a las autoridades educacionales a promover una serie de cambios que puedan garantizar a los estudiantes un desarrollo integral tanto en el ámbito personal como social. Ello, a través de la adquisición de competencias y destrezas que les permitan insertarse de forma positiva en su respectivo ambiente sociocultural.

En Chile, desde los años 90 se generaron una serie de políticas educativas tendientes a producir mejoras en el sistema educativo y la calidad del mismo. Uno de los ámbitos más intervenidos es el currículum escolar. Se han realizado una serie de cambios y ajustes desde la década de los noventa a la fecha, bajo el supuesto que esto tendrá un impacto en las prácticas pedagógicas y con la finalidad de transformar el tipo de saber que se transmite en la escuela, es decir, pasar de una mera instrucción de información a aprendizajes significativos para el alumnado (Comisión de Modernización de la Educación, 1994; Ministerio de Educación [MINEDUC], 1996a, 1996b, 1998, 2015, 2019).

En el escenario antes descrito, es posible encontrar gran cantidad de investigadores y publicaciones respecto de este tema. La polisemia del concepto de currículum (Tejada, 2005), por su complejidad conceptual, su teoría y su objeto de estudio, hace necesario responder la siguiente cuestión: ¿de qué hablamos cuando nos referimos al currículum? Para facilitar su comprensión, el presente trabajo trata de orientar a los noveles estudiantes de carreras de pedagogía. Para ello, el presente trabajo se estructura en cuatro apartados, a saber¹:

- Currículum ¿De qué hablamos?
- Niveles de concreción y diseño curricular en Chile.
- Diseño curricular base en Chile: componentes y organización del currículum

¹ El propósito del documento es introducir al campo del estudio curricular y su implicancia para el ejercicio de la profesión docente.

formal.

- Profesorado y currículum.

CURRÍCULUM: ¿QUÉ IMPLICA ESE CONCEPTO?

Al hablar en términos generales del currículum, nos referimos a lo que se espera enseñar y que aprendan los estudiantes del sistema escolar y por esta razón se tiende a hablar de currículum escolar. En esta misma línea, Angulo (1994) plantea también que el concepto de currículum evidencia varios ámbitos de racionalidad. Esto quiere decir que se observa al currículum como contenido, como planificación y también como una acción práctica. Así, en una primera aproximación, el currículum se relaciona con lo que se debe y se enseña de *facto* en la escuela. Y como consecuencia de esta primera aproximación, surgen varias interrogantes que van configurando la disciplina –campo de estudio– del currículum. Éstas refieren a qué, cómo y cuándo se debe enseñar/aprender en la escuela –o sistema escolar–, quién decide y cómo se define lo que debe enseñarse y aprender en la escuela.

Las interrogantes planteadas en el párrafo anterior configuran el desarrollo de la disciplina desde sus orígenes a fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra. Su sentido se orienta como expresión teórica y técnica de la expansión de los sistemas educativos modernos o la escuela moderna (García, 1995; Feeney, 2007; Silva, 2014). En especial, por los académicos y docentes del movimiento reconocido como *Pedagogía pragmática* en el contexto de las reformas educativas de fines de siglo XIX en dichos países, cuya “preocupación básica fue determinar cuáles eran los contenidos más valiosos de enseñar, así como las estrategias y los métodos más adecuados que debían emplearse” (García, 1995, p. 45).

En dicho contexto, Bobbit en Estados Unidos dictará el primer curso de currículum el año 1912 en la Universidad de Chicago en 1912 (García, 1995b). Luego, publicará su libro denominado *The Curriculum* en el año 1918. Con el devenir de la primera guerra mundial, el movimiento pragmático liderado por John Dewey fue dando paso a un movimiento eficientista en educación, más pertinente con el periodo industrial de dicha época en ese país (García, 1995b). Así pues, se dieron las condiciones sociales e históricas para que Ralph Tyler (1949) escribiera el libro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Dicha publicación tendría impacto sobre las bases del conocimiento curricular y un influjo en todo el continente americano que lo lleva a ser considerado el padre de la disciplina (García, 1995b).

Desde esos hitos surgirán autores como Mager (1962), Taba (1974), Johnson (1977), Schwab (1983), Stenhouse (1983), Gimeno (1995), entre tantos otros que contribuirán al currículum como un área del saber especializado. Así pues, el currículum se constituye como campo de estudio en un artefacto social, concebido y elaborado con propósitos e intereses deliberados. Lo que encierra una paradoja al concebir al currículum escrito, la más

notoria de las construcciones sociales, como un elemento previo a su puesta en práctica y un factor de neutralidad (Goodson, 2003).

En ese contexto, la disciplina curricular surge asociada a los contenidos² –saberes, conocimientos– que se deben enseñar en el sistema escolar, organizar y secuenciar –planes de estudios, planificación y organización del currículum– en los diferentes niveles de enseñanza del sistema escolar. En otras palabras, en su inicio el currículum se asoció a instrumentos pedagógicos –en general, plasmados en documentos, libros, leyes– de carácter normativo o prescriptivo acerca de lo que se pretende enseñar y aprender en las escuelas, en uno o más ciclos de la enseñanza obligatoria. Éstos orientan y guían tanto la práctica pedagógica en las unidades escolares como el aprendizaje sistemático de los estudiantes. Todos aquellos aspectos de la cultura que el grupo social selecciona como más relevantes, pertinentes y significativos para los alumnos, se enseñan con la finalidad de posibilitar la inserción social y su desarrollo integral como personas.

No obstante lo anterior, con el desarrollo de la disciplina se vislumbraron también las limitaciones de dicho planteamiento –enfoque o modelo–, pues sólo se remitía a la dimensión formal del currículum y no a la que *de facto* se enseñaba en las diferentes escuelas que conformaban el sistema escolar (Contreras, 1994; Gimeno, 1998; Grundy, 1991). Así pues, Schwab (1983) surge como uno de los autores más reconocidos por criticar esta mirada que sostiene que el currículum es en gran medida práctico. Esta crítica, sumada a la visión del docente como mero ejecutor o técnico del currículum y no como profesional del mismo, ha originado en los últimos 25 años un movimiento curricular e investigativo. Este movimiento pretende, por una parte, comprender los motivos de la falta de cambios curriculares que son esperados por los especialistas al diseñar el currículum. Por otra parte, resolver la tensión permanente entre el currículum formal y real, que devuelve al docente el papel protagónico de profesional del currículum y la educación (Pascual, 1998; Stenhouse, 1983).

En este contexto, se reconoce la tensión entre lo que se espera enseñar/aprender –currículum formal– con lo que de manera efectiva se enseña en la escuelas. Se asume así que el currículum escolar conforma una unidad dialéctica entre lo esperado –dimensión formal del currículum– y lo que de forma real se enseña y aprende en el colegio –dimensión real del currículum–. El desarrollo de la disciplina girará en torno a dicha tensión, pues la evidencia señala que lo que *de facto* se enseña y aprende en la escuela no corresponde a todo lo esperado o deseado por el currículum formal. Por ejemplo, se espera que los estudiantes del sistema escolar aprendan estadísticas y probabilidades desde primero básico. No

² El concepto contenido hace referencia a la cultura simbólica. Es decir, a la creación humana producto de su naturaleza racional: lenguaje, conocimientos –en toda su amplitud gnoseológica–, creencias, saberes, valores, habilidades, entre otros aspectos.

obstante, la evidencia señala que es lo que menos se enseña en relación a los otros contenidos de matemática. Por lo mismo, son los aprendizajes y contenidos menos logrados por los estudiantes del sistema escolar (Alveal, Fuentes y Rubilar, 2016; Rubilar, Carrillo, Fuentes y Alveal, 2010).

Así, la disciplina curricular desarrollará una serie de teorías, enfoques y modelos para comprender o explicar este fenómeno, con el propósito de que los estudiantes del sistema escolar aprendan lo que se espera que aprendan. Ello, partiendo por la premisa de que es el profesor el principal responsable del currículum formal y de lo que enseña en el sistema escolar. En síntesis, se evidencia la estrecha relación entre currículum y sistema escolar, donde hablar de currículum no se puede hacer al margen de un sistema escolar. A continuación, profundizaremos en ello considerando el contexto del sistema escolar chileno.

NIVELES DE CONCRECIÓN Y DISEÑOS CURRICULARES EN CHILE

Desde las reformas curriculares y educativas de la década del noventa, hay conciencia de la tensión existente entre el currículum formal y el real. En Chile, esto se atribuye fundamentalmente al hecho de que el currículum formal se diseñaba de forma centralizada:

Desde el siglo pasado las exigencias de construcción de un sistema educativo democrático y abierto a los distintos sectores de la población, corrió a parejas con una propuesta curricular de elaboración centralizada, que se tradujo en una oferta educacional uniforme; además ella participaba de un enfoque instruccional excesivamente centrado en las asignaturas. En el último tiempo, esta situación se ha modificado: las autoridades y administradores de la educación ensayan fórmulas innovadoras de diseño curricular convencidos que frente a los rápidos cambios sociales y culturales que marcan la sociedad actual, se requieren respuestas flexibles y capaces de adaptarse a las condiciones y necesidades propias de cada una de las comunidades en que los aprendizajes escolares tienen lugar (MINEDUC, 1996, decreto 40).

Lo anterior significó que las decisiones respecto del diseño de las propuestas curriculares para el sistema escolar -qué, cuándo y cómo enseñar- han sido asumidas por el Estado y el MINEDUC, a través de sus equipos de asesores y organismos técnicos (Sandoval, 2003). A partir de esta lógica se propusieron planes y programas de estudios de carácter normativo y de prescripción nacional, siendo todas iguales para todas las escuelas del país. Esta perspectiva, aun cuando reconoce un grado de participación de las escuelas y docentes, se limita a la aplicación y contextualización. Sin embargo, en la práctica la injerencia de estos niveles y actores es mínima (Pascual, Arias y Sandoval, 2000; Pascual y Navarro, 1993; Sandoval, 1999). De hecho, la construcción, implementación y retroalimentación del

currículum en esta forma de producción curricular queda en manos del poder central, relegando al docente a un papel de mero ejecutor o técnico que debe aplicar un currículum en un contexto determinado (Barger, 2019; Sandoval, 2003).

Esta forma de construcción se caracteriza por ser un proceso que se lleva a cabo fuera del contexto educativo, en el cual interactúa el docente y donde se espera que él sea un replicador o ejecutor del currículum oficial. Por ello, la preocupación central de este tipo de producción curricular es proveer un sin número de materiales tales como textos, guías y materiales didácticos para que el profesor los aplique en el aula. A esta forma de construcción curricular se le denomina “currículum a prueba de profesores”, pues el docente es visto como técnico y no como profesional (Contreras 1994; Martínez 1993 y 2004; Pascual 1998; Sandoval 2003).

En este escenario, el MINEDUC impulsó en la década del noventa:

Un nuevo procedimiento curricular de los OF-CMO [que] contribuye a descentralizar la elaboración de planes y programas, permitiendo que esta tarea sea atribución de cada comunidad escolar. También requiere que las definiciones curriculares sean producto del encuentro y la participación de los diversos grupos que integran la comunidad escolar" (MINEDUC 1996b, Decreto 40).

Dicha estrategia sigue vigente hasta la actualidad, pues los decretos curriculares vigentes –N° 639/2015 y 193/2019 del MINEDUC– mantienen el principio de que los establecimientos pueden elaborar sus propios planes y programas. Aunque *de facto*, desde dicha época a la actualidad escasos colegios adoptaron dicha modalidad, debido a que en su mayoría aplican los planes y programas elaborados por el MINEDUC para todo el país (Sandoval 2003). Sobre la base de la situación expuesta, Coll (1987) afirma que estas estrategias:

Oscilan entre dos extremos: una concepción centralizadora en la que el currículum prescribe detalladamente los objetivos, los contenidos, los materiales didácticos y los métodos a utilizar por todos los profesores en cada una de las áreas de enseñanza, y una concepción absolutamente descentralizadora en la que esta responsabilidad recae en los profesores o equipos de profesores de cada centro. La primera postura responde a la idea de unificar y homogeneizar al máximo el currículum para toda la población escolar y, consecuentemente, contempla el desarrollo del currículum como una aplicación fiel del Diseño Curricular. La segunda postura, por el contrario, renuncia al propósito de unificar y homogeneizar el currículum en beneficio de una mejor educación y de un mayor respeto a las características de cada contexto educativo particular, por lo que concibe el Diseño Curricular como algo indisoluble

del desarrollo del currículum (pp. 44-45).

Para este autor, ambas estrategias responden a modelos de diseños curriculares opuestos: diseño curricular cerrado versus abierto. El primero se caracteriza por estar determinado por el nivel central y su característica es ser “prescriptivo” para todos los establecimientos y profesores. El segundo, por la responsabilidad que les compete a los docentes en su diseño y desarrollo (ver Tabla 1).

Tabla 1. Modelos de generación de diseños curriculares desde el nivel central del sistema escolar.

| Modelo | Grado de centralización/des-centralización del sistema escolar | Responsables de su elaboración | Finalidad principal del diseño curricular propuesto | Énfasis curricular |
|-----------------------|---|---|--|---------------------------|
| Diseño Cerrado | Centralizado. | Nivel central (ministerios y/o organismos técnicos had-oc). | Homogeneizar social y culturalmente. Es de naturaleza prescriptivo para todo el sistema educativo. | Currículum Formal. |
| Diseño Abierto | Descentralizado. | El conjunto de docentes de una comunidad educativa o las comunidades regionales | Heterogeneidad Social y Cultural. Potencia la diversidad y heterogeneidad socio-cultural. | Currículum Real. |

Fuente: Elaboración propia.

Para Coll (1987), ambos modelos tienen sus ventajas y desventajas, aunque el modelo de diseño curricular abierto es más coherente con la postura constructivista que él postula. Sin embargo, agrega un tercer modelo de tipo mixto que propone en su libro, caracterizado por articular el diseño formal prescriptivo con el currículum real propio del proceso de enseñanza y aprendizaje situado en el centro escolar. Para ello, recurre a los niveles de concreción del currículum en el sistema escolar, en cuyo proceso toman decisiones los diferentes actores del sistema educativo. El primero nivel macro o de responsabilidad del Estado y el sistema educativo central –en el caso de Chile el MINEDUC–. El segundo nivel meso de responsabilidad del centro escolar y los diferentes actores de la comunidad educativa. Por último, el tercer nivel micro de responsabilidad exclusiva de los profesores, quienes tienen a su cargo la elaboración y ejecución de las planificaciones, evaluaciones,

clases, entre otros (ver Tabla 2).

Tabla 2. Niveles de concreción del currículum.

| Nivel | Actores responsables |
|-------|---|
| Macro | Sistema educativo central: ministerios, políticos, equipos técnicos, asesores, entre otros. |
| Meso | Centro escolar: directivos, profesores, padres, entre otros. |
| Micro | Profesores colectivamente e individualmente. |

Fuente: Elaboración propia.

Este modelo busca compatibilizar la tensión permanente entre lo diseñado a nivel central –Currículum Formal– y lo ejecutado en el centro escolar por los docentes –Currículum Real–. Por otro lado, la tensión entre el rescate de la identidad común –homogeneización o socialización– y la particularidad de cada contexto cultural donde se produce el proceso enseñanza aprendizaje. En otras palabras, dicha propuesta pretende disminuir la tensión entre la imposición de un capital cultural dominante y el respeto de los diferentes capitales culturales que se dan en el sistema escolar (Pascual, 1998).

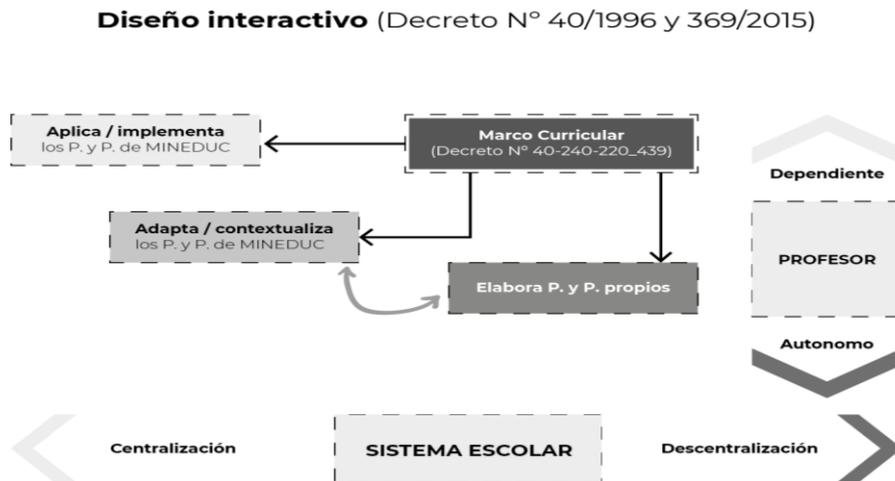
Desde el punto de vista curricular, el primer nivel de concreción asociado al diseño curricular base o Bases Curriculares en nuestro país, sería responsabilidad del nivel central –MINEDUC–. En él se definen los objetivos generales para cada etapa educativa, así como los objetivos y contenidos generales de cada una de las áreas, sectores o asignaturas curriculares que configuran dichas etapas.

El segundo nivel de concreción relacionado con la elaboración del proyecto curricular –o planeamiento curricular en Chile– sería responsabilidad del centro escolar, en específico, de los equipos docentes del centro escolar. En este nivel se debería realizar la planificación y organización del diseño curricular propuesto en el primer nivel, de acuerdo a los criterios que orienten las opciones metodológicas y evaluativas que privilegiará el centro escolar.

En el tercer nivel de concreción vinculado al planeamiento del proceso enseñanza y aprendizaje –o planificación de clase en Chile–, la responsabilidad recae en cada uno de los profesores que implementa la asignatura específica definida en el currículum base o de primer nivel. El profesorado debe traducir el currículum formal al currículum real. En otras palabras, lo que se desea enseñar se codifica de forma concreta en el aula de clases. Cada uno de estos niveles se relaciona de forma estrecha. Por tanto, lo que se realiza en el tercer nivel o en aula debe ser coherente con lo definido por el centro escolar en el segundo nivel de concreción y también con el primer nivel.

Dicho lo anterior, podemos inferir que el modelo y los principios de Diseño Curricular propuesto en Chile el año 1996 (Decreto N° 40) y su continuidad en el Decreto N° 369 del 2015, corresponde a una propuesta con tendencia a la descentralización. Ello, ya que deja la posibilidad a los docentes y centros escolares para elaborar sus propios planes y programas de estudio a partir del diseño propuesto. Asimismo, pueden optar por aplicar, adaptar y contextualizar los planes y programas en los decretos mencionados (ver Figura 1).

Figura 1: Sistema curricular chileno.



Asumiendo que existen restricciones a los docentes y análisis críticos a la propuesta curricular del MINEDUC, ello no nos impide indicar que los profesores y centros escolares juegan un rol fundamental en el currículum. Son ellos en ese contexto los que enseñan determinados contenidos y no otros. De ahí la relevancia que ellos reflexionen sobre el marco curricular entregado por el MINEDUC a la hora de adaptar o contextualizarlo. Como afirma Magendzo: "en el hacer del currículum a nivel institucional se hace necesario indagar, explorar, aprender a mirar el para qué del conocimiento que plantea el marco curricular" (1996, p. 45).

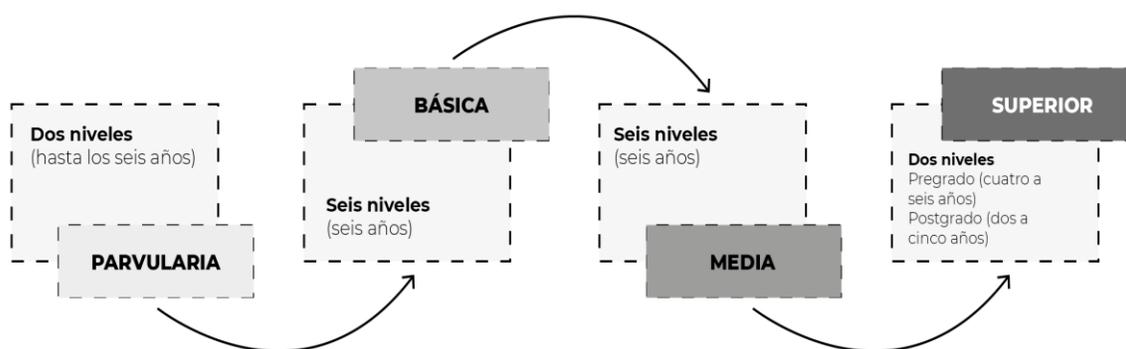
DISEÑO CURRICULAR BASE EN CHILE: COMPONENTES Y ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM FORMAL

En cualquier enfoque curricular existen componentes principales del currículum escolar que se requieren y sobre los cuales se toman las decisiones de construcción. En general, los componentes básicos que debe poseer el currículum escolar o formal son: los ciclos/niveles de enseñanza, las áreas/sectores, disciplinas y asignaturas del currículum; los objetivos, aprendizajes, competencias y habilidades a ser enseñados y aprendidos; los

contenidos/saberes/conocimientos a ser enseñados y aprendidos; y las actividades y experiencias de aprendizaje/orientaciones didácticas para el proceso de enseñanza y aprendizaje³.

El primero componente –ciclos y niveles– son de naturaleza distinta a los otros componentes. En efecto, los ciclos y los niveles corresponden al tipo de componentes de carácter estructural del sistema escolar, donde se determinan o fijan los tiempos y espacios temporales que emplean los sujetos en el sistema escolar para su escolarización. En otras palabras, cada Estado define cuándo se inicia la educación obligatoria de sus ciudadanos, cuánto tiempo dura y cómo se organizan los diferentes ciclos o niveles de la escolarización. Actualmente, en el contexto nacional es la Ley General de Educación la que define dicha estructura y organización del sistema escolar (MINEDUC 2009, Decreto Ley N° 20.370). Los otros componentes del currículum distribuyen y concretizan lo que se debe enseñar en los diferentes ciclos o niveles definidos para el sistema escolar. Así pues, las áreas, objetivos, aprendizajes y demás componentes se distribuirán en el espacio y tiempo definido en los diferentes ciclos o nivel del sistema escolar nacional (ver Figura 2).

Figura 2. Ciclos y niveles del sistema escolar chileno.



Por su parte, para cada uno de los ciclos-niveles de enseñanza que conforman la división temporal del sistema escolar chileno, existe un diseño curricular propuesto por el Ministerio de Educación, exceptuando la Educación Superior que se rige por la autonomía y libertad de enseñanza. Para el primer ciclo/nivel de enseñanza existen las *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Este documento tiene carácter orientador, dado que dicho nivel de enseñanza no tiene la condición de obligatorio en nuestro sistema escolar. Para el segundo y tercer ciclo/nivel de enseñanza existen las Bases Curriculares para Enseñanza Básica y

³ La evaluación es consustancial al currículum. No obstante, dado el cuerpo legislativo nacional o la organización del sistema, el tema de evaluación se presenta en decretos independientes al del currículum (por ejemplo, Decreto N° 511 de evaluación). O se traspasa su responsabilidad a otras instancias (por ejemplo, Agencia de la Calidad de la Educación como un órgano independiente del MINEDUC).

Media de carácter prescriptivo, dado que estos niveles son de carácter obligatorio en nuestro país.

Por otro lado, para el nivel de educación superior -o terciario- no existen diseños curriculares definidos por el MINEDUC, ya que para ellos opera la libertad de enseñanza y la autonomía de cada institución. En este contexto, es el Estado el que regula su funcionamiento mediante la Ley N° 20.129 del 2006, actualizada el año 2018 (N° 21.091).

En dicho documento se define el qué –saberes, habilidades y/o contenidos–, cómo –orientaciones metodológicas o didácticas– y cuándo –tiempo de escolarización o año académico– se debe enseñar para cada uno de los niveles de enseñanza en el sistema escolar. Lo mencionado implica al menos lo siguiente: 1) explícita lo que los docentes deben enseñar y, por tanto, los contenidos disciplinares que los profesores deben conocer/dominar. Además de las estrategias y medios pedagógicos para enseñar dichos contenidos o saberes disciplinares. 2) Explícita y define qué es lo que deben aprender los estudiantes en cada uno de los niveles de enseñanza en los diferentes momentos de la escolarización o en su trayectoria escolar. 3) El sistema escolar, en sus diferentes niveles de concreción y de coherencia del currículum, debe constatar o evidenciar de forma efectiva, lo que se esperaba enseñar y aprender –saberes o contenidos y habilidades- y lo que se ha enseñado por parte de los docentes y se ha aprendido por parte de los estudiantes. Finalmente, en cuanto a la arquitectura u organización del diseño curricular propuesto para Educación Básica y Media, se estructura en torno a los siguientes componentes curriculares: asignatura, propósitos, objetivos de aprendizajes, ejes y actitudes.

PROFESORADO Y CURRÍCULUM

El docente es un actor clave para los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para la calidad de la educación o el mejoramiento de ella. Dentro del sistema escolar el papel del docente toma alta relevancia, transformándose en el foco de interés tanto para el diseño de políticas públicas como para el mundo académico y la investigación:

Gracias a la centralidad que han tomado los profesores en el debate, fue promulgada la Política Nacional Docente (PND, en adelante) en espera de mejorar su desarrollo profesional y condiciones laborales. Este hito abrió un nuevo escenario para la profesión docente que, entre otros, impone una mayor selectividad al ingreso a las carreras de educación y aumenta, para los docentes en aula, la proporción de horas no lectivas respecto de las lectivas (Medeiros, Gómez, Sánchez y Orrego, 2018, p. 51).

A pesar de reconocer la relevancia del profesor, uno de los aspectos más debatidos en

la literatura especializada se relaciona con su rol y la naturaleza de su ejercicio. Es decir, el carácter profesional de su labor, lo que también es reconocido en la literatura como competencia profesional docente (Pavié, 2011; Tejada y Ruiz, 2016). En especial, se problematiza sobre si el ejercicio de la docencia sería una profesión. Labaree (1992), citado por Novoa (2009), señala que “los discursos sobre la profesionalización de los docentes tienden más a mejorar el estatuto y el prestigio de los expertos -formadores de profesores, investigadores- que a promover la condición y el estatuto de los propios profesores” (2002, p. 51). En este contexto, hay autores que postulan que el ejercicio del profesorado no constituye una profesión como tal (López, 2005; Marina, Pellicer y Manso, 2015; Rodríguez, 2002). Sin embargo, otros autores señalan que la labor docente es de índole profesional (Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010). Algunos autores sostienen que “la actividad docente sería una semi-profesión” (Gimeno, 1993 citado por Rodríguez 2002, p.88). Asimismo, para otros autores, la docencia es un empleo social con sus condiciones laborales y de producción y se trata de una actividad para la consecución de unos fines a cambio de un salario mediante un contrato. Por tanto, ejercen un empleo que podría ser el de un profesional (Martínez, 1995; Tenti, 2009).

En este escenario, resulta complejo conceptualizar y comprender el discurso sobre la profesionalidad docente, instalado desde hace poco tiempo como aspiraciones de las políticas públicas (Ruffinelli, 2016 y 2017). Por ello, como sostiene Tenti (2009), pareciera que el discurso de la profesión docente debe comprenderse en un horizonte histórico:

Los docentes, al igual que cualquier otra categoría social, no constituyen una esencia o sustancia que pueda ser aprehendida en una definición particular. Su especificidad surge a partir de la identificación de un conjunto de características cuya combinatoria define su particularidad en cada Sociedad y en cada etapa de su desarrollo (Tenti, 2009, p. 39).

Los diferentes modelos, estructura y organización de los sistemas escolares en el mundo y el tiempo, la diversidad de los contextos del ejercicio de la docencia y tipo de formación en los diferentes países del mundo –y dentro de un mismo país en tiempos históricos distintos– hace que la diversidad de sentidos y usos de la expresión-noción profesión docente sea un indicador de la dificultad de la comprensión de la naturaleza común como profesión. No obstante, independiente del tiempo histórico, sistema escolar y país, el ejercicio de la profesión se relaciona con el currículum, aún más si consideramos que éste es un “concepto polisémico” (Tejada, 2002). Ello, pues incluye desde los referentes filosóficos, psicopedagógicos y epistemológicos de la teoría educativa hasta su desarrollo y plasmación en los distintos espacios y momentos de la práctica escolar. Podemos afirmar

que la práctica curricular es lo común en todos los profesionales de la educación que deben enseñar en una escuela. Por lo mismo, el currículum es el objeto y herramienta al mismo tiempo, predilecta para su ejercicio profesional y sello distintivo de la profesión (Rodríguez, 2002; Sandoval, 2003; Stenhouse, 1984).

Autores como Rodríguez (1995) y Tardif (2010) mencionan algo similar al decir que la especialización del saber del profesor se relaciona con un conjunto de contenidos propios de un campo del conocimiento general -por ejemplo, ciencias, matemática, literatura, artes-. Asimismo, con un conjunto de contenidos propios del proceso educativo -por ejemplo, planificación, currículum, metodología, evaluación-. En nuestro país se explicitan en el Marco para la Buena Enseñanza (2008) y Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica o Media (MINEDUC 2011 y 2012). En estos documentos se enfatiza la importancia del docente, sus conocimientos pedagógicos y de contenido curricular. En específico, el conocimiento del currículum escolar y el contenido disciplinar que debe enseñar del mismo.

Gimeno y Pérez (1996) también recalcan lo curricular como el eje central del ejercicio profesional del docente en los nuevos contextos de reforma. Los docentes son los que deben adecuar el currículum a la realidad de la escuela y sus estudiantes. En otras palabras, es el mediador, traductor y mediador del saber especializado definido en el currículum formal y el saber aprendido por los estudiantes o currículum adquirido.

A MODO DE CONCLUSIÓN: REFLEXIÓN FINAL

Si consideramos que en el currículum se deben tomar decisiones sobre qué enseñar -objetivos de aprendizaje y contenidos culturales-, cómo enseñar -organización y secuenciación de objetivos y contenidos culturales, selección de principios de aprendizajes, planificación didáctica, selección y aplicación de metodología-, cuándo y cómo evaluar, nos estamos refiriendo a casi todo el quehacer cotidiano del docente al interior y exterior del aula. Su práctica profesional habitual independiente del nivel, contexto y tiempo⁴.

Ahora bien, en ese contexto y para que ejerza en plenitud su profesionalidad, los docentes deben comprender los principios y supuestos subyacentes -antropológicos, epistemológicos, sociales- del currículum formal propuesto. Pero también, los propios principios y supuestos de sus prácticas en el aula, pues ellas constituyen el currículum real o *de facto* enseñado. Contrastando ambos, se podrá elaborar un conocimiento especializado que le permita comprender el ejercicio profesional del que enseña y, por ende, generar las transformaciones necesarias para lograr los fines profesionales esperados (Elliot, 1990; Pérez, 1995; Sandoval, 2003). Para ello, se debe considerar las condiciones estructurales de su

⁴ Cambian los diseños propuestos (currículum formal). No obstante, los profesores fueron, son y serán los que deben concretizar el currículum en el aula.

propio ejercicio profesional y los sujetos educados con sus circunstancias. Pues el currículum se hace cierto en un contexto específico, con docentes y alumnos concretos, no en un papel, decreto o ley (Gimeno, 1995; Grundy 1991).

Por lo dicho anteriormente, junto a las condiciones organizacionales y materiales, se deben dar los tiempos necesarios para que los docentes reflexionen sobre el currículum escolar formal como real. De este modo, que puedan tomar decisiones fundadas o reflexivas sobre el quehacer educativo y curricular. Decisiones que en el campo curricular responden al por qué y para qué enseñar ciertos contenidos culturales.

Por último, es importante considerar en este punto que nadie puede enseñar lo que no sabe. Por ello, lo primero es saber qué es lo que se debe enseñar en la escuela en cada uno de los niveles de enseñanza –currículum–. Y, en segundo lugar, aprender los contenidos y saberes que debe enseñar en su formación inicial docente (FID). De este modo, en el ejercicio de su profesión, podrá enseñar lo esperado por el currículum escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alveal, F., Fuentes, A. & Rubilar, P. (2016). Comprender as medidas de tendência central: um estudo comparativo sobre os professores dos alunos em matemática em duas instituições educacionais chilenas. *Avaliação*, 21 (3), 929-952 En línea: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300013>.
- Angulo, F. (1994). ¿A qué llamamos currículum?, en Angulo, J. y Blanco, N. (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, 17-29.
- Avalos B., Cavada P., Pardo M. & Sotomayor C. (2010). The teaching profession: topics and discussions in the international literature. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263. Recuperado <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Barger, C. (2019). Análisis de las orientaciones de lenguaje en la transmisión del currículo de inglés como segundo idioma por parte de los docentes y alumnos de enseñanza media de la comuna de Chillán. Tesis para optar al grado de Magister en Educación. Programa de Magíster en Educación, Universidad del Bío-Bío.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Ediciones Paidós, Barcelona.
- COMISIÓN DE MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN (1994). *Informe Final*. Secretaría General de Gobierno. Santiago de Chile
- Contreras, J (1994). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. España: Ed. Akal.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

- Feeney, S. (2007). La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina. En el *Saber Didáctico*, compilado por Camilloni, A. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- García, J. (1995a). Los pioneros de la teoría curricular en los Estados Unidos (1875-1910). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). XXV (1), 43-68. En línea https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1995_1_03.pdf
- García, J. (1995b). La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912-1949). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). XXV (2), p. 57-81. En línea https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1995_2_03.pdf
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Goodson, I (2003). *Estudio del Currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Johnson, M. (1977). Intencionality in Education: A Conceptual Model of Curricular and Instructional Planning and Evaluation [Documento en línea] Disponible: <http://www.acase.org/mjohnson/intentionality.pdf>
- López, A. (2005). Colaboración y Desarrollo Profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universitat de Valencia, Servei de Publicacions. España.
- Mager, R. (1962). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, CA: Fearon Press.
- Magendzo, A. (1996). *Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Marina J., Pellicer C. & Manso, J. (2015). Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España. Recuperado en <http://www.funciva.org/wp-content/uploads/2016/11/libro-blanco-de-la-profesi%c3%b3n-docente.pdf>
- Martínez, J. (1993). *Proyectos Curriculares y Prácticas Docentes*. Cuadernos Didácticos. Madrid: Editorial Diada S.L.
- Martínez, J. (1995). *Cultura democrática y escuela pública*. Una hipótesis de trabajo. *Investigación en la Escuela*. 26, 55-68.
- Martínez, J. (2004). Crisis de la identidad profesional y sujeto docente. *Educao y Realidade*. 29 (2), 55-64.
- Medeiros, M., Gómez C., Sánchez, V. & Orrego, V. (2018), Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes en Chile. *Calidad en la educación*, 48, 50-95.
- MINEDUC (1996a). *Carpeta de Prensa: firma proyecto de ley jornada escolar completa para todos*. Santiago de Chile.

- MINEDUC (1996b). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación general básica y normas generales para su aplicación. Decreto N°40 del 24-01-96, Santiago de Chile.
- MINEDUC (1998). La ruta de la autonomía: minuta de tareas sobre gestión del sistema de Supervisión para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación Prebásica y Básica. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2008). Marco para la Buena Enseñanza. En línea <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- MINEDUC (2009). Ley General de Educación. Decreto Ley N° 20.370, Santiago.
- MINEDUC (2011). Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. En línea <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/librobasicaokdos.pdf>
- MINEDUC (2012). Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Media. En línea https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Media.pdf
- MINEDUC (2015). Bases curriculares 7mo a 2do medio. Decreto Supremo N° 639/2015. En línea: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- MINEDUC (2019): Bases curriculares 3ro y 4to medio. Decreto Supremo N° 193/2019. En línea: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-133992_recurso_10.pdf
- Monereo, C. (Coord), (1997). Enseñar y aprender, dos caras de la misma moneda". En *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del Profesorado y Aplicación en la Escuela*. Barcelona: Graó.
- Novoa (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? (pp 49-58) En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. Coordinadoras (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Santillana. España.
- Pascual, E. & Navarro, E. (1993). Incidencia de la formación inicial y de las condiciones laborales e institucionales en el desempeño de los profesores de Enseñanza Media. MINEDUC, Proyecto MECE/MEDIA. Consorcio Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y otros. Santiago de Chile.
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo*. 23, 13-72.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente, en REIFOP, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (continuación de antigua Revista de Escuelas Normales). Año 36, Vol.14 (1), 67-80.
- Pérez, A. (1995). Los maestros y la reforma educativa. *Revista de Educación*. 307, 63-101.

- Rodríguez, E. (1995). Tendencias en las políticas educativas latinoamericanas. *Pensamiento Educativo*. 17, 133-152.
- Rodríguez, J. (2002). La estructura del puesto de trabajo del profesorado de primaria. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de la Laguna, Tenerife, España.
- Rubilar, P., Carrillo, M., Fuentes, A, & Alveal, F. (2010). Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores. *Educar em Revista*, (spe2), 73-102. En línea: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500005>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(4), 261-279.
- Rufinelli, A. (2017). Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des) profesionalización docente, en *Educação y Sociedade*. 38 (138), 191-206. Recuperado en: DOI: 10.1590/ES0101-73302016139074
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Sandoval, P. (2003). *El Profesor como constructor de proyectos curriculares: un estudio de caso sobre las prácticas de construcción curricular de los docentes de la región metropolitana, a partir de la elaboración de planes y programas propios*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sandoval, R. (1999). Políticas de descentralización curricular y autonomía profesional: contradicciones y posibilidades en el caso chileno. *Revista Reflexao e açao*. Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul – EDUNISC. 7(1), 93-106.
- Schwab, J. (1983). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En Gimeno, S. y Pérez, A. (comp.), *La enseñanza, su teoría y práctica*, 197-208. Madrid: Akal.
- Silva, D (2014). Aproximación al campo curricular en Argentina, México, Colombia y España. *Rhec*. 17 (17), 161-196.
- Stenhouse, L. (1983). El legado del movimiento curricular. En Maurice Galton y Bob Moon, *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. España: Ediciones Martínez Roca.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica–Currículum; diseño, desarrollo y evaluación curricular*. España: Mataró Davinci Continental SL.

- Tejada, J. & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: retos e implicaciones, en *Educación XXI* 19(1), 17-38.
- Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. EN Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. Coordinadoras. Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Santillana. España.