

CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN TRES CENTROS ESCOLARES DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN, OCTAVA REGIÓN.

Mauricio Milla F.¹
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Resumen

El presente trabajo de investigación corresponde a la tesis para optar al grado académico de Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

A través de ésta se da cuenta del proceso de investigación que describe las características principales del proceso de construcción de Planes y Programas seguido por tres centros educativos de la comuna de Concepción; cuyas dependencias corresponden a los ámbitos municipal, particular subvencionado y particular pagado. Estos tres centros educativos, siguiendo los lineamientos centrales de la reforma curricular de la actual Reforma Educativa que se implementa en nuestro país, han incursionado en el área de la construcción de sus propios planes y programas de estudio.

Se trata de una investigación descriptiva tipo estudio de casos, con una muestra incidental, en la que cada colegio representa cada una de las modalidades de dependencia vigentes en el sistema educativo chileno: Municipal, Particular Subvencionado y Particular Pagado.

La investigación recogió información mediante dos cuestionarios que fueron respondidos, uno por docentes directivos y otro por profesores de cada uno de estos centros escolares señalados, acerca de las características principales que se dieron en el proceso de construcción curricular.

Esta Tesis se inscribe en una línea de investigación en la perspectiva de aportar información respecto de las características que asumen estos procesos de construcción curricular al interior de los centros educativos que han emprendido la tarea de elaborar sus propios planes y programas, en el escenario de los cambios señalados.

Conviene señalar por último que la presente tesis se realiza en el marco del proyecto Fondecyt N° 1.000.315² que se llevó a cabo en la Pontificia Universidad Católica de Chile en tres regiones del país, en la misma línea temática, desde el año 2000 y hasta el 2003.

¹ Magister en Ciencias de la Educación. Docente Universidad Católica de la Santísima Concepción

² R. Pinto, I. Meza, E. Pascual, S. Erazo y adjuntos: Descentralización del currículum escolar y cultura curricular institucional. Un estudio comparativo de las condiciones que favorecen y dificultan la elaboración curricular en el centro educativo. Proyecto Fondecyt N° 1.000.315 en curso.

Palabras claves: Currículum, Construcción curricular, Procesos, Organización, Centros educativos.

Abstract

The present work of investigation corresponds to a thesis to obtain the academic degree of Master in Education at Universidad Católica de la Santísima Concepción. This work accounts for the basic characteristics in the process of construction of Plans and Programs followed by three educational centers in Concepción; these centers correspond to the state, semi private and private sectors. These three educational centers- following the central lines of the curricular reform that is implemented in our country- have involved in the area of construction of their own plans and training programs.

This is a descriptive investigation, with an incidental sample, in which each school represents each one of the educational sectors. The investigation collected information by means of two questionnaires about the basic characteristics that occurred in the process of curricular construction. These questionnaires were responded, by educational directors and by teachers of each one of these educational centers.

This Thesis informs of the characteristics that assume these processes of curricular construction in the educational centers that have undertaken the task of elaborating their own plans and programs, in the scene of the indicated changes.

The present thesis has been written within the framework of the project Fondecyt N° 1.000.315 that was carried out by Pontificia Universidad Católica de Chile in three regions from the year 2000 to 2003.

Key words: Curriculum, Curricular construction, Processes, Organization, Educativa center.

1. Introducción

En la actual Reforma Educativa, que se implementa en nuestro país, uno de los componentes sustantivos lo constituye el nuevo currículum, ya decretado para la Enseñanza Básica y Media bajo el nombre de Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos y Objetivos Transversales, actual Decreto 240.

La situación señalada anteriormente ha generado un interés creciente por el mejoramiento de los procesos de gestión educativa y de producción curricular.

En el artículo 18 de la Ley 18.962 (LOCE), Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, del 10 de Marzo de 1990, se establece que: "Los establecimientos educacionales tendrán la libertad para fijar planes y programas de estudios que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije", debiendo entregar "a la autoridad regional de educación correspondiente", los planes y programas que libremente elabore.

En este contexto, la descentralización y la flexibilidad curricular han sido ejes fundamentales en los cambios desarrollados, originando un escenario de autonomía, donde las unidades educativas pueden elaborar Planes y Programas propios, como respuesta a su identidad pedagógica y a las propuestas de reforma curricular del nivel central.

En este nuevo escenario de autonomía, el nivel central establece que sobre la base del respeto del marco curricular mínimo, los centros educativos que lo deseen, pueden elaborar y presentar sus propios planes y programas, como expresión de la existencia de un proyecto educativo institucional.

Esta situación plantea que, según sean las condiciones pedagógicas y de cultura curricular que tenga la unidad educativa, ésta no sólo debería ser capaz de expresar en sus proyectos curriculares la contextualización de las propuestas provenientes del nivel central sino que además complementarlas, para que de esta manera se potencien los aprendizajes de los alumnos a los cuales atiende.

Esta autonomía curricular le permitiría a los colegios mejorar la calidad de la enseñanza y a su vez sería posible la elaboración de planes y programas de estudios que respeten los elementos comunes de la cultura nacional y de la pluralidad de vida. En consecuencia, se abre la posibilidad a cada establecimiento educacional para impartir una enseñanza más significativa y relevante y de mayor pertinencia social y cultural.

Esta construcción curricular que se daría al interior de las escuelas, plantea a su vez algunos desafíos que la institución educativa debe asumir:

Por un lado, debe determinar de manera co-participativa y colaborativa las aspiraciones de la comunidad escolar y además debe articular dichas aspiraciones con la propuesta de los OF-CMO. Estos desafíos le exigen a la escuela, que en la organización curricular y en la práctica pedagógica se expliciten los principios de diversidad e identidad cultural, es decir, debe considerar, tanto los lineamientos entregados a través de la propuesta curricular de la Reforma expresada en los OF/CMO, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, asegurando la identidad cultural nacional, como los que surgen de la reflexión y análisis sistemático de la realidad cultural y social por los actores del centro escolar y que se expresan en un proyecto pedagógico consensuado por la comunidad educativa como reflejo de su identidad local. Es decir, se articulan en el currículum la identidad cultural nacional con la diversidad local.

Esta nueva normativa difiere completamente de lo realizado anteriormente en nuestro país sobre construcción curricular, que siempre se caracterizó por la centralización de su producción, siendo el Estado quien tradicionalmente los ha producido y elaborado.

En general se puede argumentar que este tipo de construcción curricular ha producido propuestas normativas de planes y programas de prescripción nacional uniforme para todas las escuelas del país, y aun cuando en el discurso se acepta la necesidad de intervención de otros niveles de decisiones en la construcción del currí-

culum escolar, el margen del espacio dado para la adaptación, contextualización y la participación; la injerencia de estos niveles y actores es mínima. El enfoque que subyace en este tipo de construcción curricular está centrado en el "producto", en consecuencia la escuela es vista como una institución cuya finalidad principal está orientada a la socialización y a la reproducción de la cultura organizada.

Desde un punto de vista del currículum su misión es replicar o reproducir el currículum oficial, elaborado por expertos y técnicos, de los niveles superiores. La escuela no es considerada como un lugar o espacio para tomar decisiones, respecto de su construcción, sino que de la aplicación de una propuesta elaborada y validada fuera de ella. Esta tendencia a la "homogeneización cultural" se podría justificar como una necesidad histórica que hubo que atender cuando se formaban los estados nacionales, sin embargo, no es menos cierto que en la actualidad se hace necesario un nuevo planteamiento sobre lo que se está entendiendo por "cultura nacional" y el rol que le compete al Estado y a la educación en este proceso.

Siguiendo el análisis de la producción curricular que se ha seguido hasta nuestros días, ésta (según el propio MINEDUC) no parece haber dado los frutos que se esperaban de ella, esto es, haber contribuido al mejoramiento de la calidad, equidad y pertinencia de la educación en el país, muy por el contrario, este enfoque no favorece la relevancia y significatividad personal y social de los aprendizajes que la propuesta curricular promueve, como su ajuste a los requerimientos de una sociedad democrática, cambiante y dinámica, todo lo cual ha llevado a la escasa actualización de los contenidos culturales, y en consecuencia a la gran desvinculación de los currículos con los avances de la ciencia y la tecnología. Los resultados esperados en términos de aprendizajes sólo se han traducido en aprendizajes "memorísticos y mecánicos"³

Con relación a los profesores, éstos sólo perciben a los planes y programas como algo que "tienen que" enseñar y sobre los que ellos ejercen un control muy limitado, en consecuencia, difícilmente pueden ver el currículum como la realización del proyecto educativo de una escuela, que refleja a una comunidad y sin perder de vista a la sociedad en su conjunto.

En la nueva realidad que se impone, sobre construcción curricular, por lo menos en el plano discursivo, la reforma curricular actual confiere a la elaboración de planes y programas "un sentido de proceso y no sólo de producto", es decir, la construcción del currículum se entiende como un proceso de ajuste continuo de aquello que la institución educativa enseña a sus alumnos a través del desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

A partir de estos planteamientos se puede deducir que se propone un enfoque socio constructivista en construcción curricular cuya racionalidad varía completamente con lo anteriormente desarrollado. En este enfoque se privilegia una concepción socio-cultural, donde se le asigna un rol protagónico a la escuela y a los profe-

³ Oteíza, F. y Montero, P. (1993) *Modelos para la producción y actualización curricular*. Informe final. Proyecto Mece-media (p. 89), Universidad de Santiago de Chile y asociados. Santiago.

sores en las decisiones de diseño y desarrollo del currículum escolar. En este enfoque sobre construcción curricular, la institución educativa se remite, no sólo a lo que formalmente enseña, sino que también a los valores que de hecho transmite.

Por otra parte, en el diseño del currículum centrado en el proceso la escuela transmite no sólo lo que declara públicamente, sino también aquello que no es explicitado ni declarado, pero que forma parte de la cultura escolar de la institución educativa y que en muchas ocasiones tienen un impacto, incluso a veces superior al currículum declarado. Esta construcción curricular tiene que ser la culminación de un consenso que se da entre todos los actores del proceso educativo, es decir, profesores, alumnos, padres y apoderados, y por consiguiente se inicia un proceso de búsqueda de un nuevo sentido para las escuelas, que concluye con un producto: los planes y programas. Este cambio de entender el currículum como proceso, supone conceptualizarlo como una práctica socio cultural o construcción social, desarrollada por los diversos actores educativos en y desde la acción educativa en el ámbito del centro escolar, en consecuencia es un proceso de interacción y negociación de los sentidos y significados del acto educativo. De acuerdo a lo anterior, la construcción del currículum se entiende como idiosincrática al grupo de actores que interactúan en un contexto, tiempo y espacio determinado.⁴ Bajo este enfoque o racionalidad, la construcción curricular centra su interés tanto en el proceso de diseño como de la transmisión cultural que se pretende lograr en los alumnos, por consiguiente se busca que profesores y alumnos transformen sus prácticas y significados culturales⁵, a través del proceso de construcción del currículum escolar.

La descentralización educacional y especialmente la descentralización curricular que la actual reforma postula, constituye un desafío para la elaboración de un currículo pertinente con la realidad y con los contextos socioculturales en los cuales se encuentra situada la escuela. Esta descentralización salvaguarda la equidad en la construcción curricular a través de los OF. y los CMO, que el nivel central ha propuesto.

La "pertinencia cultural" es, en un sentido amplio, un criterio de calidad curricular, dado que pretende asegurar que la selección, organización y transmisión cultural que implica todo el currículo, responda primariamente a las necesidades locales de las escuelas, pero estrechamente vinculadas a los requerimientos culturales de la nación y la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, autores como Contreras, D. en España y T. Tadeu Da Silva en Brasil, críticos de las actuales políticas de reformas curriculares que se promueven en diversos países y que incentivan la descentralización y flexibilidad curricular, señalan su desconfianza y escepticismo respecto de que las intenciones reales de dichas estrategias de reformas conduzcan efectivamente a producir un cambio paradigmático del enfoque prescriptivo central y hegemónico de construcción curricular, centrado en el producto, como teóricamente cabría esperarse. Destacan que tales polí-

⁴ Pascual, E. (1998), Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Revista Pensamiento Educativo*. V.23 Facultad de Educación P.U.C. de Chile. (p.64).

⁵ Magendzo, A. (1991). *Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Colombia. Ediciones Antropos Ltda. (p.78)

ticas de descentralización y autonomía curricular, aparecen paradójicamente promovidas "desde arriba", gestadas por los organismos internacionales e impulsadas por las autoridades educacionales del poder central y no reclamadas "desde abajo" por los propios actores educativos de los centros escolares.

En otras palabras, se trata de la concesión de espacios de autonomía curricular del poder central a actores educativos que no la han reivindicado. Se trataría entonces, según estos críticos de una autonomía "ilusoria" y de una descentralización aparente, por cuanto lejos de producir una transformación de las racionalidades y formas de construcción curricular, se acercaría más a un sutil maquillaje modernizador de las mismas concepciones, orientadas a la homogenización cultural y al control social de los actores educativos a través del currículo. Advierten además, que estas políticas, al promover un concepto unilateral de calidad educativa, centrada exclusivamente en los logros de aprendizajes de los alumnos, enfatizando el enseñar más y el como enseñar para optimizar los logros sin una preocupación verdadera por lo que se enseña, escamotea de la discusión por los actores educativos la cuestión curricular central, que no es otra que cuál es el conocimiento que la escuela debe promover. Así, al hacer aparecer la cuestión de qué enseñar como algo resuelto e irrelevante, se pasa por alto el análisis sobre qué se está defendiendo como conocimiento a través del currículo, desplazando la discusión hacia la enseñanza de los valores, estrategias de enseñanza, la gestión docente, etc., consiguiendo de este modo reafirmar la transmisión del conocimiento oficial en definitiva a través del currículo.

De cualquier modo, a pesar de estas críticas, en la reforma curricular de nuestro país a través de la normativa del MINEDUC, a la que anteriormente se hizo referencia, se ha abierto una opción cierta para que en la práctica los actores educativos de los centros escolares puedan asumir su responsabilidad en la construcción del currículum escolar. La cuestión problemática se plantearía entonces en dilucidar hasta qué punto o en qué medida la política de descentralización y flexibilidad curricular implementada, tal como aparece deducirse del discurso teórico que ha planteado la actual reforma curricular del MINEDUC, puede significar un cambio paradigmático en los procesos de construcción curricular que está llevando a cabo aquellos centros escolares que han asumido la normativa que los faculta para la elaboración de sus propios Planes y Programas.

Por otra parte, datos preliminares de algunas investigaciones muy recientes y en curso en nuestro país, en esta misma línea temática,⁶ muestran que sólo un 14% de los centros escolares han presentado y tienen aprobados planes y programas propios, como respuesta a la normativa del MINEDUC y que de éstos los centros municipales constituyen una minoría, siendo los particulares subvencionados y pagados los que mayoritariamente han emprendido este proceso.

Ante esto, cabría preguntarse entonces ¿qué características está asumiendo el proceso de construcción de planes y programas propios en aquellos centros que los han elaborado? ¿qué están entendiendo por elaboración de sus propios planes y

⁶ Sandoval, P. (1999) "Descentralización en la Construcción Curricular; Reforma Educacional Chilena". Facultad de Educación, Boletín de Investigación Educacional. Santiago

programas y cómo los están elaborando? ¿qué características organizacionales presentan y cómo, en fin, se está dando este proceso en nuestra región?

Por ello, el presente estudio podría contribuir en este sentido a aportar información respecto de las siguientes interrogantes acerca del proceso de elaboración de planes y programas seguido por aquellos centros escolares que han presentado y tienen aprobados por el MINEDUC sus propios planes y programas en la comuna de Concepción.

Del análisis anterior surgen algunas interrogantes respecto del proceso de construcción de planes y programas seguido por los centros educativos que se pretenden develar a través de la presente investigación.

1.2. Pregunta(s) de Investigación:

1. ¿Qué referentes se han considerado en los centros educativos para la elaboración curricular?
2. ¿Cuál y cómo ha sido la participación de los actores educativos (Directivos y Profesores) en el proceso de construcción curricular?
3. ¿Qué decisiones toman y cómo las toman?
4. ¿Cómo es el clima organizacional de los centros educativos que han formulado proyectos curriculares propios?
5. ¿Qué etapas y qué procedimientos han seguido los establecimientos educacionales en la elaboración de planes y programas?
6. ¿Cuál y cómo ha sido la capacitación de los actores educativos para la elaboración de planes y programas?
7. ¿Qué incidencia tienen las características organizacionales de los centros escolares que han elaborado planes y programas propios, en cuanto a su dependencia, en dicho proceso?

En esta línea interesa saber cómo los centros educativos han llegado a formular sus propios planes y programas, desde qué lógica o de qué racionalidad han proyectado el proceso de construcción, ¿es esta construcción curricular una aproximación a la lógica del proyecto educativo?.

1.3. Relevancia del Tema de Investigación

En nuestro país la existencia de investigaciones en este campo es muy reciente y se cuenta con poca información respecto de cómo los centros escolares que han elaborado y presentado al MINEDUC sus propios planes y programas han enfrentado este proceso. ¿Efectivamente, este proceso está significando un cambio en la lógica de construcción que ha predominado?.

Por ello, sería importante iniciar una investigación sobre esta problemática en nuestra región que dentro de esta línea pudiera aproximarse a la búsqueda de respuestas o interrogantes, que se desprenden de este proceso de construcción.

1.4. Objetivos de la Investigación

1.4.1. Objetivo General:

Caracterizar el proceso de construcción curricular llevado a cabo por 3 centros escolares de la comuna de Concepción que han elaborado y tienen aprobados sus propios planes y programas de estudio.

1.4.2. Objetivos específicos:

- a. Conocer los referentes teóricos explícitos utilizados por los centros escolares en el proceso de construcción de sus propios planes y programas.
- b. Describir las formas de organización que adoptan los centros escolares para la elaboración de los planes y programas.
- c. Identificar el rol de los actores educativos (Directivos, Profesores) en el proceso de construcción de planes y programas.
- d. Caracterizar la toma de decisiones en el proceso de construcción de sus planes y programas por parte de los centros escolares.
- e. Identificar las etapas y procedimientos seguidos en los centros escolares en la construcción de sus propios planes y programas?
- f. Describir el tipo de capacitación recibida por los actores educativos (Directivos y Profesores) y su incidencia en el proceso de construcción de planes y programas por los centros escolares
- g. Determinar la influencia de la dependencia de los centros escolares en el proceso de construcción de planes y programas.

2. Diseño Metodológico

El diseño de la investigación es de tipo descriptivo, ya que pretende identificar las tendencias dominantes en los centros escolares respecto del proceso de construcción de sus propios planes y programas.

Además se trata de una investigación "ex-post facto", por cuanto la información a obtener se hace sobre un proceso que ha finalizado en los centros escolares y no mientras dicho proceso transcurre. En forma más específica, esta investigación es un estudio de casos referidos a tres centros escolares de la comuna de Concepción y en el que no se pretende generalizar los hallazgos que se encuentren, sino que a través de un análisis tendencial de frecuencias, establecer una caracterización del proceso de construcción en función de algunas variables relevantes, a objeto de levantar algunas hipótesis tentativas sobre cómo se está dando el fenómeno de construcción curricular en los centros que han asumido esta tarea.

Tal como se ha señalado, por el carácter descriptivo de este estudio, es necesario establecer un conjunto de variables o aspectos que permitan focalizar la descripción del proceso de construcción de planes y programas seguido en los centros escolares y al mismo tiempo permitan orientar la construcción de los instrumentos de obtención de la información que este tipo de indagación supone.

2.1. Variables de la Investigación

A partir de los objetivos y preguntas de investigación planteadas se desprenden una serie de aspectos o variables a considerar en el proceso de construcción curricular, las que se derivan del marco teórico referencial de este estudio. Mediante estas variables se pretende caracterizar el proceso de construcción llevado a cabo por los centros escolares.

Por ello, fue necesario elaborar una matriz, la que a partir de las preguntas de investigación permite derivar las variables o aspectos a considerar en el proceso y al mismo tiempo identificar los ítems de los instrumentos construidos que dan cuenta del comportamiento de dichas variables.

Al respecto, es importante señalar que en este estudio no se elaboran los instrumentos de obtención de información. Para estos efectos, se optó por utilizar 2 cuestionarios, uno dirigido a los docentes directivos de los centros escolares y otro a los profesores que en los mismos centros habían participado en el proceso de construcción de planes y programas propios, que se elaboraron y validaron en la investigación Fondecyt de la Facultad de Educación de la pontificia Universidad Católica de Chile, en Santiago.

A continuación, se presenta la matriz elaborada, en la que a partir de las preguntas de la investigación Fondecyt señalada se derivan las variables o aspectos a considerar en esta investigación y se identifican los ítems relativos a ellas de ambos cuestionarios señalados.

2.2. Matriz de Análisis Metodológico

Preguntas	Variables	Nº preguntas Cuestionario Directivos	Nº preguntas Cuestionario Docentes
¿De qué modo y en qué medida los P.P. involucran procesos de contextualización y complementación del Marco Curricular del Mineduc	Espacios de contextualización	1	
¿Qué referentes utilizaron para la construcción de P.P.?	Referentes utilizados	4 y 15	8-9-20-32
¿Qué diagnóstico realizaron y cómo lo utilizaron?	Utilización de diagnóstico	6-10	
¿Qué capacitación o asesoría tuvieron para la construcción y quiénes la dieron?	Capacitación	11-12-13-14	4-5-6-7
¿Qué procesos y/o procedimientos siguieron durante la construcción?	Procesos	19-27-37	21 a 31 y 12

¿Quiénes y cómo lideraron el proceso de construcción de P.P.?	Liderazgo	16-17-25	10-18
¿Qué actores participaron y cómo participaron durante la construcción de P.P.?	Participación de actores	18-20-26-38-39-40	11-13-19-33-34-35
¿Con que implementación se contó para el proceso de construcción de P.P. en los centros escolares?	Implementación	5-22-23-24	15-16-17-33
¿Qué organismos se crearon o modificaron para el proceso de construcción de P.P. en el Centro escolar?	Organismos para la construcción	5-38	33
¿Qué roles asumieron los Directivos Docentes durante la construcción y en qué medida se modificaron por este proceso?	Roles durante la construcción	16-17	
¿De qué forma se organizaron los profesores del Centro Escolar durante la construcción de P.P.?	Organización	18-21	14-35
¿Cuál fue el clima organizacional durante la construcción y cuál fue el tipo de interacción entre los distintos actores?	Clima organizacional	41-42	36-37
¿Qué experiencia previa en construcción curricular tienen los Centros Escolares que elaboraron P.P.?	Experiencia previa	2-3	3
¿Qué formas de organización adoptaron y cómo se prepararon y capacitaron los distintos actores para iniciar el proceso de construcción de P.P.?	Formas de organización para prepararse y capacitarse	5-11-12-13-14	4-5-6-7

2.3. Universo y Muestra

Dado que el universo es muy limitado en cuanto a la cantidad de colegios de la comuna de Concepción que han elaborado proyectos curriculares propios y que se encuentren aprobados por el MINEDUC, y de acuerdo al carácter descriptivo ya señalado de la presente investigación, se usó el tipo de muestreo incidental para la selección de la muestra.

La muestra: La presente investigación se realizará en 3 colegios de la comuna de Concepción, cuyas dependencias corresponden a los ámbitos municipal, particular subvencionado y particular pagado, y que tienen proyectos curriculares propios y aprobados por el MINEDUC.

Los colegios seleccionados deberán tener una matrícula entre 800 y 1.400 alumnos y de preferencia atender a los niveles básico y medio.

2.4. Características de la Muestra y Criterios Muestrales

Acorde con la naturaleza de este estudio ya señalada y por tratarse de un estudio de casos, el tipo de muestra estuvo constituida por aquellos centros escolares que presentaron y que les fueron aprobados por el Ministerio de Educación, planes y programas propios. Para la selección de la muestra definitiva, se establecieron los siguientes criterios muestrales:

- a. Establecimientos escolares de la comuna de Concepción con planes y programas propios aprobados por el MINEDUC
- b. Establecimientos que imparten enseñanza básica y media.
- c. Que representen los tres ámbitos de dependencia del sistema educativo: Municipal, particular subvencionado y particular pagado.

2.5. Procedimientos seguidos en la Muestra Definitiva

Las etapas seguidas en la determinación de la muestra definitiva fueron las siguientes:

- Determinación del universo.
- Selección de los casos definitivos.
- Muestra recolectada.

2.6. Determinación del Universo

Para determinar el número total de establecimientos educacionales que en la comuna de Concepción tenían planes y programas propios aprobados por el MINEDUC, se utilizó una base de datos obtenida en la Secretaria Ministerial de Educación de la Octava Región, dicha base arrojó los siguientes resultados, los cuales se presentan en el cuadro siguiente:

Cuadro N° 1:
Colegios con Planes y Programas propios por
dependencia comuna de Concepción

Dependencia	N° de establecimientos
Municipal	3
Particular subvencionado	6
Particular pagado	13
Total	22

2.7. Selección de la Muestra Definitiva

Del universo total de establecimientos de la base de datos y aplicando los criterios muestrales ya descritos anteriormente se seleccionaron 3 establecimientos escolares que impartían tanto educación básica como media, de la comuna de Concepción.

Establecimientos escolares que constituyen la muestra definitiva.

**Cuadro N° 2:
Muestra seleccionada**

Dependencia	Nombre	Enseñanza	N° alumnos	Orientación
Municipal	Colegio 1	Básica y Media	980	Liceo laico pluralista
Part. Subvencionado	Colegio 2	Básica y media	1020	Orientación adventista
Particular Pagado	Colegio 3	Básica y Media	967	Laico con orientación católica

2.8. Muestra Seleccionada

Una vez que se concluyó el proceso de selección de los tres centros educativos, se tomó contacto con los respectivos docentes superiores de dichos establecimientos para conseguir la autorización, tanto para la aplicación de los instrumentos a utilizar en la investigación como asimismo para seleccionar a aquellos docentes directivos y profesores que participaron como actores directos en el proceso de construcción de planes y programas.

El numero de Docentes Directivos y de Profesores a los cuales se les aplicó los instrumentos se detallan en el siguiente cuadro.

**Cuadro N° 3:
Directivos y Profesores que responden cuestionarios**

Establecimiento	Directivos	Profesores	Total
Colegio Municipal	2	4	6
Colegio Particular Subvencionado	2	6	8
Colegio Particular pagado	3	7	10
Total	7	17	24

2.9. Procedimientos de Recopilación y Análisis de los Datos

Para la aplicación de los cuestionarios, se tomó contacto con los directivos superiores a fin de coordinar la aplicación masiva de los mismos, tanto a los docentes directivos como profesores. Esta coordinación se relacionó con aspectos administrativos, tales como fecha de la aplicación, hora, profesores.

La aplicación de los cuestionarios presentó algunas dificultades, ya que en el caso del Colegio particular pagado no fue posible aplicar los instrumentos en una sola visita, por ausencias de algunos actores que participaron en el proceso de construcción curricular.

2.10. Instrumentos de Recopilación de Datos

En la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

2.10.1. Cuestionario dirigido a Directivos Docentes de los colegios en los cuales se llevó a cabo la investigación

Objetivo: Obtener información de cada centro educativo seleccionado para la investigación sobre: dependencia, región, los factores técnicos administrativos externos e internos según su dependencia y los rasgos de los actores y su participación en el proceso de elaboración del currículum.

Descripción general del Instrumento: Se trata de un instrumento dirigido a obtener información de los Directivos-Docentes (Directores -Jefes de UTP, Orientadores etc.) sobre los distintos aspectos del proceso de elaboración curricular seguido en los centros escolares, para producir los planes y programas propios. El propósito está dirigido a conocer el tipo de referentes considerados en la elaboración, la existencia y tipo de preparación en el centro escolar para enfrentar la construcción de planes y programas, como asimismo, caracterizar la organización adoptada, las decisiones tomadas y el conjunto de acciones, procedimientos, procesos y etapas seguidas durante la construcción de estos productos.

La información obtenida por estos cuestionarios será analizada mediante procedimientos de estadística descriptiva, a fin de determinar tendencias respecto a los procesos de construcción curricular.

2.10.2. Cuestionario a profesores en los cuales se llevó a cabo la investigación.

Objetivo: Obtener información de cada centro educativo seleccionado para la investigación sobre: dependencia, región, los factores técnicos administrativos externos e internos según su dependencia y los rasgos de los actores y su participación en el proceso de elaboración del currículum.

Descripción general del Instrumento: Se trata de un instrumento tipo cuestionario para obtener información, en este caso, de los profesores que participaron en la elaboración de los planes y programas, y dirigido a revisar la mayoría de las mismas dimensiones y variables relativas al proceso de elaboración, señaladas para el cuestionario dirigido a los Directivos Docentes.

2.11. Validación de los Instrumentos

Los cuestionarios que fueron aplicados en la presente investigación tienen una validación de contenidos en el marco del Proyecto Fondecyt N°1.000.315, que se está llevando a cabo por parte de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Esta validación de contenidos la ha desarrollado dicho equipo investigador.

La información obtenida por estos cuestionarios fue analizada mediante procedimientos de estadística descriptiva, a fin de determinar tendencias respecto a los procesos de construcción curricular. De este modo, se facilita después en el análisis de los resultados disponer de un amplio conjunto de dimensiones y variables relativas al proceso de construcción, sobre las cuales se podían realizar contrastaciones entre dos fuentes de información. Por un lado, de los directivos docentes que lideraron el proceso de construcción y por otro, de los profesores que participaron directamente en la construcción de los planes y programas propios de los centros escolares.

3. Rasgos generales y conclusiones en relación a los Procesos de Elaboración de Planes y Programas de los Centros Escolares según su dependencia administrativa

En función de las variables planteadas anteriormente, es posible intentar la derivación de los rasgos más generales y que más destacan del proceso de construcción llevado a cabo por los centros escolares, considerando su dependencia administrativa, al tenor de información entregada por los actores consultados.

a. Rasgos generales del proceso.

En primer lugar, se destaca la gran similitud en cuanto a la forma y las condiciones en que el proceso de construcción fue abordado por los centros escolares que fueron objeto del presente estudio. La excepción a este hecho está dado por el colegio particular subvencionado que declara la contratación de un asesor externo para asesorar la formulación de los planes y programas. Por otra parte, en los colegios particular pagado y municipal este proceso es llevado adelante por la UTP y el resto de los actores que participaron del proceso.

En los tres centros escolares se advierte que los planes y programas elaborados contienen la totalidad del Marco Curricular de los OF y CMO del MINEDUC. La diferencia entre los centros escolares en este aspecto se da por el hecho de que el centro escolar municipal, a diferencia de los otros dos centros, incorpora sólo una pequeña parte que lo identifica y complementa dicho marco. En cuanto a la iniciativa para enfrentar este proceso se advierte que en el centro particular pagado y municipal la iniciativa nace de una necesidad de toda la comunidad educativa. Distinto es el caso del centro particular subvencionado que declara que la iniciativa corresponde al sostenedor y la dirección del establecimiento. Los tres colegios declaran que la motivación para la elaboración de planes y programas se dio por la opción de flexibilidad dada por el ministerio y para responder a una sentida aspiración de la comunidad educativa.

El diagnóstico realizado para enfrentar el proceso de construcción de planes y programas, de acuerdo a el análisis realizado, contiene datos de tipo cuantitativo y cualitativo de la realidad institucional y que en los casos de los centros escolares particular pagado y subvencionado fueron utilizados en el proceso de construcción de planes y programas, con diferencias significativas entre los tres centros educativos involucrados. Se destaca el hecho de que el

Centro Escolar Municipal no utilizó en ninguna de las fases del proceso de construcción los datos del diagnóstico.

En cuanto a la capacitación se advierten diferencias importantes entre los centros escolares que elaboraron planes y programas. El centro escolar municipal declara, en opinión de los profesores, que no se llevó a cabo ningún proceso de capacitación para enfrentar la construcción de planes y programas, por tanto, fue su experiencia la que se puso al servicio del proceso.

Con relación al clima organizacional y participación de los actores que se involucraron en el proceso de construcción de planes y programas se advierte a través del análisis que los grados de participación se dieron con bastante similitud en los centros escolares particular pagado y subvencionado, es decir, la característica principal fue la alta motivación y participación de los actores involucrados. En cambio, en el centro municipal esta participación y motivación, en opinión de los actores consultados, fue más bien baja y restringida sólo a los que participaron en el proceso y no llegó a afectar a toda la comunidad educativa, como sería dable esperar en un proceso de la envergadura como lo era la construcción de planes y programas propios. Concluyendo, se puede plantear que respecto de la participación ésta sólo se da entre aquellos actores que se involucraron en el proceso de construcción de planes y programas y no cuenta con la participación de toda la comunidad educativa.

En cuanto a la implementación con que se contó para el proceso de construcción de planes y programas en los centros educativos se aprecia que el centro municipal nuevamente aparece en una posición desmejorada en comparación con los otros dos centros escolares, dado que, a diferencia del centro particular pagado y subvencionado, el proceso se enfrentó con las estructuras regulares que ya existían, siendo UTP la que asume la misión de construcción como una tarea más dentro de la que ya tenía asignada.

En cuanto a la experiencia previa los tres centros escolares declaran que tenían experiencia en construcción de planes y programas y que además habían formulados Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). Por otra parte el liderazgo para el proceso de construcción de planes y programas fue asumido en los tres centros escolares por los Jefes de UTP y los jefes de departamentos, advirtiéndose como un rasgo común, en los tres centros, la ausencia de liderazgo por parte de los directores de los centros involucrados.

Con relación a la forma de organización de los centros escolares se advierte que en los tres casos ésta se dio a través de reuniones generales de profesores, y que a su vez estas reuniones fueron organizadas por asignaturas y sectores de aprendizaje, de lo que se desprende que el proceso de construcción en los tres centros escolares no llegó a afectar a todos los actores de la comunidad educativa.

En relación a los procesos se puede concluir que los establecimientos realizaron los siguientes procesos:

1. Elaboración de un marco general.
2. Contraste entre los principios educativos y los OF y CMO.
3. Contraste entre las características de los alumnos y los OF y CMO.
4. Inclusión de nuevos sectores del aprendizaje (excepto en el centro municipal).
5. Determinación de incluir nuevos objetivos y/o contenidos (excepto en el centro municipal).
6. Definición de la forma de incorporar los OFT en el plan curricular.
7. Diseño de la matriz curricular.
8. Selección y secuencia de los OFV y los CMO en cada uno de los niveles.
9. Selección de actividades, métodos y recursos de aprendizaje.
10. Definición de los criterios y formas de evaluación.

El orden en que se realizaron estos procesos en la construcción de planes y programas en cada uno de los centros escolares sólo es posible determinarlo en el centro escolar subvencionado, en los otros dos centros escolares, dada la dispersión de las opiniones de los actores encuestados, no es posible de establecer.

De acuerdo a los análisis anteriores se puede concluir a modo de hipótesis general que la dependencia administrativa de los centros escolares juega un papel importante en la construcción de planes y programas en los siguientes aspectos:

- a. Se advierte una mejor organización, preparación y participación de los actores educativos en los centros escolares particular pagado y particular subvencionado en desmedro del centro escolar municipal.
- b. La implementación con que se contó para la construcción de los planes y programas, a la luz de los análisis realizados, es de mayor envergadura en los centros escolares particular pagado y subvencionado en comparación al centro municipal.
- c. La capacitación recibida por los actores que participaron en el proceso de construcción de planes y programas, pareciera ser de mejor calidad en los centros escolares particular pagado y particular subvencionado, que la recibida por los actores del centro escolar municipal, que en opinión de los profesores de este centro no se dio en ningún aspecto.
- d. En los centros escolares particular pagado y particular subvencionado hubo creación de organismos específicos para la construcción de planes y programas, en cambio en el centro escolar municipal el proceso se enfrentó con las estructuras regulares ya existentes, en este caso la UTP, quien asume el proceso como una tarea más dentro de las que ya tenía asignada.

Por otra parte se pueden apreciar rasgos generales en común en los tres centros escolares, y donde pareciera ser que la dependencia administrativa no juega un papel importante en la construcción de planes y programas.

- a. En los tres centros escolares estudiados la forma de organizarse para la construcción de planes y programas se dio a través de sectores y/o niveles.
- b. El liderazgo en la construcción de los planes y programas en los tres cen-

tros escolares fue ejercido por el Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica, quien además se encargó de supervisar el trabajo que se estaba realizando.

- c. La experiencia previa declarada por los actores de los tres centros escolares que participaron del presente estudio, aparece como un aspecto común entre ellos. Efectivamente los actores declaran experiencia previa en la construcción de planes y programas, a lo menos en enseñanza básica y en la formulación de Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME)

4. Interpretación de resultados y conclusiones

Teniendo en cuenta que en el análisis de la información se ha profundizado en los rasgos específicos que adopta el proceso de construcción en los centros educativos, se presentan a continuación las conclusiones que se derivan de este análisis en la línea del presente estudio.

Situados en una perspectiva de la realización de un proceso cuya meta era concretar en los planes y programas elaborados la consolidación de un proyecto pedagógico asumido en forma común por los actores de los centros educativos y no una simple contextualización del marco curricular prescrito por el MINEDUC, se deduce como una de las principales debilidades de este proceso, la referida a los aspectos de organización, conducción y coordinación de los actores involucrados en la elaboración de planes y programas.

Respecto de esto conviene destacar lo que plantean autores como Antúnez, S.; Gairín S.⁷ "La elaboración de proyectos curriculares, como cualquier proceso que implique innovación y mejora, debe seguir una secuencia de acciones". En este sentido resulta fundamental la realización de un diagnóstico previo al proceso de construcción de planes y programas, que dé cuenta de la realidad institucional en la cual se encuentra inserto el centro educativo.

Al respecto Magendzo refuerza esta idea cuando plantea que "las alternativas de cambio surgen cuando se hace un esfuerzo por diagnosticar los problemas que lo ameritan, diagnóstico que se hace en forma colaborativa y participativa, haciéndose conciencia así de cuáles son las necesidades de cambio".⁸

Los resultados obtenidos nos señalan que si bien se consideró la aplicación de un diagnóstico de la realidad institucional en cada uno de los centros educativos involucrados en la tarea de construir planes y programas, éste no tuvo en las fases posteriores del proceso una utilización adecuada como para poder concluir que los nuevos planes y programas responden al concepto de "pertenencia cultural".

Esto nos lleva a sostener que si se quiere avanzar en una propuesta que implique a toda la comunidad educativa, resulta imprescindible la utilización e implementa-

⁷ Antúnez, S. Gairín S. (1999) "El Proyecto curricular como expresión de una nueva gestión escolar". (pp.19,22).

⁸ Magendzo, A. (1991) *Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Colombia, Ediciones Antropos Ltda. (p.161)

ción de un diagnóstico adecuado, de tal manera que la formulación del proyecto curricular que elabore el centro educativo debe tener como soporte una "pertinencia cultural" que sólo se recoge cuando se ha considerado, a través de un diagnóstico, todas las inquietudes de la comunidad educativa, es decir: padres, apoderados, alumnos, instituciones del entorno, etc.

Los resultados obtenidos en lo referido a este aspecto nos estarían indicando que los centros educativos no vislumbraron la riqueza de contenidos que se podía obtener de este diagnóstico, para construir planes y programas, y que en consecuencia se enfatiza en la adecuación de los programas que provienen del Ministerio de Educación, más que un genuino esfuerzo por cambiar la realidad en la que se encuentra inserto el centro educativo. Lo anterior puede dar pie para sostener que los docentes de los centros educativos involucrados en el proceso de construcción de planes y programas no supieron aprovechar la gran oportunidad para dar un salto cualitativo, en cuanto a entregar un mejor servicio educativo, considerando la condición socio cultural de los alumnos.

Peralta, M. plantea al respecto que: "Al hacer una revisión de las bases teóricas de la mayoría de los currículos implementados en América Latina, se observa una ausencia de una labor previa para determinar las características de la comunidad en la que se va a educar"⁹, de acuerdo a esta autora es posible concluir que los planes y programas elaborados por los tres centros educativos en estudio dejan de lado esta importante consideración al momento de elaborar sus propuestas curriculares.

Por otra parte, surge como una contradicción importante que los tres centros educativos declaren que la iniciativa de construcción de planes y programas nace como respuesta a "una sentida aspiración de la comunidad" y sin embargo dichas aspiraciones no fueron consideradas en la elaboración de planes y programas, es decir, estamos en presencia de una retórica discursiva que se contradice con la realidad encontrada. Se podría argumentar que el diagnóstico fue realizado sólo para cumplir con una normativa impuesta por el MINEDUC.

Concluyendo, respecto de este punto, nos encontramos con un proceso de construcción curricular definitivamente orientado en su elaboración bajo una racionalidad técnica, muy alejado de las pretensiones de romper paradigmáticamente con la tradición seguida hasta nuestros días.

Otro aspecto que se observa como deficitario en la organización, conducción y coordinación del proceso de elaboración de planes y programas por parte de los centros educativos, es la falta de un liderazgo efectivo y proactivo, que debía ser claramente asumido en propiedad por parte de los sostenedores y/o la dirección de los colegios, aspecto que es relevante para los efectos de participación y motivación de los actores implicados en el proceso. Los resultados obtenidos nos muestran que en los tres centros escolares este liderazgo fue asumido por la UTP, es decir, se deja en una estructura intermedia toda la responsabilidad de llevar adelante el proceso de construcción.

⁹ Peralta, M. (1996). *Currículos Educativos en América Latina* (p.101).

Lo anterior significaría constatar que los directivos que lideran los procesos de elaboración de los nuevos planes y programas no llegaron a vislumbrar que la organización para la construcción colectiva del currículum, es una condición necesaria para cumplir con tres grandes objetivos que subyacen en estos procesos: Por una parte, la necesidad de generar espacios colectivos de construcción curricular en el ámbito institucional; por otra parte, la generación de un tipo de gestión democrática del proceso de construcción curricular, que permitiría la habilitación de todos los actores involucrados, y, por último, evitar el peligro de fragmentación del proceso de construcción de currículum.

Esto implica a nuestro juicio que no es posible avanzar en este sentido sino se da una verdadera reconversión de los equipos de gestión de los centros educativos, para que, en vez de meros gestores se conviertan en verdaderos líderes, capaces de llevar adelante procesos que signifiquen una real mejora en la equidad y calidad del servicio educativo que imparten los centros. La "autonomía curricular" que se propone en la actual Reforma Educativa no sólo significa derechos, sino también deberes y cumplimiento de objetivos, en consecuencia los principales actores de la comunidad deben dar cuenta ante alguien de las decisiones que toman, por qué las toman y cuáles son los resultados de esas decisiones

La autonomía para que los centros puedan elaborar proyectos curriculares que den cuenta de una pertinencia cultural adecuada y respondan claramente a una identidad propia de la comunidad, sin dejar de lado los grandes objetivos que se tiene como país, necesariamente debe considerar un cambio en la cultura profesional de los actores involucrados, ya sean estos directivos o docentes de aula, de esta manera es posible tomar decisiones acertadas y que tengan un real beneficio en la comunidad.

A la luz de los resultados obtenidos se puede apreciar que no existió una rigurosa organización, conducción y coordinación del proceso de elaboración de planes y programas.

En otro aspecto, la dependencia administrativa de los centros educativos involucrados pareciera tener una fuerte injerencia en este aspecto, puesto que el centro dependiente de la administración municipal simplemente no utilizó el diagnóstico realizado en la formulación de los planes y programas.

Otra debilidad que se advierte en los centros escolares en este proceso de construcción de planes y programas es la gran subordinación de la normativa del MINEDUC¹⁰. Esto se expresa en que si bien es cierto que el Ministerio de Educación les plantea un imperativo a través de los OF y CMO, no es menos cierto que él permite mayores opciones de flexibilidad que las que se dieron los centros escolares al momento de construir sus propios planes y programas, sin embargo y siguiendo el sentido de este aspecto pareciera ser que el carácter de "currículum mínimo" se ha transformado, en la práctica, para los centros educativos como "máximo". Esta situación estaría dando cuenta de esta imposibilidad por parte de los centros educa-

¹⁰ Mineduc (1998). *La Reforma Educativa en Marcha*. Mineduc. Santiago.

cionales, para considerar nuevos sectores y/o subsectores de aprendizaje. En cuanto a los recursos, tanto humanos como financieros, tampoco pareciera ser que los centros escolares tomaron las medidas necesarias para una adecuada implementación de la tarea en análisis, lo que sin duda también aparece como una debilidad relevante en los momentos en que se desea concretar ideas. En cuanto a este aspecto aparece el centro escolar de dependencia municipal como el más desprovisto de estos insumos básicos, que resultan fundamentales para el proceso de construcción curricular, ya que éstos dicen relación con los tiempos que se asignaron a los actores participantes, material bibliográfico de consulta, contratación de asesores que pudieran guiar y evaluar los avances del proceso. Esta situación confirma lo planteado por Castro, quien señala que esto da origen a lo que él llama "Igualdad de Derechos como Fuente de Desigualdad Social"¹¹, es decir, al entregar a los centros educativos facultades para construir sus propios planes y programas sin reparar mayormente en la diferente situación que cada uno tiene para hacer pleno uso de ese derecho, a corto plazo los desequilibrios tienden a incrementarse debido principalmente a las desigualdades de recursos materiales y técnicos que existen en los centros educativos.

Respecto de lo anterior conviene citar lo que el propio MINEDUC plantea: "Las tareas involucradas en la elaboración de planes y programas de estudio desde el marco curricular son complejas y demandantes de recursos tanto humanos como financieros. Por consiguiente los establecimientos que se involucren debieran crear condiciones para gestionar el currículum, mecanismos de participación curricular, sistemas de evaluación de resultados y de mejoramiento incremental, y redes de apoyo y de asistencia técnica". Pareciera ser que estos aspectos, que resultan fundamentales para la elaboración de planes y programas, fueron considerados como una tarea menor al interior de los centros involucrados.

Cabría preguntarse respecto de este punto si la participación de los docentes en la elaboración de planes y programas propios fue producto de una acabada reflexión interna, participativa y buscando un real mejoramiento de los procesos educativos que se viven al interior de una institución educativa.

Todo lo anterior constituyen, a nuestro juicio, los lineamientos centrales sobre los cuales debe darse la participación de los actores en los procesos de construcción de planes y programas propios, como respuesta a un marcado interés por mejorar todo el proceso educativo de un centro escolar.

Por otra parte, tal como lo señala Pascual¹² la tarea de construir planes y programas demanda un apoyo externo muy fuerte, decidido y continuado de asistencia de agencias externas o agentes que dispongan del conocimiento y experiencia suficiente, y también que los recursos requeridos estén a la altura de la tarea que se emprenderá, aspecto que también se advierte más bien como deficitario en la experiencia de los centros implicados en este trabajo de investigación. Además, aparte del perfeccionamiento docente, es necesario constituir redes de asesoría externa al cen-

¹¹ Castro, E. (1993) Riesgos y Promesas del currículum de colaboración en contextos de descentralización educativa. Pág. 15.

¹² op. cit.

tro escolar, que permitan apoyar eficazmente a los actores que se involucran en el proceso de construcción curricular, lo que tampoco se advierte en la práctica de construcción curricular de los establecimientos en análisis. Por otra parte, también pareciera desprenderse del análisis llevado a cabo, que el proceso de construir planes y programas propios, fue una tarea que se emprendió hacia el interior de los centros involucrados, lo que significaría que el principio curricular de "negociación de saberes e intenciones" entre los distintos actores sociales, no habría sido considerado por los centros escolares al momento de elaborar sus planes y programas, principio curricular que exige que el centro escolar se abra y cree los espacios y tiempos de comunicación que posibiliten la participación de actores ubicados más allá del propio centro escolar.

En el aspecto referido a la capacitación de los actores involucrados en el proceso de construcción curricular se puede plantear que éstos no se encuentran actualmente capacitados para participar de una manera efectiva y creadora en la elaboración de los planes y programas de sus establecimientos. Respecto de esto último Castro¹³, plantea que se dan varios factores que influyen en esta situación: "Esto se podría dar por el hecho de que el Estado, por más de un siglo, fue el único agente encargado de la producción curricular; en consecuencia, para las instituciones formadoras de docentes se hacía innecesario invertir tiempo y recursos desarrollando capacidades que no estaban inscritas en el ejercicio del rol docente". En la misma línea señala que "los equipos técnicos de las secretarías regionales y los departamentos provinciales tampoco estaban, ni están, en condiciones de brindar una asesoría adecuada a los centros escolares que emprenden la tarea de construir sus propios planes y programas".

Complementando esta argumentación encontramos lo planteado por Stenhouse, que sobre esta temática plantea que: "La mayor debilidad que tiene el modelo de proceso del diseño del currículum, se basa en la calidad del profesor. Y ello constituye, asimismo, su mayor fuerza"¹⁴. De acuerdo a este planteamiento el diseño de currículum va en este caso unido al perfeccionamiento de los docentes, en consecuencia, el profesor debe desarrollar y refinar sus criterios de juicios y su alcance en su correspondiente materia, pero al mismo tiempo debe tener los espacios y oportunidades para su desarrollo profesional.

Por otra parte, en cuanto a la participación de los actores involucrados, ésta sólo queda a un nivel declarativo, lo cual permite suponer que los planes y programas generados no responden a una reflexión crítica y colectiva, sino que más bien sólo responden al criterio y conocimiento de algunos de los actores, lo que constituiría un retorno a la lógica tradicional sobre construcción curricular, es decir, al interior de los centros educativos sólo algunos de los actores pasan a constituirse en los principales soportes del proceso de construcción.

En este sentido se vuelve a confirmar en los hechos que el paradigma de construcción curricular centrado en el proceso se encuentra muy distante de convertirse en una realidad en los centros educativos estudiados.

¹³ op. cit

¹⁴ Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Ediciones Morata (p. 141).

Algunos autores como Martínez B.J. plantean al respecto: "Sin ignorar la importancia del experto de prestigio o los especialistas en un campo del conocimiento, desde una perspectiva de un proceso centrado en el proceso es necesaria la creación de equipos interdisciplinarios, con una fuerte base de profesores y profesoras en ejercicio"¹⁵. En este sentido los profesores y profesoras deben actuar como profesionales activos que crean, adaptan propuestas curriculares desde criterios autónomos y a través de la deliberación y la cooperación, puesto que ellos son los que mejor saben de la cultura del entorno inmediato al centro educativo. Por otra parte Sacristán¹⁶ argumenta y plantea como deber ineludible que: "No se trata cómo los profesores ven y trasladan el currículum a la práctica, sino si tienen el derecho y la obligación de aportar sus propios significados" siguiendo al mismo autor "en este contexto es en el profesor en el que recaen no sólo las determinaciones que respetar provenientes del conocimiento o de los componentes diversos que se manifiestan en el currículum, sino que tiene obligaciones respecto de sus propios alumnos, del medio concreto en el que viven, y ello le llama inevitablemente a intervenir por responsabilidad hacia ellos".

Otro aspecto que se puede mencionar como una tarea no alcanzada por los centros escolares que asumieron la tarea de construir planes y programas propios está en la forma de organizarse.

Los tres centros escolares involucrados en este análisis se organizaron por sectores y / o subsectores de aprendizaje, lo que permite suponer que no hubo un análisis colectivo en el ámbito institucional de la "arquitectura" lógica, epistemológica, socio cultural y psicológica que sustenta dicho marco. Esta situación puede estar fuertemente influenciada por prácticas muy arraigadas en la "cultura escolar", en función de las cuales el profesor se caracteriza por ser "asignaturista" y se le hace difícil entender un plan de estudios que no esté organizado en asignaturas o en disciplinas puntuales del conocimiento. Esto, a nuestro juicio, se puede interpretar como una consecuencia lógica de los sistemas sociales y productivos imperantes en un mundo cada día más globalizado, donde la especialización y repartición del trabajo llevan al reparto de competencias sobre la práctica. En este sentido, la escuela y sus actores no escapan a esta realidad.

Otro factor de orden cultural que puede incidir en este aspecto se relaciona con el desconocimiento por parte de los actores involucrados de los estilos de trabajo colaborativos. La tradición hace que a los docentes les resulte un tanto difícil aceptar que los padres y los propios alumnos puedan entrar a participar en decisiones que tocan "cuestiones técnicas" que corresponde resolver sólo a los especialistas en educación, tal como a los padres acaso les sea problemático comprender que la formación integral del niño y su enseñanza no son cuestiones de incumbencia exclusiva de la escuela.

Esta forma de coordinación sugiere una escasa reflexión en los centros escolares en un sentido propiamente curricular que permitiera comprender que la elaboración de planes y programas es el corolario de un trabajo sistemático, reflexivo y coopera-

¹⁵ Martínez, B. J. 1993. *Proyectos Curriculares y Prácticas Docentes*. Pág. 57.

¹⁶ Sacristán, G. (1988). Pág. 196, citando a Grundy.

tivo; aunque la organización haya determinado hacerla por sectores y/o subsectores de aprendizaje debieron haber visualizado que esta organización afecta a la totalidad del currículum de la unidad educativa. En este aspecto se puede concluir que los planes y programas generados no corresponde a una visión idiosincrática, contextual e histórica, tal como lo señala un modelo centrado en el proceso sobre construcción curricular.

Por otra parte, es necesario destacar en este proceso de construcción curricular abordado por los centros educativos los siguientes aspectos positivos que se desprenden del análisis llevado a cabo y que se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- a. Se percibe como algo positivo la utilización y adecuación a los procedimientos establecidos para tales efectos, en cuanto a la normativa entregada por el MINEDUC como asimismo a los principios educativos presentes en el Proyecto Educativo Institucional.
- b. En segundo lugar se destaca la iniciativa y decisión de los centros educativos involucrados de enfrentar este complejo proceso, que implica reflejar algo de su peculiar identidad institucional, aprovechando la política de flexibilidad curricular otorgada por el MINEDUC. Esta situación demuestra; a lo menos, la intención de avanzar en un cambio y una preocupación por mejorar en cuanto a la equidad y calidad del sistema educativo.

Por otra parte, y aun cuando la preparación del proceso no haya sido todo lo prolija que se supone que debía haber sido, se advierte una preocupación de los centros educativos por tomar providencias para enfrentar el proceso de construcción de planes y programas con seriedad y responsabilidad.

Sin embargo y aun reconociendo estos hechos positivos, pero muy puntuales dentro de todo el proceso, no es menos cierto que si las tendencias encontradas a la luz de los resultados obtenidos se constituyen en la norma que asumen los centros escolares en el proceso de construcción de planes y programas, sería necesario e imprescindible generar acciones que permitan a los centros escolares contar con una adecuada implementación, capacitación y con todo aquello que resulta indispensable para realizar un trabajo en la línea que postula el MINEDUC.

Bibliografía

- CASTRO, EDUARDO (1993) *Riesgos y Promesas del currículum de colaboración en contextos de descentralización educativa*. En OEI Revista Iberoamericana de Educación N° 3 Descentralización Educativa Septiembre-Diciembre 1993.
- COLL, CÉSAR (1987) *Psicología y Currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Ediciones Paidós, Barcelona.
- FREIRE, PAULO (1969) *La Educación como práctica de la Libertad*. ICIRA, Santiago. Chile.
- GAIRÍN S. JOAQUÍN (1998) *El Proyecto curricular como expresión de una nueva gestión escolar*. En Pensamiento Educativo. Pontificia Universidad Católica de Chile. Volumen 23.
- GARCÍA HUIDOBRO, J. (ed) (1999) *La Reforma Educativa Chilena*. Madrid, España.
- GIMENO, SACRISTÁN J. (1998) *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata S.I. Madrid.

- GRUNDY, SHIRLEY (1991) *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata S.I. Madrid.
- HABERMAS, JÜRGEN (1994) *Conocimiento e Interés*. Taurus. Madrid. España.
- KEMMIS, STEPHEN (1998) *El Currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata S.L. Madrid.
- MAGENDZO, ABRAHAM (1996) *Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Ediciones Antropos Ltda. Colombia.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1993) *Proyectos Curriculares y Prácticas Docentes*. España, Cuadernos Didácticos, Editorial Diada S.L.
- MINEDUC (1998) *La Reforma Educacional en Marcha*. Santiago: Mineduc.
- OTEIZA, FIDEL y MONTERO, PATRICIO (1993) *Modelos para la producción y actualización curricular*. Informe final. Proyecto Mece-media, Santiago, Universidad de Santiago de Chile y asociados.
- PASCUAL, ENRIQUE (1998) *Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular*. Revista Pensamiento Educativo. V. 23. Fac. Educación P.U.C. de Chile.
- SCHWAB, JOSEPH (1974) *Un Enfoque Práctico para la Planificación del currículum*. Ediciones El Ateneo, Buenos Aires.
- PERALTA, MARÍA V. (1996) *Currículos Educativos en América Latina*. Editorial Andrés Bello. Santiago Chile.
- PINTO, ROLANDO (1998) *La teoría del currículum mínimo y su relación con el proyecto curricular*. En Revista Pensamiento Educativo. V. 23. Fac. Educación P.U.C. de Chile.
- STENHOUSE, LAWRENCE (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Ediciones Morata S.I.
- TYLER, R. W. (1973) *Elaboración del Currículum*, Edición en Castellano. Troquel. Buenos Aires.