

**Deliberación curricular y segregación académica:**

**Un estudio de casos de los procesos de desarrollo curricular en 3º y 4º año de Enseñanza  
Media.**

Tesis Doctoral presentada por

Javier Insunza Mora

A la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales y la Facultad de Educación de  
la Universidad Alberto Hurtado

Para optar al grado de Doctor en Educación

**Profesor guía:** Renato Gazmuri Stein

**Comisión:** Jaqueline Gysling Caselli, Cristian Cox Donoso y Ezequiel Gomez Caride

**Universidad Diego Portales**

**Universidad Alberto Hurtado**

**Santiago, Chile**

**26 de septiembre de 2023**

## Índice:

Resumen .....	4
Introducción: Buscando nuevas comprensiones de la relación entre currículum y desigualdad educativa .....	5
Marco de la investigación: Antecedentes, problema y objetivos .....	6
1. Presentación de antecedentes y problema de investigación: .....	6
1.2. Las definiciones curriculares en los procesos de descentralización: La investigación sobre las decisiones curriculares en las escuelas .....	16
2. Problema de investigación: La deliberación curricular como una instancia para abordar el problema de la segregación académica .....	20
3. Objetivos de la investigación: .....	25
4. De la estructura del presente texto: .....	25
Capítulo 1: Marco teórico .....	26
La creación de un nuevo texto curricular: Los procesos de deliberación y la dialéctica curricular entre identidad y conocimiento .....	26
1. Decisiones curriculares: Deliberación curricular en la escuela .....	28
2. El contenido de las definiciones curriculares: La dialéctica de la configuración de identidades y la organización del conocimiento .....	35
Capítulo 2: Diseño metodológico de la investigación .....	44
1. Enfoque teórico metodológico .....	44
Capítulo 3: Decisiones curriculares en la escuela: Caracterización y análisis de los procesos de deliberación curricular en los casos en estudio .....	60
1. La norma prescrita: Contexto curricular en el que se desarrollan los procesos de deliberación en estudio .....	62
2. ¿Quiénes y dónde se delibera el currículum? Espacios y sujetos que participan de los procesos de deliberación curricular en los establecimientos estudiados .....	66

3. Caracterización de los procesos de deliberación frente a la prescripción curricular	69
4. Las formas de institucionalización de los procesos de deliberación curricular .....	89
5. Visión transversal a los procesos de deliberación curricular: La institucionalización como factor comprensivo de los procesos curriculares .....	105
Capítulo 4: Configuración de identidades y conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes .....	108
1. Construcciones curriculares en contextos de mayor institucionalización de los procesos de deliberación curricular.....	111
2. Construcciones curriculares en contextos de menor institucionalización de los procesos de deliberación curricular.....	139
Capítulo 5: Relaciones entre procesos deliberativos y el fenómeno de la segregación académica.....	165
1. El contenido de las definiciones curriculares: Síntesis comparativa entre casos ...	165
2. La segregación académica en el análisis de los casos en estudio .....	174
Conclusiones .....	190
1. Deliberación, diversidad y segregación:.....	191
2. Discusión teórica: Deliberación, recontextualización curricular y segregación académica: Debates desde las perspectivas críticas del currículum. ....	198
3. Aportes a la investigación, limitaciones y proyecciones del estudio .....	203
Referencias .....	207

## Resumen

El problema de la desigualdad educativa en Chile tiene en la segregación académica una de sus expresiones. En general, la literatura especializada, ha abordado esta problemática a partir de los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes. La presente investigación busca revisar este abordaje por medio del estudio de las relaciones entre la segregación académica y los procesos de deliberación curricular que desarrollan los establecimientos educacionales. Para esto se propone como objetivo general analizar la relación entre las decisiones curriculares de los establecimientos educativos de enseñanza media y la segregación académica del sistema escolar chileno. La investigación es un estudio de casos de carácter cualitativo desde una perspectiva crítica. Investiga los procesos de deliberación curricular de cuatro establecimientos de educación media seleccionados bajo criterios teóricos. Los principales resultados de la investigación dan cuenta que las relaciones entre los procesos deliberativos y la segregación académica, se encuentran descritas a través de los grados de institucionalización de los procesos y las formas en las que se desarrolla la relación dialéctica entre identidad y conocimiento. Las principales conclusiones del estudio se vinculan a la relevancia de la definición de la temporalidad de la experiencia curricular, las formas que asume la relación con el otro y con el conocimiento, las configuraciones del conocimiento y los niveles de institucionalización de procesos de deliberación. Estos fenómenos, en sí mismos, muestran una interpretación en torno a cómo el proceso de interpretación de la norma prescrita, la configuración de identidades y conocimientos y los procesos de deliberación, pueden mostrar, desde la perspectiva de los estudios curriculares, nuevas perspectivas de estudio del fenómeno de la segregación académica y la desigualdad educativa.

## **Introducción: Buscando nuevas comprensiones de la relación entre currículum y desigualdad educativa**

La presente investigación se propone abordar la problemática de la desigualdad educativa desde la perspectiva de los estudios curriculares (Pinar, 2014). Para este propósito, se desarrolla un estudio de caso de carácter cualitativo que analiza el fenómeno de la segregación académica por medio del estudio de los procesos de deliberación curricular de cuatro establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. Los casos en estudio fueron seleccionados bajo criterios teóricos que buscaron mostrar la diversidad existente en el sistema escolar chileno de acuerdo a sus formas de administración, modalidades de estudio, proyecto educativo y el nivel socioeconómico de su población estudiantil.

La intención principal de la investigación es ofrecer nuevos elementos para la comprensión del fenómeno de la desigualdad educativa diagnosticada en las últimas décadas por la bibliografía especializada. Esta intención se funda en la posibilidad de observar el fenómeno curricular en su desarrollo o puesta en acción, a partir de las decisiones curriculares que se toman en los establecimientos educacionales dentro del marco curricular prescrito. Este abordaje tiene como primer sustento la posibilidad de observar el fenómeno de la desigualdad educativa, en el momento previo al análisis de los resultados de aprendizaje, referencia principal en la que se ha sustentado su análisis. Como segundo sustento, la posibilidad de analizar las formas que asume el currículum en las relaciones entre las prescripciones nacionales centralizadas y los procesos de descentralización curricular, principios fundantes de la política curricular nacional contemporánea.

La investigación se presenta bajo el formato de tesis monográfica, lo que implica la presentación unificada del proceso investigativo asociado a la problemática, pregunta base y objetivos que lo sustentan. En este sentido, en el presente texto se dará cuenta de la problemática en estudio, el marco teórico y metodológico que sustenta la investigación, sus resultados, conclusiones y discusión. Esta estructura se despliega por medio de los cinco capítulos que componen la tesis.

A continuación, se presentará la problemática central de la investigación y los antecedentes bibliográficos que la sustentan. En este ejercicio se da cuenta de los procesos de reforma curricular de las últimas décadas en Chile, colocando especial énfasis en sus objetivos y principios, en las relaciones centralización y descentralización curricular y en la comprensión de los procesos de desarrollo curricular como procesos de deliberación, en especial en las relaciones prescripción curricular nacional y marco de definiciones curriculares a nivel de establecimientos, como una forma de abordar y analizar el problema de la desigualdad educativa en el Chile contemporáneo.

### **Marco de la investigación: Antecedentes, problema y objetivos**

#### **1. Presentación de antecedentes y problema de investigación:**

##### **1.1. Política curricular y segregación académica**

La política curricular de la década de los noventa se caracterizó por un largo ciclo de reformas en el continente. Estos procesos se desarrollaron bajo el marco histórico de las transiciones político-institucionales post dictaduras, y apuntaron, dentro de sus principales objetivos, a superar las inequidades existentes en el sistema escolar y a actualizar los contenidos de la escolaridad heredados de los periodos dictatoriales. Este proceso de reformas continentales, que ha sido catalogado por Dussel (2006) como un ciclo de reformas estructurales y significativas abrieron una trayectoria de transformaciones que se caracterizaron, a nivel orgánico, por el desarrollo de marcos curriculares nacionales obligatorios asociadas a procesos de descentralización a nivel local (Cox, 2011). Los citados procesos de reconfiguración curricular, han sido acompañados por el establecimiento y consolidación de sistemas de evaluación estandarizados y centralizados de carácter nacional (Gysling, 2015; Falabella, 2016). Así, en el ciclo de reformas curriculares abierto hace treinta años, se ha movilizó en búsqueda de la superación de las desigualdades de origen por medio de la generación de marcos curriculares nacionales fuertes, sistemas de evaluación nacional de aprendizaje y mecanismos de descentralización curriculares progresivos en el tiempo.

Los procesos de reforma reseñados, se caracterizan por la implementación de mecanismos de prescripción curricular centralizada como herramienta para otorgar coherencia y consistencia curricular, lo que involucra el desarrollo de instrumentos y mecanismos para asegurar una implementación curricular fiel a los principios definidos a nivel central. Esta definición se torna necesaria, por las diversas expresiones que ha asumido la centralización en la política curricular internacional, regional y nacional. Existen casos que optan por mecanismos de centralización más o menos explícitos, por ejemplo, podemos señalar mecanismos de centralización basados en una formación docente muy apegada al currículum nacional, por otra parte, otros sistemas centralizados con mayor rigidez en su desarrollo, optan por generar una diversidad de mecanismos de centralización como lo son la producción de textos escolares para estudiantes por parte del Estado, el desarrollo de lecciones guionizadas para las y los docentes y la elaboración de pruebas estandarizadas para la evaluación de logro de aprendizajes. Las opciones descritas, muchas de las cuales se han implementado en las últimas décadas en Chile, son comprendidas como herramientas de estabilidad curricular y buscan establecer un piso común en contextos educativos frágiles (Rivas & Sánchez, 2021) o de mayor desigualdad educativa de origen.

El caso chileno, en donde situamos la presente investigación, de histórica tradición curricular centralizada, ha desarrollado en los últimos 30 años dos grandes procesos de reforma curricular. El primero en los años noventa, a partir de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990). El segundo a partir de la Ley General de Educación (2009) que da origen a las Bases Curriculares vigentes. Ambos procesos siguen una matriz común, presentan estructuras orgánicas caracterizadas por la prescripción curricular oficial, elaborada centralmente y con carácter obligatorio (Cox, 2006), y al mismo tiempo, estructuras de Programas de Estudio, como propuestas didácticas y secuencias pedagógicas, definidos como espacios de elaboración abierta y descentralizada (Cox, 2011).

Así, la actual realidad curricular chilena, de acuerdo a las descripciones realizadas y las definiciones descritas, puede comprenderse dentro de la dualidad orgánica asociada a los

principios de centralización y descentralización. El sentido y contenido de esta forma de organización curricular, se asocia, en primer término, a la centralidad curricular, a la idea ya descrita de estabilidad curricular y establecimiento de una base común en contexto de mayor inestabilidad y desigualdad de origen. En segundo término, vinculada a la descentralización, a la intencionalidad declarada en torno a la relevancia de la construcción de la experiencia escolar y la flexibilidad curricular. El currículum se define en un centro y debe desenvolverse, de forma significativa y contextualizada, en cada una de las unidades escolares (Cox, 2006). Estos procesos de contextualización buscan afianzar el quehacer curricular y la adquisición de los objetivos descritos en la prescripción curricular, es decir, actúan complementariamente en la búsqueda de mayores niveles de igualdad curricular.

Los años noventa en Chile fundaron los principios de la matriz curricular que rige hasta el día de hoy a nivel de centralización y descentralización curricular. El principio de libertad de enseñanza, bajo marco de la LOCE (1990), se expresó en el desarrollo de Planes y Programas descentralizados (Meza, Pascual & Pinto, 2004) con limitados espacios de modificación de la distribución de horas del Plan de Estudio por parte de cada establecimiento. Estos elementos buscaron equilibrar la centralización asociada al Marco Curricular, compuesto por Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, los que caracterizaron este primer modelo de centralización-descentralización curricular. La expresión de este mandato legal en el proceso de reforma curricular de finales de la última década del siglo XX, ha sido comprendido como la profundización de los procesos orgánicos mencionados, y así también, como un cambio a nivel cultural, en tanto introdujo un nuevo tipo de narrativa curricular, al modificar sustantivamente la distribución del tiempo en la escuela y reorientar las áreas curriculares (Cox, 2006).

Esta matriz ha tenido niveles de continuidad y cambio en el proceso de reformas curriculares posteriores a la promulgación de la Ley General de Educación (2009), de hecho, muchos de los aspectos propios de los procesos de ajuste del año 2009, se consolidaron en la nueva ley y marco curricular (Gysling, 2007). Sin embargo, la introducción y modificación



de factores asociados a la distribución de tiempos curriculares, han otorgado nuevas características a estos procesos (Betancur, 2007), incluyendo reinterpretaciones sustantivas del principio de libertad de enseñanza a nivel curricular, desde perspectivas liberales y críticas.

Las particularidades a las que se hace referencia, se encuentran asociadas especialmente a dos aspectos. Por una parte, a la implementación de un nuevo porcentaje de horas de libre disposición en el Plan de Estudio (LGE, 2009), que son destinadas a la definición por parte de los establecimientos educacionales. Por otra parte, la redefinición de los procesos de especialización en 3º y 4º Medio en las diferentes modalidades de estudio existentes en el sistema escolar nacional. Estas definiciones marcan un quiebre relevante con la tradición histórica de centralización del currículum en Chile, al entregar un espacio curricular significativo de definición a las comunidades escolares para profundizar su autonomía y decisión a nivel curricular.

Como se ha descrito, los procesos de reforma curricular han contemplado el desarrollo de sistemas de evaluación de aprendizaje que, desde la perspectiva de la centralización curricular, han tenido por objetivo resguardar la implementación de la prescripción curricular nacional. Para el caso chileno, las relaciones entre Reforma Curricular y sistemas de evaluación son de larga data (Gysling, 2015). Al remontarnos a las modificaciones recientes, la institucionalidad fundada a partir de la Ley General de Educación (2009), en particular los aspectos relacionados con la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (2011), ha implicado nuevos usos del Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE) que, de acuerdo algunos autores, junto a la Ley de Desarrollo Profesional Docente, han dotado de nuevos énfasis curriculares al sistema escolar. Estos énfasis, son comprendidos por estos autores como formas de centralización curricular de nuevo tipo (Sisto, 2012; Cornejo et al., 2015; Cavieres & Apple, 2016).

Las formas de centralización curricular reseñadas, generan un impacto en la configuración de los roles de la escuela y en las relaciones de las y los docentes con el currículum. Estas han tenido especial trascendencia en los procesos de implementación, desarrollo y puesta en acción del currículo, impactando, en particular, en la toma de decisiones curriculares en torno al contenido a ser enseñado y las formas de enseñanza. Las reconfiguraciones curriculares y evaluativas descritas, pueden presionar la acción docente y modificar el quehacer de las escuelas al reducir sus posibilidades de acción (Assael, Albornoz & Caro, 2018; Oliva & Gascón, 2016). De este modo, los principios nacionales y el ejercicio curricular descentralizado a nivel local, se mantienen en desarrollo, pero operan bajo un contexto de presión limitado por las posibilidades de acción de las definiciones prescritas en los instrumentos evaluativos nacionales.

Lo descrito expresa una complejidad específica en torno al principio de descentralización curricular. Si bien, el marco curricular que emerge a partir de la Ley General de Educación profundiza en la libertad de tiempos de definición en torno al Plan de Estudio, se ve inserto en un entramado evaluativo que limita los procesos de contextualización asociados a la descentralización, es decir, las dimensiones propias en las que se vincula prescripción nacional con el contexto específico en el que se desarrolla la acción curricular.

En términos sustantivos, los procesos de reforma han experimentado cambios en un marco de continuidad general. Dentro de estos procesos, el tránsito entre estructuras curriculares centradas en Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y en Objetivos de Aprendizaje, caracterizan los cambios transcurridos desde la reforma de finales de los años 90 hasta la vigente configuración curricular. Las modificaciones de nomenclatura expresan las transiciones entre la centralidad en los contenidos conceptuales y el desarrollo de aprendizajes, dando cuenta de énfasis diferentes en torno a las concepciones curriculares presentes en ambos procesos. Temporalmente podemos situar el proceso de tránsito hacia la centralidad curricular en el desarrollo de aprendizajes en los años 2003 y 2004, a partir de las recomendaciones de los informes OCDE y SIMCE (Gysling, 2007), que derivaron en la

construcción de los estándares de aprendizaje el año 2007 y en la elaboración de los Mapas de Progreso (2007). El punto culmine de este proceso de tránsito se ubica en los mandatos curriculares de la Ley General de Educación del año 2009.

La transición descrita da cuenta de la convivencia de formas complejas que ha asumido la definición y presentación del conocimiento a ser enseñado. La idea de construir un currículum a partir de Objetivos de Aprendizaje sacó del centro del quehacer curricular a los contenidos conceptuales, ubicándolos en un rol subsidiario al logro de aprendizaje. Gysling (2007) asocia esta definición a la ocurrencia de un giro pedagógico trascendental que sitúa en el centro del currículum a los aprendizajes. El currículum dejaba de ser el instrumento de la enseñanza para colocar en el centro a los aprendizajes, consolidando la incorporación de factores de desarrollo comprensivo, cognitivo y actitudinal en la configuración curricular.

Las modificaciones legales reseñadas, se han desplegado en el diseño de nuevos marcos curriculares en todos los niveles del sistema escolar nacional. El año 2012 se generan las Bases Curriculares de 1º a 6º Básico, el 2015 las correspondientes a 7º Básico a 2º Medio y 3º y 4º Medio de la modalidad Técnico Profesional. El 2017 se publicaron las Bases Curriculares correspondientes a Educación Parvularia y el 2019 el documento que modificó la estructura curricular de la Formación General para Técnico Profesional, Científico Humanista y Artística, junto con la formación diferenciada para la modalidad Científico Humanista.

Las Bases Curriculares constituyen una nueva versión de la prescripción curricular nacional, y, por tanto, imprimen un nuevo carácter a la relación entre la definición central y procesos de descentralización curricular. En específico, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, el cual, de acuerdo a los resultados SIMCE, ha estructurado amplios y diferenciados mecanismos de seguimiento y acompañamiento curricular (LGE, 2009). A estos mecanismos se han sumado iniciativas de política educativa que dan cuenta de formas específicas de

descentralización, marcadas por la búsqueda de asegurar una implementación fiel de la norma nacional prescrita. Ejemplo de estas son los “Liceos Bicentenario”, programa iniciado el 2010, que, a nivel curricular, se desarrollan a partir de procesos de evaluación de aprendizajes complementarios al sistema nacional, planes de asistencia técnica a docentes y programas especiales de acuerdo al nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes (Centro de Estudios de Políticas Públicas PUC, 2014). Un segundo ejemplo es el “Plan Apoyo Compartido” del año 2011. Este programa focalizó su trabajo en establecimientos con bajo desempeño SIMCE en Lenguaje y Matemática, concentra su desarrollo en el apoyo en implementación efectiva del currículum (Bassi et al., 2014).

Los énfasis curriculares que caracterizan a los programas descritos tienen también una expresión específica en las definiciones en torno a la implementación de las horas de libre disposición (Balcazar, 2018). La evidencia da cuenta que el 60% de los establecimientos define disponer sus horas para las asignaturas de Lenguaje y Matemática (Castillo y Martínez, 2017) con una motivación particular por mejorar sus resultados SIMCE. Estos elementos dan cuenta de las formas en que se exponen las relaciones centralización-descentralización en las políticas curriculares nacionales, expresando un mayor respaldo a los procesos de control central por sobre la promoción e implementación de experiencias de descentralización sistemáticas, reforzando así una concepción desde la cual a menor descentralización o mayor control sobre este proceso, la oferta curricular posee mayores grados de igualdad en su adquisición a nivel de aprendizajes.

En esta perspectiva, y como queda en evidencia, existe un consenso en que para comprender los procesos de desarrollo curricular contemporáneos que poseen componentes de centralización, como es el caso chileno, los exámenes nacionales estandarizados y de altas consecuencias, poseen un rol particular. Esto en tanto orientan fuertemente la enseñanza hacia las definiciones centrales, con efectos no deseados hacia el currículum como lo es la reducción de la instrucción al currículum examinado (Rivas, 2021).

Para el caso de la enseñanza media, y en particular, para el estudio de los últimos años de escolarización, la referencia a los sistemas de evaluación de aprendizaje en su relación con los procesos de desarrollo curricular, tienen que considerar una distinción entre el SIMCE y la prueba de admisión a la Educación Superior (PSU o PAES). Esta distinción se define por el hecho que las evaluaciones nacionales asociadas al sistema de aseguramiento de la calidad, al evaluar el rendimiento global de la escuela, marcan las definiciones curriculares a nivel institucional de los establecimientos. En el caso de las evaluaciones relacionadas a los procesos de selectividad universitaria, al poseer una relación directa con los estudiantes y su futuro, generan una especial distinción en los procesos de definición curricular (Gysling, 2015). Esta distinción, consolidada en la creación del sistema de aseguramiento de la calidad a partir de la LGE, genera una diferencia relevante a considerar al momento de comprender el rol de los procesos evaluativos nacionales en los procesos de desarrollo curricular en la Enseñanza Media.

La distinción realizada permite comprender las formas en las que se configuran las relaciones entre los sistemas de evaluación estandarizadas y el currículum en acción. La expresión principal de este fenómeno se expresa en la profundización, en las asignaturas evaluadas, de los procesos de alineación curricular. Si bien la prescripción nacional mantiene su enfoque en la educación integral, las evaluaciones nacionales, en este caso en particular la PSU/PAES, han concentrado en las asignaturas de matemática y lenguaje, y secundariamente, ciencias naturales y sociales (Gysling, 2015). Esto en un marco en el que, a partir del año 2013, se ha ampliado el número de universidad subscritas al Sistema Único de Admisión a la Educación Superior (hoy Sistema de Accesos a la Admisión Universitaria).

Los procesos de reformas curriculares reseñados, marcados por las relaciones entre centralización, descentralización curricular y el rol de los sistemas de evaluación de aprendizajes y de admisión a la educación superior, han convivido con altas tasas de segregación socioeducativas. Algunos autores describen, inicialmente, este fenómeno de

segmentación y segregación, a partir de la existencia de un proceso de distribución desigual de la matrícula escolar de acuerdo a la capacidad económica de las familias (Assael et al., 2011), explicándolo a partir de las altas diferencias en los recursos disponibles por los establecimientos según el tipo de administración y los procesos de selección de estudiantes por parte de escuelas privadas y municipales de alta demanda. El currículum nacional actúa sobre este marco de realidad socioeducativa y, en principio no sería capaz de revertir las condiciones de origen de las y los estudiantes, reproduciéndola.

La segregación y segmentación educativa se ha expresado en el tiempo en los resultados de aprendizaje (Trucco, 2014). Los mecanismos de diferenciación que posee en su interior el sistema escolar chileno (Casassus, 2003), han sido descritos desde las relaciones entre igualdad y desigualdad en los rendimientos académicos de los estudiantes. La brecha en los resultados de aprendizajes ha sido comprendida como un signo del deterioro de la calidad de la enseñanza y la desigualdad en los desempeños educativos (Trucco, 2014).

En la literatura, este fenómeno ha sido conceptualizado como segregación socioeducativa del sistema escolar chileno, definida como la desigual distribución educativa en la que conviven los diversos grupos sociales, vinculada a factores contextuales, institucionales o socioculturales. Las consecuencias de este fenómeno se asocian al empobrecimiento de la calidad de la experiencia educativa, que se expresa en la disminución de logros educacionales de los grupos vulnerables, lo que influye en la deserción escolar y disminución de aprendizajes académicos<sup>1</sup> (Cox, 2016).

Es así como la segregación académica, como expresión específica de la segregación socioeducativa, es comprendida como un fenómeno multicausal, asociada a la segregación

---

<sup>1</sup> El Índice de Duncan alcanzado por Chile contribuye a evidenciar esta situación. Este índice expresa el porcentaje de estudiantes vulnerables que deben transferirse en los establecimientos escolares para que exista una distribución homogénea dentro del sistema escolar, considerando los niveles iguales o superiores a 0,6 como distribuciones hiper-segregadas (Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2010). En el caso de Chile alcanza un 0,5 y ha ido en aumento la última década.

socioeconómica, curricular e institucional. El año 2015, Bellei, desde una perspectiva de la sociología de la educación, realizó una revisión de las investigaciones que han indagado este fenómeno. Una de sus conclusiones es que uno de los factores que influyen directamente en la segregación académica son los aspectos curriculares e institucionales, como la división de formación científico humanista y formación técnica, junto a la existencia de establecimientos de excelencia académica y la constitución de escuelas de elite. La segregación académica se relacionaría con la modalidad de estudio, la existencia de Proyectos Educativos de excelencia y la composición socioeconómica de origen del estudiantado.

La definición de Bellei (2013 y 2015), establece como referencia los resultados de aprendizaje, desde una concepción que comprende el acceso igualitario al currículum como un factor de democratización, justicia e igualdad. Así, los estudios del desigual acceso al currículum, que han buscado profundizar en su acción, ejecución, desarrollo o implementación, se han concentrado en los niveles de cobertura curricular alcanzados al interior del sistema (MINEDUC, 2013), y en la ejecución efectiva del currículum en contextos de alta vulnerabilidad (UNICEF, 2004), es decir, con foco en la cobertura efectiva de la prescripción nacional, sin profundizar en las formas que asume el currículum en estas descentralizadas, desiguales y segregadas realidades educativas. Es decir, el principio de democratización, justicia e igualdad desde el que se define al currículum no es revisado en su acción o en su desarrollo en los establecimientos del país. Tanto Bellei como el MINEDUC y la UNICEF, adscriben sus estudios a los resultados del proceso, desde una concepción estática del currículum, obviando la relación nuclear de las reformas curriculares nacional, a saber, la relación centralización-descentralización. Es por estas razones que interesa explorar el desarrollo curricular, como proceso de deliberación continua, en donde estas decisiones curriculares pueden entregar elementos no reconocidos de la segregación escolar, que ayuden a su caracterización y comprensión.

Es así como, desde una mirada que coloca el foco en el currículum como una acción en desarrollo al interior del sistema escolar, y en particular en la escuela, la investigación se propone revisar la perspectiva que sitúa al currículum como factor de justicia e igualdad.

Esta revisión somete a juicio crítico la perspectiva asociada al sentido de justicia e igualdad en la definición curricular como un momento estático. Esto implica reconocer la capacidad del currículum nacional de prescribir un marco de acción y distribución justa e igualitaria del conocimiento, junto con comprender que este marco asume distintas configuraciones que complejizan la comprensión sobre la justicia y la igualdad educativa, en tanto pueden en su desarrollo expresar experiencias escolares de mayor y menor grado de complejidad o precariedad en la construcción de aprendizajes. De este modo, el desafío es conocer en profundidad las formas en que se configura el currículum en distintas y segregadas realidades del sistema escolar chileno, para así aportar a la comprensión del fenómeno más allá de la desigualdad y segregación descrita en los resultados de las evaluaciones estandarizadas y el sentido democratizador del conocimiento declarado por el marco curricular nacional, para así explorar la segregación académica desde las configuraciones curriculares que se desarrollan en contextos de centralización y descentralización.

## **1.2. Las definiciones curriculares en los procesos de descentralización: La investigación sobre las decisiones curriculares en las escuelas**

Las investigaciones en torno a las decisiones curriculares en las escuelas, se vinculan a los estudios que han tenido por objetivo lo que la literatura ha denominado como “puesta en acción” del currículum, a saber, la descripción y el análisis de la puesta en práctica del currículum posterior a sus definiciones prescriptivas, teniendo a las decisiones curriculares como eje articulador de su desarrollo. De este modo, la investigación al respecto, ha comprendido el estudio de la evaluación y el impacto de las reformas, desde instituciones gubernamentales y no gubernamentales de carácter nacional e internacional, e investigadoras e investigadores que han concentrado su quehacer en el estudio de las formas que asume el desarrollo del currículum de acuerdo a los grados de interpretación o redefinición de la norma nacional prescrita definida a nivel central.

Las investigaciones académicas y estudios nacionales e internacionales sobre la temática, pueden ser organizados a partir de tres grandes líneas de investigación. Estas líneas se



encuentran definidas a partir de los grados de interpretación de la norma curricular que se llevan a cabo en cada realidad escolar (Glatthorn, 2007), es decir, las premisas, supuestos, esquemas de referencia institucionalizados y las formas de ejercicio profesional de la institución escolar y las y los docentes (Silva, 2014).

A partir de lo anterior, la primera línea agrupa las investigaciones y estudios que tratan el desarrollo curricular desde la revisión de los procesos de implementación de la norma oficial abordando los procesos en donde se persigue analizar o comprender las formas en que las comunidades docentes implementan las definiciones de la política curricular. Dentro de este grupo, existen investigaciones que se enfocan en el análisis o la construcción de modelos de gestión curricular (MINEDUC-UNICEF, 2004; Bellei et al., 2014; Volante et al., 2015; Polikoff, Gasparain, Korn, Gamboa, Porter, Smith & Garet 2020; Beltrán Veliz, 2015); el estudio de la implementación curricular asociadas las políticas de inclusión y en particular al mandato de adaptaciones curriculares (Sebastián Herredero, 2007; Sebastián Herredero, 2011; Corredor, 2016; Navarro-Aburto, Arriagada, Osse-Bustingorry, Burgos-Videla, 2016; Carrera, 2003; Kurz, Elliott, Wehby, Smithson, 2009, EDECSA, 2018); y las investigaciones que se concentran en exponer procesos de implementación curricular efectiva por medio del estudio de asignaturas específicas (Rowan, Camburn, Correnti, 2004; Yazicilar y Bumen, 2019; Remillard y Heck, 2014).

En este primer grupo, registra una limitada presencia en la literatura nacional. El caso del estudio de Beltran Veliz (2015) en torno al rol de las jefaturas técnicas, el estudio de MINEDUC-UNICEF y Bellei et al. (2014) en torno a las capacidades de gestión y eficiencia escolar, junto al estudio de EDECSA (2018) en relación a los procesos de apropiación curricular.

En un segundo grupo, se reúnen los estudios e investigaciones que indagan en los procesos de desarrollo curricular que muestran niveles de reinterpretaciones del currículum oficial a partir de sus propios contextos educativos. Estos expresan el levantamiento de proyectos curriculares de centro, autonomía de los cuerpos docentes o las tensiones y limitaciones

que emergen al poner en práctica las políticas curriculares. El estudio de Duseell (2006), resume el enfoque de esta línea al señalar la emergencia de nuevas formas de acción curricular que se caracterizan por la introducción de nuevos fines. En esta misma perspectiva, dentro del campo nacional, los estudios ministeriales (Mineduc 2016 y 2018), concentran su análisis y resultados en la descripción y evaluación de los procesos de reforma. En relación a los estudios académicos, un grupo se concentran en procesos de descentralización curricular (Sandoval, 1999; Pascual, 2001; Meza, Pascual & Pinto, 2004; Zoppi, 2002, Ortiz, 2009; Calfuqueo, Cubillos, Pinto & Del Pino, 2018); otros abordan los procesos de contextualización del currículum (Hernández, 2016; Mouraz, 2012; Restrepo & Rojas, 2012; Mary, 2017; Philippou, Kontovourki & Theodorou, 2014; Pape, 1993; Edwards, 2011; Priestley, 2011; Ziegler, 2003); y un último grupo especifican las consecuencias de los procesos de estandarización y rendición de cuenta en la limitación de estas capacidades de decisión de los agentes educativos (Menken, 2006; Crocco & Costigan, 2007; Palmer, 2010; Pace, 2011).

En el campo nacional, las investigaciones de Meza, Pascual y Pinto (2004), constituyen un campo de desarrollo relevante en relación a los procesos de descentralización curricular y contextualización, asociados, generalmente, a la elaboración de programas de estudio. Estas investigaciones tienen niveles de continuidad que se expresan en los estudios de Calfuqueo, Cubillos, Pinto y Del Pino (2018).

En un tercer grupo de investigaciones, se encuentra el grupo de estudios que abordan procesos con mayores niveles de interpretación y reinterpretación de la prescripción, los que definen como instancias de levantamiento de proyectos curriculares críticos-comunitarios, que tensionan o rompen las dinámicas definidas por la oficialidad. Las investigaciones dan cuenta de procesos de construcción de proyectos o programas curriculares elaborados con altos niveles de participación comunitaria y con un fuerte énfasis en la relevancia de los saberes locales (Sierra, Sinigúí & Henao, 2010; Pinto, 2013; Pompeo & Goncalves, 2003); y las investigaciones que exponen procesos de construcción

curricular desde la contraposición a las políticas oficiales desde resistencias epistémicas, la organización sindical o el activismo pedagógico (Fuenzalida, 2014; Gutiérrez & Priotto, 2008; Picower, 2012; Caraballo, 2012).

En relación al desarrollo nacional de esta línea de investigación, destacan los trabajos de Pinto, y como, a partir de los estudios de descentralización vinculados a la segunda línea de estudios, emergen investigaciones que persiguen el conocimiento de formas curriculares locales y en resistencia, como se ve ejemplificado en la investigación de Fuenzalida (2014), quien a partir de las relaciones epistémicas entre la cultura mapuche y la propuesta cultural moderna de la escuela, describe las tensiones propias del ejercicio intercultural.

La revisión presentada reconoce la existencia de un cuerpo relevante de investigaciones que sitúan a las decisiones curriculares como eje de los procesos que estudian el currículum en acción. A partir de la revisión se concluye que los procesos con menores grados de interpretación de la norma prescrita dan cuenta de decisiones que persiguen perfeccionar o gestionar de la mejor manera posible el mandato curricular oficial. A su vez, la toma de decisiones en los procesos de niveles intermedios de interpretación, se enmarcan en definiciones oficiales, y constituyen procesos de recontextualización curricular o, en otros casos, deliberaciones curriculares en tensión con las definiciones prescritas a nivel central. Finalmente, la toma de decisiones en procesos de altos grados de interpretación, se levantan desde la resistencia, la transformación o la modificación de los principios expresados por la política curricular oficial. Cada una de estas configuraciones dan cuenta de formas diferentes de abordar los espacios de decisión curricular en la escuela y, por tanto, expresan diferencias en los procesos de centralización y descentralización curricular dando cuenta de los distintos márgenes de acción que los sujetos y comunidades poseen y los objetivos que estos persiguen. Al mismo tiempo, por la naturaleza curricular de las definiciones, la fundamentación y el resultado de estas decisiones, expresan diferentes construcciones de conocimiento y configuraciones identitarias.

## **2. Problema de investigación: La deliberación curricular como una instancia para abordar el problema de la segregación académica**

El estudio de las decisiones curriculares como expresión del currículum puesto en acción en contextos de segregación académica, pueden otorgar una caracterización y análisis particular de las formas que asume la desigualdad educativa en estos segregados espacios educativos, de modo de conocer la gramática escolar de estos procesos. Es decir, conocer las dinámicas de las decisiones en torno a la configuración del saber enseñado, a partir de las acciones que suceden en la escuela, contemplando su capacidad de cambio y reconociendo sus tensiones asociadas a un conjunto de estructuras, reglas, normas y prácticas (Tyack & Cuban, 1995).

La actual configuración curricular, fruto del ciclo de reformas iniciadas en Chile a finales de los años noventa y su convivencia con los altos niveles de segregación académica del sistema escolar, sustentan el interés por desarrollar un estudio que analice el desarrollo curricular, y en particular, las formas en que es trabajado el conocimiento curricular en las diferentes realidades escolares. De modo que el reconocimiento, caracterización y análisis de las decisiones curriculares en torno al conocimiento a ser enseñado, permitan comprender nuevas dimensiones de las desigualdades estructurales de la escolaridad chilena en contextos de estandarización evaluativa.

En relación al campo de investigaciones y estudios en torno a las decisiones curriculares, estos muestran perspectivas que expresan enfoques teóricos diferentes, que permiten reconocer una diversidad de formas que asume el estudio del currículum puesto en acción. En primer término, el estudio de las reformas curriculares, dan cuenta de procesos de recontextualización, interpretación y actuación curricular en el espacio escolar (Bernstein, 1994; Ball, Maguire & Braun, 2012). En segundo término, a nivel de investigación, existe una menor profundización en torno al estudio de las formas que asumen los conocimientos curriculares, en su configuración interna, su presentación en el contexto escolar

contemporáneo y como factor de análisis de la desigualdad. De este modo, la investigación que aquí se desarrolla, busca incorporar nuevos elementos a estas comprensiones.

En particular, es posible vincular esta investigación doctoral a un grupo de estudios que indagan las formas que asumen las decisiones curriculares en torno al conocimiento a ser enseñado. Los estudios de Mary (2007), Pape (1993), Edwards (2011), Priestley (2011) y Ziegler (2003), son considerados como referencias para los propósitos de la investigación, en tanto aportan elementos relacionados con los procesos de selección de conocimientos, la construcción de secuencias epistémicas (la naturaleza del conocimiento escolar a nivel ideológico, intelectual y cognitivo), los fines y propósitos de dichas definiciones y las exclusiones e inclusiones de determinados conocimientos.

El estudio de las formas que asume el conocimiento escolar, se define a partir de dos grandes dimensiones. La primera se vincula con las estructuras, reglas y normas asociadas, es decir, sus dimensiones epistemológicas (Apple, 1986; Englund, 1986; Vinson, 1999; Bernstein, 1999; Au, 2007), y la segunda, con las maneras en que se construye la identidad de las y los estudiantes (Popkewitz, 1985, 1998; Apple, 2008). En este sentido, se propone estudiar las formas que adopta el contenido de la enseñanza (Bernstein, 1994) en contextos curriculares contemporáneos (Au, 2008) dentro de un marco comprensivo de las reproducciones de la desigualdad escolar y las formas en que influyen en la segregación académica.

El marco de acción curricular del problema de investigación es el proceso de instalación y desarrollo de las Bases Curriculares de 3º y 4º Medio, puestas en práctica el año 2020. Este momento curricular, se define como expresión de los principios e institucionalidad descrita en la LGE como ciclo de continuidad del proceso de reforma iniciada a finales de los años noventa y en particular, la reconfiguración del Plan Común y de los Planes Electivos de la totalidad del sistema escolar nacional. A este contexto, se suma la reciente implementación de la Ley de Nueva Educación Pública del año 2017, que refuerza entre sus objetivos el

desarrollo de funciones técnico-pedagógicas dentro de los Servicios Locales de Educación como una herramienta para desarrollar y consolidar los procesos de desarrollo curricular, lo que constituye una estructura institucional que podría develar nuevas formas curriculares.

Al mismo tiempo, la investigación se sitúa en un contexto de gran cantidad de instancias de discusión y definición curricular. La pandemia del COVID-19 ha abierto un debate amplio en torno a cómo resolver el problema curricular en este contexto (MINEDUC, 2020; CDP, 2020). El sistema nacional se ha visto sometido a partir del año 2020<sup>2</sup> a un ajuste de sus Bases Curriculares a partir de la Priorización Curricular diseñada por la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC (2020). Este momento ha tomado formas particulares al retorno a la situación de presencialidad, en dónde se han intensificado los procesos de definición curricular en las escuelas.

La priorización curricular es una propuesta transversal al sistema escolar que se organiza de la siguiente manera. En la Educación Parvularia a 2º Medio, Plan de Formación General 3º y 4º medio, Plan diferenciado de formación técnica profesional y Educación para Jóvenes y Adultos, se han seleccionado Objetivos de Aprendizaje obligatorios de ser trabajados durante el año, lo que provoca un ajuste general en el currículum. El plan electivo y el plan diferenciado mantienen la totalidad de sus objetivos, entregándole autonomía a las escuelas para que implementen de acuerdo a las posibilidades para la interdisciplinariedad, la realización de proyectos, exploración y profundización en problemas de contingencia (MINEDUC, 2020). La selección de los Objetivos de Aprendizaje obligatorios, se justifica en la entrega de una mayor prioridad a algunas actividades y contenidos por sobre otros, por su importancia o mayor utilidad para los procesos formativos (Mesa Social, 2020).

---

<sup>2</sup> Los plazos de la priorización curricular han sido definidos en dos ocasiones. En un primer momento el Consejo Nacional de Educación aprobó su implementación los años 2020 y 2021. Luego, en septiembre del año 2021, el mismo Consejo aprobó su extensión por todo el año 2022.

Esta selección se comprende de la siguiente manera. La priorización define objetivos de nivel 1, esenciales e imprescindibles para continuar el aprendizaje el año siguiente, y objetivos de nivel 2, integradores y significativos. Este formato de priorización ha sido presentado a los establecimientos y docentes por medio de definiciones en cada una de las asignaturas señaladas. La priorización, se establece como las expectativas anuales mínimas de aprendizaje para el sistema escolar (MINEDUC, 2020). Este acto, la priorización oficial, implica una valoración específica del conocimiento, determinando qué conocimiento es de mayor valor, dotando al proceso selectivo de una dimensión ética (Mesa Social, 2020).

La propuesta de priorización ha implicado un ejercicio de orientación curricular marcado por su relevancia, pertinencia, integración y factibilidad. Esto implica la selección de objetivos esenciales de cada disciplina a partir del mayor grado de significatividad para las y los estudiantes, las mayores opciones de trabajo interdisciplinar y la más alta posibilidad de ejecutarse (Mesa Social, 2020). A partir del alto impacto de estas modificaciones, a cada establecimiento se le ha otorgado la posibilidad de ajustar su reglamento de evaluación para flexibilizar su aplicación (MINEDUC, 2020).

En términos globales, el acto de priorizar el currículum es un acto común en el quehacer curricular de la escuela, que generalmente ocurre de manera espontánea o con baja sistematicidad en los establecimientos educacionales. Cuando se trabaja más un contenido por sobre otro, al momento de profundizar o determinar el desarrollo específico de ciertas habilidades, se está ejecutando un acto de priorización. Es así como, la priorización es un acto de selección, lo que implica una responsabilidad específica asociada a la definición de lo fundamental para el desarrollo intelectual, socioemocional y espiritual de las y los estudiantes. Las selecciones realizadas se encuentran mediadas por un juicio profesional, caracterizando el proceso deliberativo por su intención, argumento y fundamento valórico, lo que hace que tome relevancia las habilidades de los docentes para interpretar y adaptar el currículum y modelar de acuerdo a los requerimientos de sus estudiantes y sus contextos (Mesa Social, 2020).

Este marco da cuenta que la definición oficial de una priorización curricular como la descrita, ha construido un nuevo marco de relaciones entre la prescripción nacional centralizada y los procesos de descentralización curricular que han caracterizado, en este último ciclo, a la política curricular nacional. Este nuevo marco otorga un campo de acción distinto, caracterizado por una mayor flexibilidad y libertad en la toma de decisiones curriculares en la escuela. A lo anterior se suma la modificación en el Plan de Evaluación Nacional de Aprendizaje justificado en las consecuencias de la Pandemia COVID-19. Esta disminución impactó con especial énfasis al SIMCE y en menor grado a los procesos de admisión a la Educación Superior.

Como se ha mencionado, la situación descrita ha otorgado un marco de acción curricular en donde asumen una mayor relevancia y visibilidad las instancias de definición curricular descentralizada en los establecimientos escolares del país. El escenario que aparece a consecuencia de la pandemia, ha exigido, y probablemente exigirá en los próximos años, una variada e intensa agenda de decisiones a nivel de escuela que estarán cruzadas por las condiciones socioeducativas en las que se desenvuelven. Este marco radicaliza las condiciones de deliberación curricular y permite estudiar el proceso curricular estructural dentro de este contexto de mayor riqueza deliberativa.

Considerando todo lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué forma se relacionan las decisiones curriculares de los establecimientos educativos con la segregación académica del sistema escolar chileno?



### **3. Objetivos de la investigación:**

#### **Objetivo General:**

Analizar la relación entre las decisiones curriculares de los establecimientos educativos de enseñanza media y la segregación académica del sistema escolar chileno.

#### **Objetivos específicos:**

- a. Describir las decisiones curriculares que adoptan establecimientos educativos de enseñanza media de distinta modalidad y dependencia, a partir del acto deliberativo, la configuración del conocimiento puesto a disposición y de las identidades que promueven.
- b. Comparar el desarrollo del acto deliberativo, la configuración del conocimiento escolar puesto a disposición y las identidades que promueven las decisiones curriculares de establecimientos educativos de enseñanza media de distinta modalidad y dependencia.
- c. Interpretar la relación entre la segregación académica del sistema escolar chileno y las decisiones curriculares que se adoptan en establecimientos educativos de enseñanza media de distinta modalidad y dependencia.

### **4. De la estructura del presente texto:**

El presente texto, se divide en cinco capítulos. El primero de ellos presenta el marco teórico que sustenta la investigación. La propuesta teórica persigue equilibrar alternativas teóricas propias de las teorías críticas del currículum con las construcciones desarrolladas por la nueva sociología educativa inglesa. El segundo se concentra en dar cuenta del diseño metodológico que sustentó la presente investigación, con especial atención al análisis de contenido crítico. En el tercer, cuarto y quinto capítulo se presentan los resultados de la investigación. Cada uno de estos capítulos responden a la red de objetivos planteados. Al cierre se presentan la discusión y conclusiones de la investigación.

## Capítulo 1: Marco teórico

### **La creación de un nuevo texto curricular: Los procesos de deliberación y la dialéctica curricular entre identidad y conocimiento.**

Los estudios curriculares, en particular las perspectivas críticas, han otorgado un espacio específico al estudio y teorización de la relación entre el conocimiento escolar y la desigualdad. Su núcleo definitorio, radica en conocer las relaciones de desigual que se desarrollan en los procesos de selección, definición y organización del conocimiento oficial y sus consecuencias, sobre los capitales sociales, económicos y culturales de las y los estudiantes. En este sentido, los estudios curriculares que han abordado el análisis desde esta perspectiva, señalan que la selección, definición y organización del conocimiento oficial distingue sujetos beneficiados y beneficiadas, incluidos y excluidos, valorados y postergados, cuestión que se define a partir de la elaboración de determinadas formas de saber que desarrollan, en sí mismas, relaciones de poder, gobierno, disciplinamiento y, potencialmente, de emancipación (Apple 1986 y 2018; Bernstein, 1994; Popkewitz 1998; Au, 2008; Vinson, 1999; Young, 2008).

Las perspectivas críticas, reconocen estas definiciones como expresiones de las dimensiones estructurales del fenómeno educativo, las que tienen una caracterización específica en la prescripción curricular y otra, a nivel de la puesta en acción del currículum. Esta última, existe en las decisiones curriculares a nivel de escuela, las que revisitan la prescripción curricular como un marco de acción, más o menos restringido, para diseñar los procesos de enseñanza (Au, 2012). En síntesis, el desarrollo curricular se articula dentro de un marco normativo que define una determinada “distribución social de la racionalidad” (Au, 2020, 80), desde el cual se define el acceso al conocimiento (Au, 2020).

Los procesos curriculares en las escuelas se constituyen, bajo los marcos distributivos establecidos, por medio de espacios de definición de las formas que asume el conocimiento a ser enseñado. Se comprenden estas definiciones como procesos de recontextualización

curricular (Bernstein, 1994; Díaz, 1986), a saber, movimiento desde contextos primarios de producción de conocimiento a contextos secundarios de enseñanza, dando cuenta de las formas que adopta el currículum al momento de transformarse en contenido a enseñar.

Este proceso se expresa en la generación de un dispositivo pedagógico (Bernstein, 1994; Díaz, 1986), como formas particulares de acceder al currículum (Au, 2020). Los procesos de recontextualización son comprendidos desde su dimensión oficial y pedagógica, por tanto, son definidos como actos con grados de autonomía limitados por el enmarcamiento de los procesos de recontextualización pedagógica en los procesos de recontextualización oficial (Díaz, 1986; Bernstein, 2000).

El dispositivo pedagógico se desarrolla en base a tres reglas generales. Estas reglas actúan sobre el potencial de significado del acto curricular, en este caso en los procesos de puesta en acción del currículum, es decir, permiten reconocer el conocimiento que está disponible para ser enseñado y aprendido. El discurso pedagógico actúa a través de tres reglas interrelacionadas, la regla distributiva, de recontextualización y la regla evaluativa. Las reglas se interrelacionan jerárquicamente.

La regla de recontextualización se refiere a la regulación de la formación de un discurso pedagógico específico, que comprometen un acto de relocalización del dispositivo pedagógico en un nuevo contexto de enseñanza.

A su vez, la regla evaluativa se asocia a prácticas pedagógicas específicas en donde se reconoce lo que cuenta como válido como contenido curricular (instruccional) y social (normativo) (Singh, 2002). Así, en la regla evaluativa convergen los discursos regulativos e instruccionales, como regla de conciencia. En el marco de una lógica jerárquica entre las reglas del dispositivo pedagógico, la regla evaluativa define el proceso de adquisición del

conocimiento en tanto, crea la práctica pedagógica y construye el texto a ser transmitido (Bernstein, 1988).

Este marco de definiciones, sitúan al escenario escolar como un espacio de selección, definición y organización curricular particulares, en donde los actores educativos construyen prioridades, asignan valores, generan una narración propia a partir de las políticas nacionales (Ball, Maguire & Braun 2012). De este modo, el espacio escolar, actúa como escenario en donde a nivel curricular, el conocimiento muestra una forma específica de traducción (Au, 2008). En este trayecto, el currículum en acción se desarrolla por medio de constantes y sucesivos procesos de decisión, y por consecuencia de selección, en donde se definen y construyen privilegios, exclusiones, desigualdades y reproducciones.

Lo descrito configura la existencia de procesos en los que se define curricularmente la escuela al generar instancias deliberativas enmarcadas en la prescripción curricular nacional centralizada, como expresiones de la descentralización curricular. Estas relaciones configuran una unidad teórica específica en el estudio, a saber, los procesos de deliberación curricular. El contenido de estas definiciones, que constituye el currículum deliberado en la escuela, se comprende como una segunda unidad teórica del problema en estudio. Esta unidad teórica está constituida dialécticamente por la configuración de identidad y del conocimiento (Au, 2020). La dialéctica que constituye esta relación se asocia a la imposibilidad de disociar ambos procesos de construcción discursiva que se desarrolla en el proceso de recontextualización curricular.

### **1. Decisiones curriculares: Deliberación curricular en la escuela**

La regla de recontextualización y de evaluación, que definen el dispositivo pedagógico, otorgan un espacio de definición curricular a la institución escolar y a las y los docentes. Estas decisiones en el ámbito curricular se configuran a partir de distintas instancias y espacios de definición que caracterizan el acto deliberativo. Estas son instancias que se

desarrollan a nivel institucional, colectivo e individual, asociadas a definiciones institucionales transversales a la escuela y a las asignaturas, construidas a nivel de departamentos o áreas académicas, y a nivel individual, como profesor de asignatura. Estas instancias se despliegan por medio de procesos deliberativos con menor o mayor nivel de prescripción, compartimentación y supervisión, y se desarrollan en momentos o hitos que describen los procesos deliberativos (Vinson, 1999; Englund, 2015; Bergh et al. 2018).

El contenido del acto deliberativo se comprende en su fundamentación y sus resultados, en ambas dimensiones se expresan determinadas formas de construir conocimiento y configurar identidades. Asociado a los fundamentos, las decisiones se sustentan en principios y enfoques institucionales. A nivel de sus resultados, las decisiones se expresan en actos selectivos, de organización y secuencias del conocimiento, y en las formas que asumen los procesos de evaluación (Bernstein, 1994; Pascual, 1998; Orstein & Hunkins, 1998; Guzmán & Pinto, 2004; Englund, 2015; Espinoza, Riquelme y Silva, 2017).

La acción deliberativa toma en el dispositivo pedagógico una forma particular. El dispositivo pedagógico, comprendido como prácticas de acción pedagógicas, comunican códigos culturales específicos (Au, 2020) que operan bajo reglas de clasificación y enmarcamiento, las que permiten su descripción y análisis. El dispositivo pedagógico da cuenta de una determinada secuencia, ritmo y criterio de trabajo que otorgan orden al quehacer curricular (Díaz, 1986). Las formas que asume el dispositivo pedagógico pueden ser comprendidas desde los grados de especialización de las categorías, las relaciones entre un discurso y otro y entre las estructuras de conocimientos dispuestas. Estas relaciones son denominadas por Bernstein como clasificación, mientras que las acciones de control sobre la comunicación, encuadre y límites en el discurso pedagógico son denominadas enmarcamiento (Au, 2020). La propuesta teórica de Bernstein ofrece una nueva distinción que es útil para comprender las decisiones curriculares. Esta se refiere al discurso instruccional y regulativo. El primero, discurso instruccional, se relaciona con la producción de competencias específicas. El

segundo establece y define un orden, relación e identidad dominante y fija límites a las prácticas regulativas legitimadas.

Asociadas al acto deliberativo dentro de los procesos de puesta en acción del currículum, las reglas de recontextualización y evaluación asumen particular trascendencia. Esto por los aspectos que regulan o dan cuenta. En el caso de la regla de recontextualización, estas actúan en torno a la selección y reubicación de los mandatos curriculares superiores.

A su vez, las reglas evaluativas, como prácticas pedagógicas específicas, dan cuenta del reconocimiento, de lo que se considera como válido en las dimensiones instructivas y regulativas (Bernstein, 2000). Estas consideraciones en torno a lo válido se asocian a las definiciones en torno a la conciencia definida en la práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva, el dispositivo pedagógico actúa como expresión de la deliberación curricular al representar las tensiones existentes al momento de construir y controlar los procesos de puesta en acción del currículum. Esta lectura del dispositivo pedagógico, sostienen la idea de la existencia procesos de deliberación y de sujetos deliberantes, al momento de reconocer relaciones entre los textos producidos en los niveles nacionales y los generados a nivel de escuela. Estos textos, expresan la disputa por la apropiación y control del dispositivo pedagógico al ejercer poder en relación con la distribución, recontextualización y evaluación de las formas de conocimiento y las configuraciones de conciencia, identidad y deseo (Bernstein, 1999).

De este modo, el acto deliberativo se desarrolla en las reglas de recontextualización y evaluación, bajo la constitución del discurso pedagógico instruccional y regulativo, es decir, la generación de un nuevo texto, elaborado por un primer receptor para un segundo receptor, comprende configuraciones en torno a la identidad y al conocimiento que se

enseña. Así, la recontextualización pedagógica es un acto de deliberación curricular al regular el qué y el cómo, comprendiéndolos en esta acción como un fenómeno unificado. En esta construcción discursiva las escuelas y las y los docentes, a nivel individual y colectivo, asumen un rol central por medio de la circulación de teorías, discursos y prácticas, las que regulan y fijan los límites de la realización legítima. Estas definiciones crean una relación imaginaria entre el campo primario de producción y campo educativo de reproducción (Díaz, 1986).

La propuesta de Bernstein genera una relación de productores y reproductores curriculares al comprender el conocimiento seleccionado como anterior a la recontextualización oficial y pedagógica (Muller, 2016). Sin embargo, el acto de generación de un nuevo discurso dentro de un contexto específico genera la construcción de una determinada forma de conocimiento, que al igual que el seleccionado en la producción curricular, especializa y clasifica, generando, dentro del marco estructural determinado, formas epistemológicas específicas de comprender el mundo (Au, 2020).

### **1.1. Estructura de los espacios de deliberación**

El estudio de las decisiones curriculares se asocia a los procesos de desarrollo curricular, los que la literatura ha abordado por medio de concepto de *local enacted*, es decir, como acciones propias de los procesos de puesta en acción del currículum prescrito, caracterizados por la capacidad de acción y decisión curricular de las escuelas y sus agentes (Bergh et al. 2018). En esta concepción, el currículum posee una definición prescriptiva y una asociada al desarrollo curricular, en donde la segunda, emerge como producto colectivo institucional a partir de las relaciones deliberativas entre lo nacional y lo local, las que se expresan en diversas formas, puede ser por medio de proyectos curriculares estructurados institucionalmente o en prácticas curriculares acotadas (Guzmán & Pinto, 2004). Este acto, en todos sus niveles, es una acción de recontextualización en las escuelas, en tanto

configura una construcción textual nueva que relocaliza al currículum, construyendo un texto curricular desde una nueva posición y con nuevo foco de atención (Bernstein, 1994).

Los actos de definición curricular en las escuelas asumen formas particulares en contextos de estandarización educativa. Las configuraciones que asume el currículum, en especial en su despliegue posterior a la prescripción nacional, se ven permeadas por formas verticales y compartimentadas del ejercicio deliberativo, las que pueden limitar y constreñir los procesos de deliberación en las escuelas (Vinson, 1999; Englund, 2015; Bergh et al. 2018). Estos espacios, se pueden ver tensionados y dominados por un ejercicio de control asociados a procedimientos burocráticamente complejos de control de la acción curricular, o, en forma de resistencia, pueden emerger ejercicios de democratización curricular (Mathinson y Ross, 2002). Ambas formas y procedimientos deliberativos, control vía complejización burocrática y democratización curricular, conviven bajo diferentes formas en los marcos curriculares vigentes.

A pesar de las posibilidades descritas, en general, la estandarización junto a una prescripción curricular fuerte y centralizada, generan relaciones deliberativas que tienden a verticalidad y compartimentación, reforzando la concentración del dominio de las definiciones curriculares en un espacio ajeno al establecimiento, cuestión que puede traer como consecuencia la disminución, marginación o anulación del rol de la escuela y de las y los docentes en la construcción y definición curricular (Vinson, 1999). De acuerdo a estos planteamientos, este desequilibrio en las relaciones de poder puede verse consolidado o debilitado en la presencia o ausencia de ejercicios de supervisión, normalización y/o examinación de las prácticas curriculares en las escuelas.

En el acto deliberativo, el rol que cumplen las prácticas de evaluación en su configuración se asocia a las formas de control en relación a la difusión del conocimiento, y, por tanto, como el Estado controla el sistema educativo, la diferenciación de los ciudadanos y la propia



reproducción social (Bernstein, 2000). Este fenómeno se encuentra históricamente situado, así, los procesos de estandarización, y en particular la evaluación estandarizada, tiene que ser comprendidos dentro de la distinción propia de los sistemas de evaluación que poseen consecuencias sobre la escuela, y, por otra parte, los procesos que tienen sus principales consecuencias sobre las y los estudiantes (Gysling, 2015). Esto porque el acto deliberativo, se ve afectado de manera diferenciada cuando se ven involucrados ambos procesos o cuando no se ve vinculado directamente a ninguno de los dos procesos descritos.

## **1.2. Contenido de las decisiones curriculares**

Las decisiones curriculares se constituyen a partir de fundamentos que sustentan el resultante final del acto deliberativo. Ambas dimensiones, fundamento y resultado, expresan distinciones y posicionamientos éticos y políticos (Englund, 2015), convirtiéndose en expresiones propias de la racionalidad de la producción curricular (Pascual, 1998). El acto deliberativo, por medio de las reglas de recontextualización y evaluación del dispositivo pedagógico, define el conocimiento a ser enseñado y las configuraciones identitarias. En relación al conocimiento a ser enseñado, las decisiones curriculares se asocian a, las formas de organización del conocimiento (Orstein & Hunkins, 1998), las concepciones ideológicas (Apple, 1986), las creencias y la perspectiva epistemológica (Popkewitz, 1985; Young, 2008; Au, 2014). En torno a las configuraciones identitarias puestas a disposición de las y los estudiantes (Popkewitz, 1985; Au, 2009), se expresan en concepciones de infancia y juventud como espacios de identidad sociohistóricos (Popkewitz, 1998; Vinson, 1999), y el reconocimiento del otro en la construcción del yo, a partir de una perspectiva personal o psicosocial (Bernstein, 2000; Bettendorff, 2005).

La relación entre las formas que asume el conocimiento curricular y las configuraciones identitarias, actúa de manera dialéctica, conectando dinámicamente el ser en el mundo con las teorías del conocimiento. Au (2020), lo define como una relación entre la ontología (ser) y la epistemología (saber) en la definición del espacio curricular.

En términos generales y operacionales, los fundamentos de las decisiones curriculares comprenden los principios y enfoques transversales a la definición curricular de la escuela, y en el caso de las asignaturas, a los enfoques y los presupuestos disciplinarios, pedagógicos e ideológicos (Espinoza, Riquelme y Silva, 2017; Guzmán & Pinto, 2004). A su vez, la resultante del acto deliberativo compromete la estructura y arquitectura curricular, es decir, la definición de la cantidad y organización de las asignaturas, el número de horas asignadas a cada una, la selección y organización de los contenidos (Espinoza, Riquelme y Silva, 2017; Guzmán & Pinto, 2004).

En un segundo término, comprenden la organización y la elección de los contenidos de enseñanza y en las formas en que estos se estructuran para ser enseñados, involucrando la definición de las experiencias propuestas, los énfasis y secuencias curriculares (Guzmán & Pinto, 2004; Orstein & Hunkins, 1998). En un tercer término, involucra las secuencias y ritmos curriculares, a saber, las relaciones de integración establecidas entre experiencias curriculares y sujetos, las articulaciones de contenidos de un nivel a otro y los elementos que ocurren simultáneamente entre asignaturas y entre diferentes niveles (Orstein & Hunkins, 1998). En un cuarto y último término, el componente de la decisión curricular asociado a la definición y el establecimiento de criterios que validan el conocimiento adquirido, en la definición y diseño del proceso evaluativo (Bernstein, 1994).

Estas cuatro dimensiones de los resultados de la decisión curricular, selección, organización, secuencia y evaluación, organizan y estructuran sus componentes. De este modo, la acción deliberativa se presenta en la práctica como un acto que regula el quehacer curricular, pedagógico y evaluativo, la definición en torno al contenido de este proceso se encuentra relacionada de manera directa con las formas de enseñanza y evaluación (Bernstein, 1994). Estas formas que adquiere el conocimiento curricular poseen un estatuto propio en tanto definen la relación entre el conocimiento y la pedagogía al transformar cuestiones en discusión, inestables, en cuestiones estables y significativas. De este modo, al expresar

determinadas formas, las relaciones de secuencia y ritmo, desarrollo conceptual y criterios de objetividad, por ejemplo, se establecen determinados ritmos, relaciones secuenciales y pre requisitos.

## **2. El contenido de las definiciones curriculares: La dialéctica de la configuración de identidades y la organización del conocimiento.**

### **2.1. Configuración de identidades**

El conocimiento curricular, selecciona y construye identidades, comprendidas como la construcción histórica, personal y social de las y los sujetos, por medio del reconocimiento, desconocimiento o el privilegio de definir unas por sobre otras. En el marco la escolaridad, estas definiciones se dan bajo el principio de la subjetivación (Dubet & Martuccelli, 1998) como acto de definición en donde el sujeto, junto con definirse a partir de sus pertenencias e intereses, logra distanciarse de sí mismo, logrando definirse en autonomía con el mundo que habita. Estas definiciones se desarrollan en dos marcos de acción, el primero vinculado a las dimensiones sociohistóricas asociadas a los conceptos de infancia y juventud, que expresan las expectativas que poseen la institucionalidad escolar y los docentes sobre quienes educan y su proyección futura o el futuro lugar o rol que ocuparán en la sociedad (Popkewitz, 1998; Au, 2009).

A su vez, la identidad se configura desde una dimensión personal. Esta se construye a partir de las formas de relación con otros, en procesos de diferenciación, desde la singularidad personal y el vínculo con las y los otros. Lo descrito, se desarrolla en la relación entre mi autoimagen y, la construcción de un nosotros, cuestiones que se conjugan en la cultura o el conocimiento a ser aprendido en la institución escolar. Estas distinciones en torno a la configuración de identidades se expresan en determinadas configuraciones del conocimiento a ser enseñado (Bettendorff, 2005; Bernstein, 2000; Dubet & Martuccelli, 1998).

La construcción identitaria personal, incorpora la dimensión de trayectoria, comprendida desde la continuidad de una relación consigo mismo y al diferenciarse de otro en el vínculo con la cultura seleccionada. Esto considera una construcción dinámica entre lo que ha sido y lo que quiere ser, de este modo la identidad resulta del proceso de apropiación simbólica del conjunto de experiencias que el sujeto encuentra durante su trayectoria vital, y en el caso de la escuela, de la dinámica entre el interés por sí mismo y el interés social asociado a la experiencia (Dubet & Martuccelli, 1998). Este proceso es experimentado por el sujeto como actor singular dentro de situaciones sociales determinadas (Toledo, 2012). En este caso la situación social determinada es la escuela y en particular la experiencia curricular propuesta por esta, entendido como un marco institucional en el cual transita el sujeto, sometiéndose a diversos y distintos flujos sociales y psicológicos.

### **2.2.1 Concepción sociohistórica del sujeto: Concepción de juventud**

La dimensión sociohistórica del proceso de construcción de identidades en el conocimiento curricular, se expresa en una definición y comprensión determinada de la juventud. Esta definición actúa como constitutiva de los límites de acción de las y los sujetos. Los procesos de construcción de un ideal de sujeto de acuerdo a su grupo etario, otorga límites a la selección, definición y organización del contenido del currículum, definiendo márgenes de administración de la libertad social y de la conciencia sociohistórica de las y los sujetos (Popkewitz, 1998; Vinson, 1999).

La escolaridad, y en particular, el tiempo escolar propio de los niveles secundarios, otorgan a la definición de la juventud en lugar específico entre la niñez y la adultez, en donde la intensidad en torno a las definiciones sobre uno mismo, a nivel individual y colectivo, es mayor. Este espacio temporal se define desde una tensión entre nuevas formas de autonomía y la mantención de la dependencia del mundo adulto. La juventud es un tiempo de aprendizaje y de inversión, en tanto el problema de la finalidad de la escolaridad para las y los sujetos toma mayor protagonismo (Dubet & Martuccelli, 1998).

Dentro de esta definición, el reconocimiento de las y los estudiantes como agentes activos o pasivos, sujetos carentes o potenciales, valorados desde lo que son o lo que deberían ser, pensados desde su propia existencia y desarrollo o para fines externos (Schiro, 1998), dan cuenta de la configuración general de las identidades puestas en acción.

El conjunto de significaciones en las cuales se configura la identidad, se construyen en contextos sociohistóricos materiales e ideacionales, el sujeto se inserta en estos procesos buscando otorgarles sentido. Estos sentidos son dependientes de la posición del sujeto en la estructura social y del momento socio histórico en el que se encuentre (Toledo, 2012).

Estas definiciones al desarrollarse en el conocimiento puesto a disposición de los estudiantes, implican una acción deliberativa en torno a valores (Englund, 2015) y en base a expectativas presentes y futuras de que son y serán las y los estudiantes. La institución escolar y las y los docentes, configuran particulares formas de comprender lo que son hoy sus estudiantes y lo que pueden llegar a ser, construyendo un marco de construcción de sujeto, que actúa limitando o expandiendo sus posibilidades de acción y ubicación presentes y futuras en el mundo.

Las identidades puestas en juego en las decisiones curriculares en las escuelas, transitan desde la construcción de una fundamentación asociada a las concepciones de los estudiantes y su resultado como expresión de las identidades que emergen como resultado de la definición curricular (Schiro, 2008).

La construcción de identidades, también se estructura a partir de la definición de determinadas prácticas y posibilidades de desarrollo personal y social de los sujetos. En particular, por el privilegio de la definición y construcción de determinadas identidades como expresión de formas de ser validadas e invalidadas. Popkewitz (1998), define esta acción, como una de las formas de gobierno de la escolaridad, como acto de racionalidad

política e individualización de las reglas de acción y participación de las y los individuos en las sociedades (Popkewitz, 1998).

Estas acciones no solo se constituyen en el quehacer curricular prescriptivo, también son acciones propias del desarrollo curricular. Así, los grupos raciales, culturales, económicos y etarios son excluidos o incluidos por medio de la representación, al reconocer determinadas voces, culturas y experiencias por sobre otras. De este modo, los contenidos, en tanto expresión del conocimiento oficial, dan cuenta de estas identidades excluidas e incluidas (Au, 2009).

### **2.1.2 Alteridad como construcción psicosocial: Construcción y reconocimiento del yo con otros**

La configuración identitaria desde una dimensión personal e individual en contextos sociales compartidos, comprenden la dimensión psicosocial de la configuración identitaria. Esta, se define a partir de la relación memoria y proyecto, que permite la generación de una autoimagen diferencial, la construcción de un yo y un nosotros, a partir de imaginarios de experiencias y hechos de memoria, la presencia latente del sentimiento de pertenencia en la idea de cohesión grupal (Betterndorff, 2005).

De este modo, en la configuración identitaria psicosocial, el acto de reconocer a un otro (en distancia o cercanía), es un acto de reconocimiento de uno mismo, con proceso de autoreconocimiento por medio del desarrollo personal, el reconocimiento o la transformación (personal y colectiva), con foco en el desarrollo cognitivo, afectivo y social del sujeto. A su vez, estos procesos, pueden desarrollar configuraciones identitarias introspectivas, con énfasis narcisista –concentrados en la valoración del uno y su propia experiencia-; de extrospección asociadas a construcciones identitarias en base a estándares; y, construcciones identitarias instrumentales. Cada una de éstas, contiene concepciones temporales que posicionan al sujeto en el presente, pasado o como proyección futura (Bernstein, 2000).

Las relaciones que permiten la construcción identitaria se desarrollan con otros. Esta es una acción en tiempo presente, se sitúa en relación a los colectivos de los cuales se es parte, construyendo identidad en la alteridad, como figuras significativas, constituyendo los otros un campo de construcción identitaria, desde una referencia positiva, como enriquecimiento de la identidad propia del sujeto, permitiendo una mayor expansión de la misma (Toledo, 2012).

Dentro de la relación individuo-grupo, la construcción del otro colectivo, es la identidad cultural la que se presenta como privilegiada en la definición de identidades colectivas (nacional, regional o étnica). Sin embargo, el contexto posmoderno, ha implicado desconcentraciones y dispersiones de las identidades colectivas. Por tanto, las configuraciones identitarias desde la dimensión psicosocial, se desarrolla en contextos de decadencia de las identidades esenciales y la emergencia de las identidades de época, construidas en tiempo presente, con énfasis en componentes bio-sociológicas, concentradas en lazos primordiales (Betterndorff, 2005).

## **2.2 Configuración del conocimiento curricular**

Las decisiones curriculares que se toman en los procesos de desarrollo curricular, configuran determinadas formas el conocimiento a ser enseñado. Su definición se estructura a partir de determinados objetivos y su organización adquiere particularidades en pos de su alcance. Estas definiciones expresan intenciones ideológicas e intereses sociales, que son fruto de procesos históricos determinados y generan un cuerpo conceptual propio, diferenciado de las ciencias o saberes que pueden estar en el origen de su constitución. Esta distinción permite comprender que el conocimiento curricular posee propiedades específicas a nivel ideológico e histórico; distintos grados de complejidad, diversidad y reconocimiento en su constitución y validación como saber, es decir, en su construcción epistémica. Estas son expresiones asociadas al ejercicio educativo y otorgan espacios de autonomía a la constitución de las disciplinas escolares. Por tanto, se entiende la configuración del conocimiento escolar como la construcción de una determinada

autoridad curricular, constituida por interpretaciones específicas y validadas de la realidad (Apple, 1986; Cuesta, 1997; Lundgren, 1997; Popkewitz, 1985, Shiro, 1998; Bernstein, 2000).

### **2.2.1 Organización del conocimiento**

Las formas de organización del conocimiento poseen diferentes dimensiones las cuales pueden ser descritas a partir de distinciones que permiten reconocer sus particularidades. Una de estas distinciones estructura la organización del conocimiento en torno a las formas organizativas que puede tomar el currículum. En primera instancia, la organización del conocimiento en torno a disciplinas, áreas de conocimiento o espacios de desarrollo de habilidades genéricas, definidas cada una a partir del rol que juega el conocimiento de base, a saber, definiciones disciplinares sólidas y jerárquicas; disciplinas y conocimientos definidos desde actividades profesionales; presencia secundaria de conocimientos disciplinares en función del desarrollo de habilidades y tareas específicas. Estas concepciones se insertan en una perspectiva de clasificación fuerte, en tanto las estructuras del conocimiento enmarcan el quehacer curricular y pedagógico, por sobre la experiencia y los contextos de enseñanza. Desde una segunda perspectiva, la organización inicial del conocimiento curricular se presenta en formatos de proyectos, temas o experiencia, las que clasifican el conocimiento de manera débil, con un mayor protagonismo de la experiencia de las y los sujetos en la construcción del conocimiento (Bernstein, 2000).

La inclusión de la perspectiva del sujeto en la organización del conocimiento implica reconocer las formas en que las estructuras conceptuales se encuentran constituidas y las maneras en que les son presentadas. Es decir, si las relaciones conceptuales implican una relación a partir del individuo hacia el grupo, apropiándose de prácticas y contextos; si se desarrollan a partir de la vinculación del individuo y su cultura local, con concentración en lo local y en oposición a la cultura dominante; o, si se estructuran desde lo local, asumiendo una perspectiva que trasciende a la clases o sector social específico de origen de las y los estudiantes, a nivel material y simbólico (Bernstein, 2000).



En una última dimensión, se reconocen las formas de organización del conocimiento curricular como construcción de estructuras jerárquicas u horizontales de conocimiento. Estas se definen, a partir del lugar que ocupan los contextos sociales y culturales específicos en la configuración del conocimiento a ser enseñado. En primer término, las estructuras jerárquicas, están compuestas por estructuras de conocimiento se desarrollan de forma independiente a los contextos sociales o culturales particulares de las y los estudiantes. En un segundo término, las estructuras horizontales, se definen a partir de la construcción del conocimiento dependiente de los contextos en los que se desarrollan (Bernstein, 1994, 1999). Ambas formas de organización permiten comprender las relaciones conformadas entre los lenguajes especializados propios de cada conocimiento y los contextos y experiencias en los que son enseñados, relacionando las dimensiones intelectuales y experienciales que se suceden, y por tanto las secuencias y niveles de abstracción proyectados y los mecanismos de coherencia definidos (Muller, 2016).

En primer término, la organización del conocimiento curricular, se constituye a partir de contenidos ideológicos latentes que elaboran universos de principios y conocimientos sociales posibles a ser enseñados. De este modo, las formas específicas que asumen los contenidos curriculares, expresan el lugar en dónde son definidos y los grupos sociales, culturales e identitarios a los que apoyan y buscan proteger y proyectar, dando cuenta de distinciones de clase, género, raza y etnia factibles de ser reconocidas (Apple, 1986).

A su vez, el conocimiento curricular, posee significados culturales seleccionados dentro de procesos históricos específicos, es decir, las disciplinas escolares son construcciones histórica y socialmente condicionadas. Esta distinción puede expresarse de diversas formas, las que se encuentran asociadas a los distintos procesos de transformación de la sociedad y a las condiciones que regulan los contextos sociales (Lundgren, 1997). Así, las dimensiones ideológicas, históricas y sociales específicas, se caracterizan por ser la expresión de un

conjunto de valores, supuestos y rutinas que legitiman su función educativa (Cuesta, 1997; Goodson, 2000).

### **2.2.2 Relaciones conceptuales en las configuraciones del conocimiento escolar**

Junto al fondo ideológico e histórico que se definen en las decisiones curriculares, la configuración epistémica del conocimiento se expresa como las formas de organización del conocimiento curricular (Young, 2008). Estas definiciones, de acuerdo a Bernstein (1994) y Young (2008), le otorgan al conocimiento escolar una preservación más allá de intereses particulares asociados a ideologías o temporalidades históricas particulares.

Así, la complejidad epistémica del conocimiento, es comprendida a partir de los niveles de definición y organización de los contenidos curriculares (Au, 2007). Es decir, el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que son puestos a disposición de las y los estudiantes, como expresión de presupuestos disciplinarios, pedagógicos (Espinoza, Riquelme y Silva, 2017).

En relación a las propuestas epistémicas presentes en el conocimiento escolar, éstas pueden poseer definiciones monolíticas, plurales o diversas (Young, 2008). Es la condición histórica que se define en los procesos de selección y organización del conocimiento, las que pueden involucrar una reducción o ampliación de la multiplicidad de perspectivas que se encuentran en cualquier campo del conocimiento.

Los intereses en disputa y las condiciones históricas a partir de las que se seleccionan y definen los conocimientos curriculares, contribuyen a explicar las reducciones o expansiones que se generan dentro del currículum. Así, por ejemplo, la construcción de concepciones únicas, monolíticas, expresan la reducción o estrechamiento del contenido curricular, a partir de la fragmentación del conocimiento y la reducción de las temáticas seleccionadas dentro de determinado conocimiento, como ocurre en el caso del contenido estandarizado (Tucker & Coddling, 1998). Al mismo tiempo que, dentro de un mismo

contexto histórico, pueden expresarse definiciones asociadas a la integración del conocimiento y la diversificación de temáticas (Au, 2007).

Estos procesos derivan en la presentación de los contenidos curriculares como estáticos, generados por consensos epistémicos que se constituyen como autoridad curricular ante los individuos, que son fijados como interpretaciones oficiales y únicas de la realidad (Apple, 1975; Popkewitz, 1985). Estas expresiones, se enfrentan a la diversidad propia y natural del estudiantado. La reducción de la diversidad, puede generar un no-reconocimiento de sí mismos, ni de los otros, como personas que conviven y trabajan en una realidad común, lo que condiciona que los contenidos curriculares seleccionados y definidos, enseñen a los estudiantes a no reaccionar a experiencias personales, sino a una realidad distanciada construida en el currículum (Popkewitz, 1985).

En síntesis, el conocimiento curricular configura un espacio de construcción política, cultural y social, que se expresa en formas particulares en las que es definido y organizado el contenido curricular. Estas formas poseen características que responden a intereses específicos, a procesos históricos particulares y a la misma naturaleza del conocimiento a ser enseñado. De este modo, las decisiones curriculares en su dimensión epistemológica se expresan en el entramado de fundamentos que las sustentan y en las configuraciones que asumen en sus resultados.

## **Capítulo 2: Diseño metodológico de la investigación**

### **1. Enfoque teórico metodológico**

El análisis de las decisiones curriculares en el marco de la implementación de las Bases Curriculares 3º y 4º Medio en los establecimientos seleccionados, se realiza por medio de un estudio de carácter cualitativo desde una perspectiva crítica. Esta se define a partir de las intenciones transformadoras de la realidad declaradas por el investigador y la búsqueda por poner en el centro el análisis de las inequidades desde múltiples perspectivas (Short, 2017). La perspectiva metodológica referida, busca entrar en la complejidad de la realidad a partir de categorías orientadas teóricamente (Jackson & Mazzei, 2017).

El fundamento central de esta perspectiva metodológica se asocia al ejercicio de poner la teoría en funcionamiento como acción metodológica que permite la apertura de espacios no pensados de la realidad. De este modo, en el ejercicio analítico de la realidad, la teoría ocupa el rol de multiplicador, trabaja adentrándose en los problemas, abriéndolos a lo nuevo, evitando espacios de reproducción de los discursos enunciados. La perspectiva metodológica descrita, comprende el proceso de análisis como un ejercicio de co-lectura, en donde los datos se interpretan en relación a la teoría, en busca de la comprensión, e idealmente la transformación, del funcionamiento del fenómeno estudiado (Jackson & Mazzei, 2017).

#### **1.1. Objeto y sujeto de estudio**

La investigación tiene por objeto de estudio las decisiones curriculares institucionales de las y los docentes en las asignaturas de Lenguaje, Educación Ciudadana y una asignatura electiva del ciclo 3º y 4º Medio de los establecimientos educacionales seleccionados. Los sujetos de estudio de la investigación, corresponderán a quienes toman las decisiones curriculares institucionales de la escuela (Dirección, Coordinación Académica o Unidad Técnico Profesional) y las y los profesores de las asignaturas mencionadas en los

establecimientos, considerando instancias colectivas (áreas o departamentos de asignaturas) e individuales.

## **1.2. Selección de casos**

La selección de los casos se encuentra orientada por principios teóricos, buscando observar las decisiones curriculares que se toman en distintos establecimientos educativos de diferentes dependencias, modalidades y contextos socioeconómicos. En este sentido, se busca, a partir de categorías teóricas previamente definidas, reflejar en la selección los diferentes segmentos de la realidad escolar nacional que son significativos para el problema en estudio.

Un primer criterio de selección de casos, corresponde a la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales. Este criterio permite reconocer a las decisiones curricular en distintos contextos administrativos (Bellei, 2013; Valenzuela, Bellei, De los Ríos, 2010). Desde este fundamento, se han contemplado en la selección formas administrativas de financiamiento público y privado, este último en las tres formas presentes en el sistema: particular subvencionado, administración delegada y particular pagada.

El segundo criterio corresponde a la modalidad educativa, las que involucran a la modalidad humanista científico y técnico profesional. Esta da cuenta de las decisiones curriculares a partir de los diversos fines y sentidos educativos (trayectoria laboral y continuidad en estudios superiores), de sus diferentes estructuras curriculares, y de la diferenciación socioeconómica asociadas a cada modalidad. La actual distribución entre ambas modalidades de educación media del país corresponde, aproximadamente, a un 63% formación Científico Humanista y un 37% Técnico Profesional (MINEDUC, 2018).

Un tercer criterio, comprende la diferenciación socioeconómico del estudiantado, que busca reflejar la segmentación socioeducativa del sistema escolar chileno (Casassus, 2003;

Bellei, 2013; Valenzuela, Bellei, De los Ríos, 2010). Para la investigación se ha asumido el Índice de Vulnerabilidad Escolar como el referente para la caracterización de la condición socioeconómica de la población estudiantil.

Los sujetos se definen a partir de quienes toman decisiones curriculares institucionales de la escuela en las asignaturas de Lenguaje, Educación Ciudadana y una asignatura del Plan Diferencial de 3º y 4º Medio. Las decisiones curriculares institucionales toman sentido en cuanto definen la perspectiva asumida frente al conocimiento a ser enseñado, al expresar fines y principios que guían el quehacer curricular general del establecimiento. En el caso de las asignaturas de Lenguaje, Educación Ciudadana y la asignatura de profundización correspondiente, estas presentan estructuras curriculares que permiten reflejar los debates en torno a la organización del conocimiento y a las configuraciones identitarias que se persiguen estudiar, al mismo tiempo que son parte de un proceso curricular de reciente implementación a partir de la definición de las Bases Curriculares de 3º y 4º Medio.

Las modificaciones curriculares reseñadas son transversales al sistema escolar, cuestión que permite realizar una lectura comparativa del fenómeno en los diferentes casos en estudio. En particular, el caso de la asignatura de Lenguaje es evaluada dentro de los procesos de selección universitaria nacional y estándar, su definición curricular se concentra en el desarrollo del pensamiento, la opinión y las emociones como medio para la comprensión de sí mismos y del mundo. La asignatura de Educación Ciudadana es nueva en el currículum, se encuentra recientemente incorporada a los procesos de evaluación nacional, y posee una definición curricular que propone la participación activa de las y los sujetos en la construcción social. Al ser una asignatura de incorporación reciente, existe un espacio de deliberación mayor al resto de las asignaturas del Plan de Estudio. El caso de la asignatura de profundización, refleja la implementación de las definiciones curriculares institucionales asociadas a su proyecto educativo y modalidad de enseñanza, junto con especificar los proyectos curriculares asociados a las modalidades de cada establecimiento.

La selección realizada, persigue señalar los casos que expresen de mejor manera las diferencias entre una y otra realidad educativa presentes en el sistema escolar. De este modo, se han definido cuatro casos de estudio:

**Tabla n°1: Muestra**

Caso	Código del caso	Dependencia	Matrícula	IVE	Comuna	DD	DA	Asignaturas comunes	Asignatura del Plan Diferenciado
1	HCM	Municipal	398	78%	Santiago	1	3	Lenguaje y E. Ciudadana	Artes
2	HCP	Particular	550*	-	Las Condes	1	3		Artes
3	TPPS	Particular Subvencionado	1642*	71%	Pudahuel	1	3		Telecomunicaciones
4	TPAD	Administración delegada	520	81%	Ñuñoa	1	3		Dibujo Técnico (Cubicación)

*\*Corresponde a la matrícula total de Educación Pre-básica, Básica y Media*

DD: Docente Directivo

DA: Docente aula

Por la homogeneidad de los índices de vulnerabilidad escolar de tres establecimientos, se configuraron en la muestra dos grandes grupos de acuerdo a su caracterización socioeconómica. El primero confirmado por el establecimiento sin registro de IVE, y el segundo compuesto por los otros tres casos estudiados.

### **1.3. Estrategias de producción de información**

En relación a las técnicas de producción de información, se utilizó la observación de instancias de toma de decisiones, revisión de documentos (Proyecto Educativo Institucional, planes curriculares, actas y planificaciones) y, entrevista semi-estructurada

individuales (Merriam, 1998). Cada una de estas estrategias fue aplicada en forma presencial o virtual. En el caso de las entrevistas y las observaciones, fueron grabadas y transcritas.

Procedimientos de producción de información:

- Reconocimiento de las instancias de decisión curricular de las escuelas por medio de la identificación de actores claves y momentos para ser entrevistados. A partir de las entrevistas iniciales, se desarrolló proceso de contacto y formalización para llevar a cabo las observaciones, así como otras entrevistas y la recolección de documentos relevantes.
- Posterior al reconocimiento de las instancias de decisión curricular de la escuela, se solicitó al grupo los documentos que expresan decisiones curriculares en la escuela. Estos documentos estaban asociados directamente a las instancias de decisión observadas o pueden ser resultados de elaboraciones vinculadas a otras instancias. La categoría que enmarcó la solicitud de los documentos se asoció a las definiciones realizada por la escuela en torno al conocimiento puesto a disposición de los estudiantes en sus dimensiones epistemológicas y de construcción de identidades.
- La aplicación de entrevistas semi-estructuradas individuales, tuvieron como propósito complementar la información en torno a las instancias de decisión curricular y a los procesos de construcción de conocimiento curricular en sus dimensiones epistemológicas, a saber, las dimensiones ideológicas, históricas e intelectuales del conocimiento, y, de las identidades que construyen, considerando sus aspectos sociohistóricos y sus concepciones de las y los estudiantes al momento de definir el conocimiento a ser enseñado.



El ingreso al campo se realizó a finales del primer semestre 2021. A partir del inicio del trabajo en terreno, se definieron dos hitos de investigación. El primero correspondió al primer semestre 2021, en donde se abordó la recolección de documentación asociada. El segundo se vinculó a las instancias de decisión curricular relacionadas al cierre del primer semestre y planificación segundo semestre 2022.

#### **1.4. Estrategias de análisis e interpretación:**

Como estrategia de análisis, se utilizó el análisis de contenido, definido en términos generales, como el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos, como mensajes, textos o discursos (Piñuel, 2002). En específico, se trabajó con análisis de contenido crítico, el cual concentra su desarrollo en explorar los mensajes de poder dentro de los textos, a través de la revisión, rescritura y reconstrucción de éstos (Short, 2017). El proceso de análisis contempló el ensamble de ideas teóricas al leer los textos, no como un acto lineal ni mecánico, sino como una búsqueda por la conexión entre textos. La intención fue conformar un mapa de la realidad, no su rastreo detallado (Jackson & Mazzei, 2017). De este modo se buscaron elementos subyacentes de los discursos a partir de categorías teóricas previamente definidas que reorganizan el contenido de los discursos.

El análisis se focalizó en las decisiones curriculares en las asignaturas de Lenguaje, Educación Ciudadana y una asignatura del Plan Diferencial de 3º y 4º Medio, en relación al acto deliberativo, sus dimensiones epistemológicas y de construcción de identidades. Para el análisis de éstas, se utilizaron, inicialmente, categorías conceptuales propias del análisis curricular, como selección, organización y secuencia.

En una primera instancia se analizaron las decisiones curriculares en cada caso, para luego realizar el análisis a través y entre los casos. Finalmente, para la interpretación, se establecieron relaciones teóricamente fundadas entre las decisiones curriculares de los establecimientos de diferentes dependencia y modalidad con la segregación académica del sistema escolar chileno.

Procedimientos de análisis e interpretación:

- Para describir las decisiones curriculares en cada establecimiento, se desarrolló un informe que da cuenta de cada caso de acuerdo a las categorías teóricas descritas: Acto curricular deliberativo, epistemología del conocimiento escolar puesto a disposición y de las identidades que construyen.
- Con el objetivo de comparar los casos, se desarrolló un análisis transversal por categorías en busca de los patrones, matices y particularidades entre los casos. Las categorías fueron: Acto curricular deliberativo, organización del conocimiento y configuración de identidades.
- Para interpretar las relaciones entre decisiones curriculares y procesos de segregación académica, se puso relación los elementos comunes y las diferencias, consideradas como expresión de la segregación académica, en busca de establecer vínculos entre ambas. Este ejercicio analítico buscó avanzar hacia la comprensión de estas relaciones como expresiones de los procesos de desigualdad presentes en el sistema escolar chileno, por medio de la identificación de las formas de decisión curricular y cómo éstas organizan conocimiento y configuran identidades.

De acuerdo con el diseño metodológico descrito, se realizó un primer análisis que utilizó como matriz un primer modelo de la matriz de categorías. EL primer análisis generó un informe que fue revisado por la comisión de tesis, y que permitió observar el comportamiento general de la información en relación a la primera matriz teórica, concluyendo que existían algunas categorías que expresaban mejor las diferencias por casos visibilizadas por el estudio. A partir de este ejercicio analítico, se ajustó la matriz, lo que dio como resultado una matriz definitiva de categorías que fue utilizada para la elaboración de los capítulos de resultados del presente informe.

**Tabla nº 2: Matriz de categorías**

<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DIMENSIÓN</b>
<b>DELIBERACIÓN CURRICULAR</b>	Estructura de los espacios de deliberación	Espacios de deliberación curricular en la escuela
		Sujetos deliberantes
		Distribución del poder en el proceso deliberativo
	Capacidad de deliberación frente a la prescripción curricular	Lectura de la prescripción curricular
Organización del currículum en la institución		
<b>CONTENIDOS DE LAS DEFINICIONES CURRICULARES</b>	Configuración de identidades	Concepción sociohistórica
		Alteridad
	Configuración del conocimiento	Definiciones en torno a la organización general
		Organización interna del conocimiento
		Relaciones conceptuales en el diseño de enseñanza

### **1.5. Consideraciones éticas**

Para la realización de la presente investigación, se adhirió a los principios de la Declaración de Singapur y se asumen los lineamientos del Comité de Ética de la Universidad Diego Portales. Se consideró: autorización del director del establecimiento escolar, junto al consentimiento de las autoridades curriculares y profesores que adoptan decisiones curriculares en los establecimientos escolares. La documentación utilizada fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Diego Portales.

## 1.6. Trabajo de campo

El trabajo de campo realizado se describe en la siguiente tabla resumen:

**Tabla nº3: Trabajo de campo**

Establecimiento	Documentos				Entrevista			Entrevista
	In	EC	L	Es	EC	L	Es	DD
CHM2	X	X	X	X	X	--	X	X
CHPA	X	X	X	X	X	X	X	--
TPPSB	X	X	X	X	X	X	X	X
TPADM1	X	X	X	X	X	X	--	X

Como se expresa en la tabla, el trabajo de campo contempló la recolección de documentos curriculares del establecimiento, y la realización de entrevistas.

La producción de resultados se desarrolló en dos grandes procesos elaborados a partir del análisis de contenido crítico. Ambos procesos contemplaron el análisis de la totalidad de los datos disponibles (documentación y entrevistas). El primero de los procesos aplicó la red teórico conceptual definida inicialmente. Este proceso incluyó dos procesos de revisión. El primero buscó distinguir la presencia en el texto de las tres categorías centrales: acto, fundamentos y resultados, el segundo, tuvo como resultado un primer informe que dio cuenta del compartimiento del total de categorías descritas. En síntesis, esta aplicación levantó un primer ordenamiento analítico e interpretativo.

En el segundo proceso, a partir del ajuste de la matriz de análisis, se revisó el total de datos disponibles a luz de las categorías y aplicando tres niveles de análisis, el primero asociado a la selección del dato con la categoría, el segundo a la relación dato-categoría teórica, el tercero vinculado a la generación de una pregunta analítica en torno a la categoría en análisis y sus respectivas dimensiones y subdimensiones. Este análisis sustenta la propuesta

final de resultados asociada a la resolución de la red de objetivos propuesta para la investigación.

### **1.7. Proceso producción y análisis de información: Abordaje de la gramática curricular de la escuela por medio del reconocimiento del currículum en la acción deliberativa.**

La generación de nuevas dimensiones que contribuyan a comprender el problema de la segregación académica desde una perspectiva curricular, requiere mirar lo que ya se ha observado. En particular esto implica, en un primer momento, mirar las estructuras analíticas desde las que se ha observado el fenómeno, en pos de lograr introducir nuevas lecturas a un hecho ya estudiado. En esta investigación se ha asumido este desafío desde la convocatoria realizada por Tyack & Cuban (1995), a saber, trabajar por conocer las dinámicas de las escuelas, y en este caso de las decisiones curriculares, lo que “ahí ocurre”, es decir, las formas en las que opera, pasa, transcurre curricularmente la escuela.

Para responder a lo descrito, con el objetivo de describir el proceso de producción y análisis de la información, a continuación, se presenta la estructura analítica desde la que se indagó en el problema de la segregación académica y la desigualdad educativa. Para esto se describen las categorías y sus dimensiones de análisis, junto a las preguntas que guiaron el proceso de descripción y análisis de las decisiones curriculares. A nivel metodológico, las preguntas elaboradas emergen en la relación cuerpo teórico y cuerpo de datos, operando como gatilladoras de nuevas interpretaciones (Jackson & Mazzei, 2017), lo que permitió profundizar en el análisis a partir de las categorías teóricas predefinidas. Así, expresan la segunda etapa de análisis descrita por Jackson y Mazzei, a saber, el momento donde las preguntas analíticas, que son posibles por los conceptos teóricos, permiten pensar dimensiones de la realidad que no aparecen en la primera lectura de los datos, sino que en el encuentro entre matriz teórica y los datos producidos.

En el marco del concepto de currículum en acción y desarrollo curricular, el espacio de emergencia de los datos analizados se sitúa en las instancias de deliberación curricular de los establecimientos, sus diferentes espacios de trabajo curricular institucional y el actuar específico de las y los docentes. Estos procesos son comprendidos como espacios de recontextualización curricular (Bernstein, 1994, 2000; Ball, Maguire & Braun, 2012), como instancias de generación de un nuevo texto curricular enmarcado en uno superior de carácter nacional y oficial. Un elemento clave de esta conceptualización es el sentido y profundidad de este proceso, comprendido como un actuar desde una mirada retrospectiva, pedagógica que se opone a una mirada gerencialista, instrumental y prospectiva del quehacer curricular de los establecimientos y las y los docentes (Bernstein, 2000), lo que justifica su definición como un quehacer deliberativo.

#### **1.8. Configuración de la gramática curricular de la escuela: Distribución del poder de deliberación, conocimiento puesto a disposición e identidades configuradas.**

Los resultados de la investigación desarrollada se asocian al análisis de la información producida a partir de cada caso de estudio. Como se ha mencionado, los casos fueron seleccionados a partir de criterios de construcción teóricos, a saber, modalidad de estudio, nivel socioeconómico de las y los estudiantes y dependencia administrativa. Es por esto, y a modo de acompañar las descripciones de las decisiones curriculares de los establecimientos, se presenta una definición pormenorizada de cada caso, para conocer el contexto de origen de las decisiones curriculares y comprender posibles particularidades de cada uno. La intención es enmarcar el ejercicio descriptivo dentro de un marco comprensivo que oriente el análisis hacia el objetivo general de la investigación: Analizar la relación entre las decisiones curriculares de los establecimientos educativos de enseñanza media y la segregación académica del sistema escolar chileno.

En la matriz teórica de la investigación se han definido las decisiones curriculares a partir de dos grandes categorías: espacios de deliberación curricular y contenido de las definiciones curriculares. Estas dos grandes categorías teóricas buscan definir la decisión curricular como

acto práctico y simbólico de cada una de las escuelas. Esto en línea con la idea que el currículum siempre transita entre estas dimensiones de la realidad, su quehacer práctico y su condición simbólica, de modo que ningún acto selectivo, sea este en el origen de la selección oficial o en sus distintos procesos de recontextualización, pierde su dimensión simbólica.

Desde esta perspectiva se reconoce que el quehacer de las decisiones curriculares se configura como acto de poder en y dentro de la escuela que constituyen una determinada y particular forma de conocimiento y de identidades. A partir del análisis de datos, es posible reconocer determinadas configuraciones relacionadas con el acto deliberativo, que otorgan la base para responder a los objetivos de la investigación. En esta descripción, de acuerdo al diseño metodológico de la investigación, se definen los elementos constitutivos de la acción curricular desde una perspectiva deliberativa, operando, como matriz base de la descripción y análisis de los casos:

- **Decisiones curriculares de escuela:** Las decisiones curriculares en la escuela se reconocen en los fines educativos que define la institución; en sus proyectos curriculares propios, asociados a la elaboración de un Proyecto Curricular del establecimiento, la construcción de programas propios o de proyectos curriculares específicos por niveles o áreas de asignaturas. Todos los procesos de selección de contenidos, organización en unidades y secuencia de objetivos que se presentan en las elaboraciones de planificaciones curriculares, junto a las definiciones e instancias evaluativas que se definen a nivel institucional y por cada docente (Bergh et al., 2018; Guzman & Pinto, 2004; Espinoza, Riquelme y Silva, 2017).
- **Instancias de deliberación curricular:** Las instancias de deliberación curricular se configuran para construir definiciones de fines de la escuela, planes de estudio, uso de tiempos de libre disposición, construcción de programas propios, generación de programas de aprendizaje o proyectos disciplinarios o interdisciplinarios. En una segunda dimensión las instancias de trabajo de departamentos de asignatura, áreas

o niveles de estudio. Y en una tercera dimensión en los procesos de planificación docente. Cada una de estas instancias son descritas a partir de las siguientes preguntas reflexivas: ¿Dónde y cómo se toman estas decisiones? ¿Quiénes participan de estas decisiones? ¿Cuáles son los niveles de prescripción y supervisión de las decisiones? (Vinson, 1999; Englund, 2015; Mathinson & Ross, 2002).

- **Configuración de identidades:** En torno a la configuración de identidades, el conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes se reconoce a partir del marco de acción del sujeto que se construye y proyecta construir, es decir, reconocer el concepto de infancia, juventud y adultez que se encuentra inscrito en las decisiones curriculares (Popkewitz, 1998; Vinson, 1999, Au, 2009).
- **Configuración del conocimiento a ser enseñado:** Las dimensiones epistémicas de los resultados de las decisiones curriculares de los establecimientos, a saber, la configuración del conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes, poseen una primera dimensión vinculada a la configuración del conocimiento y una segunda relacionada con las configuraciones identitarias.

La configuración de identidades y del conocimiento a ser enseñado, requieren, para su mejor comprensión, de ciertas precisiones conceptuales que se realizarán a continuación.

En torno a la configuración de identidades se consideran los siguientes componentes:

- La construcción de sujeto, definido en una primera instancia en el proyecto educativo institucional, de manera declarativa, y comunicado en las planificaciones docentes. En esta definición, se han reconocido como aspectos que generan oportunidades para configurar estas identidades, el sentido introvertido de su configuración focalizado en el desarrollo del individuo a nivel cognitivo, afectivo y social, y el sentido extrovertido, apegado a la definición de un estándar (Bernstein, 2000).



- La temporalidad de la construcción de sujeto, como acto concentrado en el tiempo presente o en la relación pasado-futuro, conceptualizadas como acciones retrospectivas-prospectivas (Bernstein, 2000).
- La construcción de la alteridad y el reconocimiento propio. ¿Cómo se propone la acción de los sujetos hacia uno mismo y con el otro? Como acto regulativo, descrita como conducta externa que es integrada instrumentalmente (narcisista), en pos del desarrollo personal, como acto de incorporación para el beneficio y crecimiento (introspectiva), como acción de apropiación por medio del conocimiento y relación con diversidad de identidades (extrospectiva), en tanto acto de incorporación de identificación y pertenencia desde uno con otros (introspectiva-extrospectiva) (Bernstein, 2000, Bettendorff, 2005).

En relación a la configuración del conocimiento:

- La forma en que se presenta el conocimiento, si se configura por asignaturas como expresión unidisciplinar, áreas de conocimiento, o, espacios de saber genéricos. Si dentro de las distinciones anteriores, se desarrolla por temas, proyectos o experiencias pedagógicas. Si construye sentidos individuales para levantar construcciones colectivas, vinculaciones personales con la cultura local, o, busca conexiones interclasistas (Bernstein, 2000).
- Las maneras en que se organizan los conceptos dentro de cada espacio de conocimiento (asignatura, área o saber genérico). La forma en que se establecen las relaciones con los conceptos (concepto – grupos de conceptos; concepto – cultura local; concepto – integración local/global). La presentación de las secuencias de abstracción y si sostienen coherencias internas conceptuales o contextuales (Bernstein, 2000).
- La complejidad epistémica con la que se presenta las disciplinas, áreas o espacios de saberes genéricos, esto cómo expresión de las definiciones en torno a qué saberes son válidos al ser considerados en el conocimiento puesto a disposición. En este

sentido se contempla la diversidad u homogeneidad con la que se presenta el conocimiento y la forma en que se presentan los consensos y disensos propios del espacio de conocimientos definido (Muller, 2016; Bernstein, 2000).

- Las expresiones ideológicas del conocimiento puesto a disposición, reconocibles a partir de las expresiones del tipo de sociedad y ser humano definidas y las formas de definir la pertenencia al colectivo (Englund, 2015; Apple, 1986).

Un aspecto clave a considerar en la presentación de resultados, se relaciona con las definiciones asumidas en esta investigación en torno al acto de deliberación curricular como un acto de recontextualización. A partir de esta definición, el análisis se focaliza en los aspectos propios de este nuevo texto curricular elaborado en los establecimientos, a nivel institucional y por las y los docentes, como cuerpo colectivo o a nivel individual. Como se ha señalado, en los casos estudiados, la presencia de las definiciones curriculares oficialmente prescritas se encuentra a nivel institucional y en cada asignatura, es así como, la recontextualización oficial enmarca de manera permanente el acto deliberativo. Sin embargo, en cada uno de los casos estudiados existen procesos de interpretación y creación curricular dentro de este marco prescrito. Si bien, no se evidencian distanciamientos radicales con la norma nacional, se desarrollan distintas interpretaciones de la prescripción curricular. Estas interpretaciones, recogidas en el diseño metodológico de la investigación, contemplan elaboraciones a nivel de los documentos curriculares institucionales, las planificaciones docentes y las percepciones de las y los docentes sobre su ejercicio deliberativo. En específico, y en particular en el caso de las planificaciones de asignaturas, se reconoce la siguiente descripción base de los documentos analizados por caso:

**Tabla nº 5: Elementos de las Planificaciones Curriculares por caso**

TPPS	TPAD	CHM	CHP
Objetivo de clase Práctica guiada Evaluación cierre	¿Cómo? Explicitación de las habilidades a desarrollar ¿Para qué? Indicar qué espero que hagan los estudiantes para evidenciar el logro de la habilidad	Contenidos Actividades de aprendizaje Evaluación	Competencias a trabajar Actividades Evaluación

En cada capítulo de resultados, se describen las decisiones curriculares de los casos estudiados, desde una perspectiva analítica e interpretativa. Los capítulos se organizan de acuerdo al abordaje de los objetivos específicos de la investigación, por tanto, abordan la descripción y comparación de los procesos de deliberación curricular de los establecimientos.

Se han elaborado tres capítulos de resultados los que dan cuenta de los principales hallazgos de la investigación y sustentan las conclusiones en torno a la pregunta y problematización de base de esta investigación. El primero de los capítulos de resultados aborda los procesos de deliberación curricular de los casos en estudio, el segundo, el tratamiento de los procesos de construcción y configuración de identidades y del conocimiento curricular en los actos deliberativos en estudio, y el tercero, a partir de la comparación de casos, la interpretación asociada a las deliberaciones estudiadas y la segregación educativa.

### **Capítulo 3: Decisiones curriculares en la escuela: Caracterización y análisis de los procesos de deliberación curricular en los casos en estudio**

El objetivo central del presente capítulo de resultados es la descripción y comparación de los procesos de deliberación curricular en los cuatro casos estudiados. En línea con el primer y segundo objetivo del estudio, en este apartado se describirán y compararán las instancias, temáticas y formas en las que actúan los procesos deliberativos en torno al currículum de los establecimientos en estudio.

Es así como el capítulo da cuenta de los procesos de deliberación a partir del reconocimiento de la relación de las decisiones curriculares del establecimiento con la prescripción curricular, en particular, su definición en el Plan de Estudio, como marco de distribución de horas y asignaturas, y, la composición misma de las asignaturas enseñadas. Junto a lo anterior, se abordan los principios curriculares que sustentan sus decisiones a nivel institucional y las formas orgánicas que se despliegan en cada caso en estudio. Así, los ejes centrales del proceso deliberativo en estudio, involucra, el comportamiento específico de los procesos de deliberación, considerando los espacios, sujetos y las formas en las que se distribuye el poder en el proceso de deliberación. A lo anterior se suma, la capacidad y formas de decisión que poseen las escuelas ante la prescripción nacional, desde la distribución del tiempo escolar, el abordaje de las asignaturas y formas de organización institucionales del currículum.

La relación prescripción curricular y procesos deliberativos, como eje analítico transversal a la investigación, requiere la revisión del contexto curricular y evaluativo en el que se desarrollan los procesos de deliberación estudiados. Esta descripción responde al conocimiento y análisis de la capacidad de deliberación que poseen los establecimientos frente a la prescripción curricular y tiene por objetivo dotar de elementos contextuales, y de apoyo a la comprensión de los procesos que se desarrollan en el capítulo. Junto a lo

anterior, entrega elementos para comprender el desarrollo de los procesos de recontextualización y evaluación.

El análisis de los procesos de deliberación en los casos en estudio concluye en la conformación de dos grandes grupos que clasifican a los establecimientos. El primero con procesos de deliberación, a nivel institucional, más fuerte y definidos, y un segundo con procesos más débiles y dispersos. Esta definición se encuentra marcada por la relación que se establece con la prescripción curricular y da cuenta de las características de la cultura curricular del establecimiento. Esta distinción otorga las primeras luces en relación al comportamiento de los procesos deliberativos y la segregación académica, principal fenómeno en estudio en la presente investigación, en tanto permite establecer relaciones entre formas de institucionalización que asume la deliberación curricular, la población estudiantil con la que trabajan, la modalidad de estudio y el tipo de administración de cada establecimiento.

En síntesis, el capítulo se estructura de la siguiente manera. Un primer apartado en donde se describe el contexto curricular de cada establecimiento en estudio, en particular los procesos de deliberación curricular en torno a la distribución del tiempo escolar y la construcción del Plan de Estudio en este proceso. Un segundo apartado, en donde se analizan las instancias de deliberación en cada caso. Y un tercer apartado, a modo de cierre del capítulo, en el cual se propone la definición de las formas institucionales que asumen los procesos de deliberación curricular en los casos estudiados, dando cuenta de los dos grupos ya reseñados. La intención de la organización del texto se asocia a la comprensión de los procesos de deliberación curricular en un marco normativo-prescriptivo como el chileno, reconociendo las instancias, aspectos, grados y formas de acción institucional que se ha logrado distinguir en el desarrollo del currículum prescrito.

## **1. La norma prescrita: Contexto curricular en el que se desarrollan los procesos de deliberación en estudio**

El año 2019, se dio inicio a la implementación de las Bases Curriculares de 3º y 4º Medio (MINEDUC, 2019), estas, como ya ha sido mencionado, en línea con las definiciones curriculares de la Ley General de Educación, modifican la nomenclatura curricular y disponen una nueva distribución de los tiempos en los niveles de 3º y 4º Medio. En específico, y a modo de enmarcar el análisis que aquí se desarrolla, para los casos en estudio, a saber, modalidad Técnico Profesional (TP) y Humanista Científico (HC) con Jornada Escolar Completa (JEC), de un total de 42 horas curriculares distribuidas en una semana, en este nuevo diseño curricular, 28 horas corresponden a definiciones del establecimiento. Para estas horas en definición, de acuerdo a la normativa vigente, se debe considerar la definición de las y los estudiantes en el marco del Proyecto Educativo del establecimiento. En el caso de los establecimientos Técnico Profesionales, la elección se ve restringida en gran parte de las horas a la especialidad (22 horas), dejando 6 horas de libre disposición para definición del establecimiento. Para la modalidad HC, las 28 horas disponibles, se distribuyen de manera que, en una parte de ellas, en particular 20 horas, los estudiantes poseen protagonismo en la definición, dejando las 8 horas restante (horas de libre disposición), en definición del establecimiento.

Una de sus características principales de las Bases Curriculares vigentes, tiene relación con la generación de un Plan Común único para todas y todos los estudiantes de 3º y 4º Medio, independiente de la modalidad de estudio. Este Plan Común posee una extensión de 18 horas y contempla las siguientes asignaturas: Lengua y Literatura, Matemática, Educación Ciudadana, Filosofía, Inglés y Ciencias para la Ciudadanía. Particularmente, uno de los objetivos declarados por las Bases Curriculares en torno a este Plan Común, y que posee particular relevancia para el estudio, corresponde al sentido de igualdad entre modalidades:

“Estas Bases Curriculares se sustentan en el principio de equidad, según el cual se ofrece iguales oportunidades de profundización, flexibilidad y electividad a los estudiantes de todas las diferenciaciones (Humanístico-Científica, Técnico-Profesional y Artística) con el fin de potenciar sus propios intereses. A partir de este principio, ofrecen un Plan Común de Formación General compartido por las tres diferenciaciones (Humanístico-Científica, Técnico-Profesional y Artística) y un Plan Común de Formación General Electivo, dentro del cual los estudiantes pueden cursar asignaturas que el establecimiento desee potenciar de acuerdo a sus necesidades y proyecto educativo”

(MINEDUC; BBCC, 2019, p.20)

Los elementos reseñados en torno al tiempo escolar dan cuenta de modificaciones significativas en la norma curricular nacional, ya que cambian las asignaciones temporales de las asignaturas, introducen nuevas asignaturas y cambia el formato de electividad en el caso de la modalidad Científico Humanista. Dentro de estas modificaciones, en particular en el Plan de Profundización de la modalidad Humanista Científico, el tiempo asignado por asignaturas de profundización corresponde a seis horas semanales, definición innovadora dentro de la distribución de tiempos de los marcos curriculares en los niveles de 3º y 4º Medio, en donde existía una tendencia a reducir los tiempos por asignatura.

Las asignaturas del Plan de profundización son definidas en la norma como: “(...) un conjunto de asignaturas que permiten a los estudiantes de la diferenciación humanístico-científica explorar y profundizar en áreas de su interés. Estas asignaturas de profundización se organizan en torno a las disciplinas que conforman el Plan de Formación General y abordan elementos disciplinares, conceptuales y epistemológicos específicos.” (MINEDUC; BBCC, 2019, p.31). Una segunda innovación corresponde al énfasis en “elementos disciplinares, conceptuales y epistemológicos, cuestión que aporta a esta idea de innovación curricular en los niveles de 3º y 4º Medio. Para conformar el Plan de

Profundización, el MINEDUC ha dispuesto de 27 asignaturas para que los establecimientos seleccionen un mínimo de 6 como oferta curricular para sus estudiantes.

En relación al Plan Común electivo, existe una distinción a tener en cuenta en las modalidades en estudio. En el caso de la modalidad Técnico Profesional, las dos horas correspondientes al Plan Común Electivo deben ser restadas a las horas de libre disposición, situación que no ocurre en el caso de la modalidad Humanista Científico. Para el Plan Común Electivo, el estudiante puede decidir a partir del marco de definiciones tomadas por el establecimiento. En el Plan Común Electivo se debe ofrecer la asignatura de Religión, optativa para el estudiante, y una de las siguientes asignaturas: Artes, Educación Física y Salud o Historia, Geografía y Ciencias Sociales, cuestión que, como se ha mencionado, es resuelta por el establecimiento.

Como se señaló en la presentación del problema, al momento de la investigación se encontraba vigente el proceso de priorización curricular (MINEDUC; 2020), por motivo de las adaptaciones curriculares en el contexto de la Pandemia COVID-19 y la suspensión de las clases presenciales, a nivel nacional. La priorización fue planteada inicialmente en contexto de educación remota en un cien por ciento. Al modificarse las condiciones epidemiológicas, esta condición fue transformándose en el tiempo generando sistemas de semi-presencialidad y presencialidad completa, situación que generó nuevos escenarios en los procesos de deliberación curricular, en particular en la relación con la propuesta de priorización curricular prescrita. Estos escenarios de cambio se experimentaron al momento del trabajo de campo, generando un momento inicial de menor margen deliberativo o un progresivo aumento asociado a mayor cantidad de horas de clases de las y los estudiantes. Este proceso fue transversal en los casos estudiados.

En relación a las evaluaciones nacionales en los niveles 3º y 4º Medio, vigentes en los años de estudio 2020-2022, se aplicó la Prueba de Transitoria Universitaria (PTU), para los procesos de admisión correspondientes a los años 2021 y 2022, y la Prueba de Acceso a la



Educación Superior (PAES), para el proceso de admisión 2023. La PTU considera una total de cuatro pruebas correspondientes a Matemática, Comprensión Lectora, Ciencias e Historia y Ciencias Sociales. En el caso de la PAES, contempla un total de cinco pruebas correspondientes a Matemática 1, Matemática 2, Comprensión Lectora, Ciencias e Historia y Ciencias Sociales. En ambos casos, los temarios fueron ajustados a los currículos priorizados y ajustas los contenidos evaluados a la trayectoria común hasta 2º Medio.

El contexto curricular descrito da cuenta de tres elementos fundamentales para comprender el marco en el que se desarrolla el análisis de la capacidad deliberativa de los establecimientos ante la prescripción curricular nacional en específico, en relación a la lectura de la prescripción y la organización curricular del establecimiento:

- En primer término, las Bases Curriculares entregan una distribución temporal nueva y de mayor protagonismo de los establecimientos y las y los estudiantes, esto genera espacios de decisión curricular específicos que resultan claves al momento de analizar los procesos de deliberación.
- En segundo lugar, en el caso de las asignaturas de profundización de los establecimientos con modalidad Humanista Científico, y comparativamente con los Técnico Profesionales quienes no cuentan con estas asignaturas, la cantidad de horas con las que se cuenta en estas asignaturas, generan un nuevo y particular espacio de decisión para las y los docentes en tanto los somete a un desafío de deliberación diferente al acostumbrado en los últimos marcos curriculares.
- En tercer término, las evaluaciones nacionales correspondientes a los niveles en estudio, mantienen una descripción general estable en los años en estudio, más allá de la particularidad de la emergencia de la prueba de Matemática 2. Lo que destaca en este aspecto se relaciona con la estabilidad del esquema de evaluación para los procesos de admisión a la educación superior y las formas en que este se vincula con las modalidades educativas en estudio.

## **2. ¿Quiénes y dónde se delibera el currículum? Espacios y sujetos que participan de los procesos de deliberación curricular en los establecimientos estudiados**

En los procesos de deliberación curricular estudiados, la prescripción curricular nacional posee un rol relevante, asociado, en un primer término, a su rol de referencia curricular nacional, y en un segundo término, a las estructuras evaluativas nacionales que se sustentan en el marco curricular, en particular, las asociadas al proceso de admisión a la Educación Superior.

Así, en las deliberaciones relativas a la configuración de identidades y la definición del contenido puesto a disposición de las y los estudiantes, la prescripción curricular juega un rol transversal como referencia en todos los niveles socioeconómicos y tipos de administración, lo que configura procesos de deliberación enmarcados en la norma nacional obligatoria. Por las características del marco curricular nacional, en particular, la mayor prescripción en las definiciones curriculares a nivel de asignaturas, los procesos de deliberación curricular se presentan menos amplios y más homogéneos, al momento de deliberar en torno a la construcción de conocimiento. Estos mismos procesos, se presentan con mayor amplitud y diversidad al momento de definir las configuraciones identitarias que guían el quehacer curricular de la escuela. Esto último se expresa en una alta coherencia conceptual de las construcciones de conocimiento en las asignaturas, y, en un fenómeno de diferenciación y alta clasificación entre asignaturas. Lo descrito se expresa con especial claridad en las asignaturas que son parte de procesos evaluativos nacionales, para el caso los casos del estudio, este fenómeno se expresa sustantivamente en la asignatura de Lenguaje. Como se mencionaba, los elementos recién descritos, alta coherencia conceptual y fronteras delimitadas entre asignaturas, se observan de manera transversal en los cuatro casos, sin embargo, existen decisiones curriculares en cada uno que dan cuenta de formas diferenciadas de asumir esta caracterización transversal.

En busca de analizar los procesos de deliberación estudiados, se establecerá un marco de caracterización común que permita dar cuenta de las formas que estos asumen. Este ejercicio, permitirá reconocer qué se está comprendiendo por procesos de deliberación en los establecimientos, y en qué documentos e instancias se observan las decisiones curriculares que permiten reconocer la forma en que en cada caso se configuran las decisiones curriculares en estudio.

Ante la pregunta, dónde los establecimientos documentan sus decisiones curriculares, se encuentra como documento principal el del Proyecto Educativo Institucional, solo en algunos casos, se reconocen documentos asociados a Proyectos Curriculares o iniciativas curriculares sistemáticas, o Programas Propios asociados a asignaturas creadas por los establecimientos de acuerdo a la norma vigente o en iniciativas tipo talleres. En todos los casos, las planificaciones por asignatura y/o área de estudio, son los principales documentos en donde se expresan las decisiones curriculares de las y los docentes.

**Tabla nº5: Documentos asociados a procesos de deliberación curricular**

Documento	TPPS	HCP	TPAD	HCM
PEI	X	X	X	X
Proyecto Curricular	X	X		
Programas propios <sup>3</sup>	X	X	X	X
Planificaciones	X	X	X	X

Frente a la pregunta por las instancias y cargos en las cuales se toman decisiones curriculares, existen distintas estructuras de mayor o menor complejidad. En primer

<sup>3</sup> Se han considerado como Programas Propios los documentos presentados y aprobados por la autoridad ministerial correspondiente y los programas de estudio que no necesariamente han sido presentados y aprobados de acuerdo a normativa pero que si han sido generados e implementados por los establecimientos en formatos tipo taller sin calificaciones.

término, se encuentran las Coordinaciones Académicas o Sub-direcciones Académicas, luego, las Unidades Técnico Pedagógicas, las áreas curriculares, que agrupan a más de una asignatura o nivel, y, los Departamentos de Asignatura.

**Tabla nº6: Espacios asociados a la deliberación curricular**

	<b>TPPS</b>	<b>HCP</b>	<b>TPAD</b>	<b>HCM</b>
<b>Coordinación Académica</b>	X*	X		
<b>UTP</b>	X	X	X	X
<b>Áreas curriculares</b>	X			
<b>Departamentos de asignatura</b>	X	X	X	X

Las estructuras descritas, dan cuenta de los espacios y documentos de deliberación. Su desarrollo se encuentra vinculado a la composición propia de cada espacio orgánico, cantidad y característica de los participantes, a las definiciones, tipos y formas, que se toman en cada uno de ellos, y a las relaciones que se dan entre ellos. De este modo, si bien es transversal la existencia de instancias de jefatura (Coordinación Académica o UTP) e instancias de participación colectivas (Departamentos de asignatura), su existencia no define por sí misma la forma que toman los procesos.

Así, los espacios de deliberación en estudio, en los cuatro casos, tienden a compartimentar las decisiones curriculares, generando definiciones institucionales que no se debaten en espacios colectivos. Los elementos que generan diferencias entre uno y otro caso corresponden a los grados de autonomía de la acción curricular, a nivel de las y los docentes, y los ejercicios de supervisión que son generados por la institución sobre el acto curricular.

Al ser la deliberación curricular un acto inherente al quehacer escolar, ocurre con diferentes complejidades que se expresan en un mayor o menor nivel de institucionalización. La conclusión inicial, y que se sostendrá en el devenir de este capítulo, es que dichas formas

de institucionalización, diferencian la elaboración curricular en los establecimientos, generando formas curriculares distintas, que definirán la experiencia curricular puesta a disposición de las y los estudiantes.

### **3. Caracterización de los procesos de deliberación frente a la prescripción curricular**

La deliberación curricular del establecimiento ha sido definida a partir de las formas en la que se estructuran los espacios de deliberación curricular, comprendiendo los sujetos y formas de distribuir el poder de decisión en este proceso.

En una segunda subcategoría, la deliberación se constituye en relación a la capacidad de deliberar frente a la prescripción curricular definida en el marco curricular nacional. La caracterización de esta subcategoría compromete la lectura de dicha prescripción, contemplando de manera particular cómo opera la relación con los aspectos asociados a las definiciones en torno a la recontextualización y a la relación con la norma evaluativa nacional.

Para estos propósitos se presenta la caracterización de las decisiones de los establecimientos en torno al uso del tiempo curricular a nivel de las definiciones tomadas en las asignaturas de los planes diferenciales por modalidad y la distribución de tiempos para cada asignatura vinculada a las horas de libre disposición del Plan de Estudio. A continuación, se da cuenta del análisis de las asignaturas seleccionadas bajo la matriz conceptual mencionada.

#### **3.1. Distribución del tiempo curricular y la definición de las asignaturas: Decisiones en torno al Plan de Estudio**

Las decisiones en torno al tiempo curricular de la escuela y a la selección de asignaturas, dan cuenta, en una primera instancia, de su relación con la prescripción curricular oficial. Los establecimientos definen la distribución de tiempos de asignaturas permitidos por la norma, dando cuenta de los énfasis institucionales por medio de la estructura curricular del establecimiento. En perspectiva del proceso de deliberación general en torno a la norma

prescrita, esta decisión es comprendida como un proceso de deliberación primario a nivel institucional y, en consecuencia, se comprende como una expresión inicial del proceso deliberativo que expresa una primera lectura curricular del establecimiento.

En este marco, las definiciones relacionadas con el tiempo de libre disposición, expresan, de manera directa, el rol y la relevancia que posee para el establecimiento los procesos evaluativos nacionales, en particular, el protagonismo de los sistemas de admisión a la Educación Superior, aunque también describen, en alguno de los casos, la relación con el SIMCE, en tanto algunas definiciones no se circunscriben exclusivamente a los niveles de 3º y 4º Medio. Junto a lo anterior, expresan el énfasis curricular del establecimiento en torno a su relación con la norma prescrita, asociado a una relación directa o de lectura literal que refuerza asignaturas ya presentes en el Plan de Estudio, con énfasis en su cobertura y reforzamiento, o, a una de mayor distancia y emergencia de propuestas particulares asociadas a la creación de asignaturas o talleres, desde una interpretación asociada a una intención específica con foco en la contextualización de la norma.

En el caso particular de las asignaturas asociados a cada modalidad de estudio, Humanista Científico o Técnico profesional, las decisiones en torno a las asignaturas definidas, en el caso de los establecimientos Humanista Científicos, dan cuenta de la diversidad de opciones que las y los estudiantes poseen para avanzar en sus planes de profundización. En particular, esta definición se asocia a los recursos financieros y capacidades docentes disponibles en los establecimientos. Para el caso de la modalidad Técnico Profesional, no expresan procesos de deliberación en este ámbito en tanto la normativa nacional predetermine las asignaturas correspondientes a cada especialidad.

En síntesis, se comprenden estas definiciones como una expresión deliberativa inicial e institucional, que entrega una caracterización sustantiva en torno a la propuesta curricular que desarrolla el establecimiento, ya que expresa el marco de la acción curricular que este posee.

En los casos estudiados, existe una distribución del tiempo curricular que mayoritariamente refuerza las asignaturas definidas por la prescripción nacional. La idea de compensación por

condiciones de origen de las y los estudiantes, es el principal argumento que sustenta esta definición. Es esta perspectiva se pueden considerar como definiciones asociadas a una interpretación directa o literal de la norma en tanto reproducen contenidos considerados en el Plan de Estudio común y obligatorio.

Para reconocer el tratamiento de estas temáticas, presentaremos la norma prescrita con la que interactúan los establecimientos según modalidad y jornada, a continuación, describiremos como se estructuran los planes específicos de acuerdo a modalidad y finalmente, la definición aplicada a las horas de libre disposición en cada establecimiento.

### 3.1.1. Presentación de la norma curricular prescrita en estudio

En los casos en estudio se presentan dos modalidades y dos tipos de jornada, Jornada Escolar Completa y sin Jornada Escolar Completa, por tanto, se presentan un total de tres Planes de Estudio diferentes. La relevancia de su exposición se asocia a la referencia que compromete la norma prescrita en las definiciones institucionales y los análisis del estudio, en particular, permite reconocer las precisiones del marco de definiciones que se describe más adelante.

A continuación, se presentan los tres Planes reseñados:

- Humanista Científico con Jornada Escolar Completa:

	<b>Asignatura</b>	<b>Horas semanales</b>
<b>Plan Común de Formación General</b>	Lengua y Literatura	3
	Matemática	3
	Educación Ciudadana	2
	Filosofía	2
	Inglés	2
	Ciencias para la Ciudadanía	2

<b>Plan Común de Formación General Electivo</b>	Religión	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	2
		Artes	
		Educación Física	
<b>Plan Diferenciado</b>			18
<b>Horas de libre disposición</b>			8

- Técnico Profesional sin Jornada Escolar Completa:

	<b>Asignatura</b>		<b>Horas semanales</b>
<b>Plan Común de Formación General</b>	Lengua y Literatura		3
	Matemática		3
	Educación Ciudadana		2
	Filosofía		2
	Inglés		2
	Ciencias para la Ciudadanía		2
<b>Plan Común de Formación General Electivo</b>	Religión	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	2*
		Artes	
		Educación Física	
<b>Plan Diferenciado</b>			22
<b>Horas de libre disposición</b>			2

\*Las horas deben implementarse dentro de las horas de libre disposición del establecimiento



- Técnico Profesional con Jornada Escolar Completa:

	<b>Asignatura</b>		<b>Horas semanales</b>
<b>Plan Común de Formación General</b>	Lengua y Literatura		3
	Matemática		3
	Educación Ciudadana		2
	Filosofía		2
	Inglés		2
	Ciencias para la Ciudadanía		2
<b>Plan Común de Formación General Electivo</b>	Religión	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	2*
		Artes	
		Educación Física	
<b>Plan Diferenciado</b>			22
<b>Horas de libre disposición</b>			4

\*Las horas deben implementarse dentro de las horas de libre disposición del establecimiento

El marco normativo prescrito, como ha sido referido, permite a los establecimientos dos grandes ámbitos de definición curricular en la construcción del Plan de Estudio. El primero asociado a las definiciones propias de los planes diferenciales, Humanista Científicos y Técnico Profesional. Para el caso de la modalidad Humanista Científica, los establecimientos definen una parrilla de asignaturas a partir de 27 asignaturas puestas a disposición por el MINEDUC, de estas, el establecimiento debe ofrecer 6 asignaturas de al menos 2 áreas de las 3 áreas predefinidas. El segundo gran ámbito corresponde al uso del tiempo de libre disposición. Este segundo espacio de definición no posee definiciones o enmarcamientos curriculares específicos desde el nivel central.

Estos dos ámbitos de definición expresan diferentes aspectos de este primer nivel de deliberación curricular de los establecimientos. En el caso de las definiciones en torno a los planes específicos según modalidad, cada modalidad entrega márgenes de acción

sustantivamente diferentes. En el caso de Técnico Profesional, el único espacio de definición curricular se refiere a la especialidad que se imparte, todo el resto del plan se encuentra definido desde el nivel central. Para el caso de los establecimientos Científico Humanista, la definición del establecimiento es clave, posee un margen alto de decisión, y serán factores asociados a los recursos económicos, los que determinarán la amplitud de la definición curricular.

En relación a la definición de los tiempos de libre disposición, la definición estará marcada por la presencia o ausencia de la jornada escolar completa y por la modalidad de estudio, en tanto los establecimientos Técnicos ven limitado desde la norma prescrita, dos de sus horas de libre disposición, lo que hace que sea un espacio de deliberación limitado en ese caso.

### **3.1.3. Definición de las asignaturas del Plan de Profundización y Especialidades**

A continuación, se presentan las definiciones asociadas al Plan de Estudio en los aspectos deliberados por el establecimiento en los cuatro casos en estudio:

- Establecimiento Humanista Científico Privado:

En relación al Plan de Profundización, el establecimiento opta por organizar un solo grupo de asignaturas, no divididas por niveles entre 3º y 4º Medio. Esta definición permite ampliar el total de opciones que posee un estudiante, generando un plan de mayor diversidad y la confección de grupos de trabajo de menor cantidad de estudiantes.

**Tabla nº7: Asignaturas de profundización HCP**

#### **3º y 4º Medio**

<b>Nº</b>	<b>Asignaturas de profundización</b>
1	Química
2	Artes visuales, audiovisuales y multimediales
3	Economía y Sociedad
4	Ciencias de la Salud

5	Taller de Literatura
6	Límites, derivadas e integrales
7	Comprensión histórica del presente
8	Probabilidades y estadísticas descriptiva inferencial
9	Bilología celular y molecular
10	Participación y argumentación en democracia
11	Diseño y arquitectura
12	Interpretación musical
13	Seminario de filosofía
14	Geografía, territorios y desafíos sociomedioambientales
15	Interpretación y creación en teatro
16	Física

- Establecimiento Humanista Científico Municipal

El Plan de Profundización, se elabora diferenciado por niveles. El nivel 3º Medio, contempla un total de cinco asignaturas, y el de 4º Medio, un total de siete. El Plan contempla un mayor número de asignaturas que el mínimo requerido por la norma nacional. Por la matrícula del establecimiento, la cantidad de asignaturas permiten la conformación de grupos de trabajo de un menor número de estudiantes que el regular por curso.

**Tabla nº8: Asignaturas de profundización HCM**

**3º Medio**

<b>Nº</b>	<b>Asignaturas de profundización</b>
1	Filosofía Política
2	Biología Celular y Molecular
3	Química
4	Artes Visuales, Audiovisuales, y Multimediales

5	Interpretación Musical
---	------------------------

#### 4º Medio

Nº	Asignaturas de profundización
1	Lectura y Escritura Especializada
2	Participación y Argumentación en Democracia
3	Economía y Sociedad
4	Probabilidades y Estadística Descriptiva Inferenciales
5	Ciencias de la Salud
6	Artes Visuales, Audiovisuales, y Multimediales
7	Interpretación Musical

- Establecimiento Técnico Profesional Particular Subvencionado y Técnico Profesional de Administración Delegada

Como fue descrito, en el caso de los Planes de Formación de especialidad en los establecimientos Técnico Profesionales, la definición del establecimiento se asocia a las especialidades que imparte. En este caso, se exponen las definidas en los establecimientos en estudio:

**Tabla nº9: Especialidades Técnico Profesional TPPS**

Nº	Especialidad
1	Gastronomía
2	Telecomunicaciones
3	Administración

**Tabla nº10: Especialidades Técnico Profesional TPAD**

Nº	Especialidad
1	Dibujo Técnico
2	Contabilidad
3	Administración

### 3.1.4. Distribución de actividades curriculares en horas de libre disposición de los casos estudiados:

A continuación, se da cuenta de la distribución del tiempo de libre disposición en cada uno de los casos en estudios. La presentación se desarrolla por medio de tablas en donde se puntualiza el nombre de la actividad curricular y el número de horas asignadas. A continuación de las tablas se describe y analiza la información presentada.

**Tabla nº11: Horas de libre disposición en Plan de Estudio 3º y 4º Medio caso TPPS (JEC)**

Horas de libre disposición	
Asignatura o taller	Número de horas
Lenguaje: Desarrollo de Habilidades PTU-PAES	1
Matemática: Desarrollo de Habilidades PTU-PAES	1
Religión	2
Orientación	1
Talleres establecimiento	3

**Tabla nº12: Horas de libre disposición en Plan de Estudio 3º y 4º Medio caso HCP (JEC)**

Horas de libre disposición	
Asignatura o taller	Número de horas
Consejo de curso	1
Orientación	1
Francés	2
PTU-PAES Lenguaje	2

PTU-PAES Matemática	2
---------------------	---

**Tabla nº13: Horas de libre disposición en Plan de Estudio 3º y 4º Medio caso HCM (JEC)**

Horas de libre disposición	
Asignatura o taller	Número de horas
Crecimiento personal y autoafirmación personal	2
Desarrollo del Pensamiento	2
Inglés/Persona y su entorno	2
Consejo de curso	2

**Tabla nº14: Horas de libre disposición en Plan de Estudio 3º y 4º Medio caso TPAD (No JEC)**

Horas de libre disposición	
Asignatura o taller	Número de horas
Orientación	2

Como se observa, el resultado de la deliberación en torno al uso de las horas de libre disposición que define el Plan de Estudio oficial, tiende a ser a favor de profundizar asignaturas o aspectos de las asignaturas del Plan Común, en particular de las asignaturas que son evaluadas en los procesos de selección universitaria. Dos de los cuatro casos desarrollan asignaturas especializadas en estas temáticas. En sentido de complementariedad del Plan Común, se repite en los casos el uso de tiempos vinculados a actividades de Orientación y Consejo de Curso (las que dan continuidad con los niveles anteriores). En los aspectos descritos, las definiciones poseen márgenes limitados en relación a la norma prescrita, no son un espacio que modifiquen significativamente lo planteado a nivel nacional.

Esta dinámica, posee distinciones en cada uno de los casos. Las distinciones más significativas, que expresan interpretaciones menos cercanas a la profundización de la norma nacional (curricular y evaluativa), se dan en tres de los cuatro casos, en donde se introducen asignaturas asociadas a las definiciones centrales del Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento. En algunos casos corresponden a asignaturas con matrices disciplinarias evidentes, como es el caso de Francés, y en otros a creaciones curriculares con menores referencias disciplinares, como es el caso de “Crecimiento personal y autoafirmación personal” y “Desarrollo del Pensamiento” o espacios de talleres creados por el establecimiento para diversificar la oferta formativa de las y los estudiantes. Los aspectos descritos dan cuenta, en especial en los últimos dos ejemplos, de niveles de interpretación mayores de las definiciones curriculares centrales.

Si bien, estas definiciones son acotadas, por la cantidad de tiempo que involucran en comparación con el tiempo distribuido en las actividades ya reseñadas, pueden ser comprendidas como lecturas de la prescripción curricular nacional que buscan no reproducir las estructuras predefinidas y generar áreas de estudio o asignaturas que refuercen su Proyecto Educativo Institucional.

En este sentido, destacan dos casos en estudio que expresan mayores niveles de interpretación local de la norma nacional. El primero de ellos corresponde al caso Humanista Científico Municipal, establecimiento que define el 50% de sus horas de libre disposición en actividades vinculadas, específicamente al desarrollo personal y cognitivo de las y los estudiantes, temáticas expresadas en la norma nacional, pero no asociada a tiempos curriculares de Plan de Estudio.

El segundo caso corresponde al establecimiento Humanista Científico Particular, el cual reproduce en el tiempo de libre disposición parte significativa del Plan Común, sin embargo, toma una definición específica en torno a la relación entre las actividades definidas en las horas de libre disposición y el tratamiento de dichas temáticas en el Plan Común, en particular la asignatura de Matemática y Lenguaje. Esta definición se basa en la exclusión de contenidos asociados a las pruebas de selección universitaria en el tratamiento de las

asignaturas del Plan Común, y la concentración de esta actividad, contenidos y formato específico de evaluación asociado a las evaluaciones nacionales, en las actividades curriculares definidas para las horas de libre disposición (PTU-PAES Lenguaje y PTU-PAES Matemática). Al desarrollar este ejercicio, se busca resguardar “un abordaje integral de los contenidos” correspondientes a 3º y 4º Medio de las asignaturas evaluadas en los procesos de selección (Entrevista profesor Lenguaje, HCP). Esta acción, que incluye la diferenciación de docentes que realizan las asignaturas, permite, como se observará más adelante, el desarrollo de un tratamiento del contenido de estas asignaturas acoplado a la cultura curricular del establecimiento.

Más allá de las definiciones específicas ya descritas, en el resto de los casos, que corresponden a los establecimientos con alta presencia de estudiantes con menores ingresos socioeconómicos, a saber, establecimientos Humanista Científico Municipal, Técnico Profesional de Administración Delegada y Técnico Profesional Particular Subvencionado, se justifica el uso de las horas de libre disposición en asociación a la cobertura de déficits de origen o de trayectoria escolar. Por ejemplo, en el caso del establecimiento HC de dependencia municipal, existe una declaración explícita en torno a que las horas de libre disposición se concentran en actividades para equiparar los déficits formativos que poseen las y los estudiantes:

“Los indicadores de vulnerabilidad escolar han bordeado históricamente el 70%, otorgando un grado de complejidad importante al contexto con que los estudiantes del liceo construyen su trayectoria educativa. Es por ello, que un gran parte de las horas de libre disposición se destinan al desarrollo de habilidades transversales que puedan equiparar los déficits formativos.”.

(Proyecto Educativo Institucional, HCM)

El refuerzo de las asignaturas que permitan el desarrollo de las trayectorias educativas se observa también en el caso del establecimiento TP de administración delegada estudiado. En este caso, las horas de libre disposición se utilizan de manera diferenciada de acuerdo a las necesidades formativas de las especializaciones Técnico Profesionales. La definición del



establecimiento es otorgar horas de matemática, decisión que responde a la detección de un menor nivel de logro (SIMCE y pruebas institucionales aplicadas por ATE) y a la necesidad de reforzar el dominio matemática para la buena implementación curricular de las especialidades técnicas:

“Las horas de libre disposición, en primero y segundo medio, las destinamos a Matemáticas, porque nuestras especialidades, Administración, Contabilidad y Dibujo Técnico son enfocadas en matemáticas. Entonces, los chicos cuentan con ocho horas de Matemáticas y seis de Lenguaje. Ha funcionado. Lo implementamos hace dos años atrás.”.

(Entrevista JUTP, TPAD)

“Y la realidad tenía que ver con subir el SIMCE y habilitarlo para la especialidad. En Dibujo Técnico, aunque no pareciera, es casi pura matemática. Entonces, en 2019, nuestros resultados fueron muy malos. Las profesoras de Dibujo Técnico tenían muy malos resultados y retrasaban mucho con reforzar matemática. Al final, terminábamos parchando y por eso decidimos hacer esta modificación. Entonces, nuestros terceros y cuartos medios de Dibujo Técnico son nuestros mejores puntajes en matemáticas. De hecho, este año tuvimos una medición Aptus en junio y tuvimos un 80% de logro. Eso nunca había sucedido y es muy bueno. Por eso, se destina a matemáticas.”.

(Entrevista UTP, TPAD)

El foco de esta definición se encuentra en las trayectorias educativas TP de las y los estudiantes. En este caso en particular, a diferencia del caso Técnico Profesional Particular Subvencionado, esta definición refuerza la idea mencionada por las docentes de asignatura en las entrevistas, en relación al rol de las pruebas de selección universitaria, las que no actúan como referencia central en cuanto a logro de aprendizajes y cobertura curricular. Las docentes destacan que las relaciones prescriptivas con el currículum nacional se estructuran a partir de las trayectorias curriculares TP de las y los estudiantes y la

consideración de las dimensiones asociadas al logro de aprendizajes por el SIMCE como referencia en la toma de decisiones.

Esta idea se refuerza al momento de señalar que el establecimiento modifica este criterio de definición curricular en los niveles de 3º y 4º Medio, destinando las horas del Plan Común Electivo para Educación Física bajo el fundamento de dotar de integralidad a la formación, comprendida como diversidad en el balance curricular:

“En tercero y cuarto medio se destina a educación física, porque existe la necesidad y ahora el currículum es mucho más integral respecto a filosofía, ciencias... Es excelente. Pero nos faltaba esa parte, solo tenemos dos horas y fundacionalmente, complementamos con talleres, que son fundacionales obligatorios, tanto que hay olimpiadas en noviembre, que tienen deportes. Hay fútbol, básquetbol, vóley, tenis de mesa, ajedrez y, como acción propia, tenemos música y periodismo. Lo elaboramos y gestionamos nosotros.”.

(Entrevista UTP, TPAD)

Esta distinción es muy relevante, en tanto se observa una preferencia por espacios curriculares diversificados, vinculados a áreas deportivas y artísticas. La relevancia de la distinción se asocia a dos elementos. El primero se vincula a cómo esta refleja una forma de comprender las trayectorias escolares y su correlato curricular, y la segunda, se vincula a la relación entre la idea de diversificación y compensación curricular. Para la primera distinción, el caso del establecimiento TP de dependencia Particular Subvencionada, es un contrapunto relevante. En las horas de libre disposición de su Plan de Estudio, incluye el desarrollo de programas propios vinculados a taller de participación y argumentación, taller de literatura, taller de lectura y escritura especializada, taller PDT Lenguaje; laboratorio de matemática, es decir, actividades que buscan reforzar habilidades relacionadas con las asignaturas de mayor cantidad de horas en el Plan Común y con proyección directa a la mejora en el rendimiento en los procesos de admisión universitaria. Aquí, la deliberación marca una comprensión de las trayectorias no exclusivamente asociadas a la especialidad técnico profesional de las y los estudiantes.

La segunda distinción enunciada, da cuenta de la idea de diversificación curricular. Esta concepción se repite en el caso del establecimiento HC de dependencia municipal, quienes disponen de diversos talleres con un foco específico en el desarrollo personal de las y los estudiantes, lo que da cuenta de una concepción particular en torno a los aspectos menos desarrollados.

En las definiciones en torno al Plan de Estudio de los establecimientos estudiados, los procesos deliberativos se diferencian en elementos específicos y tienden a desarrollar un acto deliberativo acotado. Cuando se expresan diferencias, estas marcan distinciones vinculadas a la expresión curricular que toman sus PEI, en donde se precisan tres opciones, una asociada a la profundización del proyecto cultural del establecimiento, una segunda relacionada con el fortalecimiento de los procesos de cobertura y aseguramiento curricular del Plan Común, y una tercera constituida por una búsqueda por la diversificación curricular.

Dos de estas tres definiciones pueden asociarse a una búsqueda de mayores o menores balances curriculares en el Plan de Estudio definido por el establecimiento, en tanto diversifican en algún grado el núcleo curricular obligatorio. Esta decisión, en el caso particular de los establecimientos con estudiantes de menores ingresos, genera una distinción relevante para el estudio, a saber, la asociación diversificación – compensación curricular, versus, reproducción Plan Común - compensación curricular por cobertura. Esta relación es fundamental para comprender los procesos de segregación académica, en tanto se expresan dos enfoques diferentes de cómo enfrentar la situación de las distancias socioeducativa del sistema escolar nacional, definiendo el acto compensatorio desde la diversificación y contextualización de los conocimientos válidos o la compensación como acto de adquisición de un conocimiento universal.

A su vez, y en asociación a la capacidad de deliberación de los establecimientos en su dimensión lectura de la norma prescrita, se observa el desarrollo de procesos vinculados a niveles de interpretación intencionados que por una parte buscan mayores niveles de cobertura curricular asociada al Plan Común, y otros que persiguen profundizar el Proyecto Educativo Institucional, sellos particulares o diversificar la oferta curricular sin reproducir el

Plan Común. Si bien las formas de intencionalidad son diferentes, pudiendo vincular la primera a una relación que busca mejorar la implementación del currículum nacional, y la segunda a una búsqueda por imprimir aspectos que no son asumidos en la norma nacional, ambos casos expresan la existencia de procesos deliberativos en los establecimientos en estudio.

### **3.2 Análisis por asignaturas: elementos diferenciadores y transversales a la deliberación y el rol de los procesos evaluativos**

Las asignaturas seleccionadas para el estudio, de acuerdo a los criterios precisados en la definición de la muestra, poseen comportamientos diferenciados y comunes en relación a las formas que implementan la norma prescrita y su organización en la institución escolar. Los aspectos diferenciados expresan particularidades de las asignaturas, mientras que los aspectos comunes, dan cuenta de elementos deliberativos que actúan transversalmente en los cuatro casos y en las tres asignaturas en estudio (lenguaje, educación ciudadana y asignatura plan electivo o de profundización). La relación entre elementos diferenciadores y comunes es de complementariedad para la comprensión de los procesos de deliberación, en tanto dan cuenta de dimensiones diferentes de la capacidad de deliberación en el establecimiento frente a la norma prescrita, en particular expresan la organización curricular que define la institución y los procesos y niveles de interpretación de la prescripción curricular.

En este marco, luego del análisis de los casos en estudio, se han identificado tres elementos transversales que actúan al momento de deliberar en torno a las asignaturas. El primero se vincula a las definiciones en torno a los planes diferenciales asociados a cada modalidad; el segundo se vincula al peso de la norma evaluativa nacional; y el tercero, a la amplitud interpretativa que otorgan las nuevas asignaturas incluidas en las Bases Curriculares vigentes. Estos elementos operan como marco de acción de los procesos de deliberación estudiados, sin actuar como delimitantes del proceso, pero dan cuenta de los formatos específicos que asume la relación prescripción – deliberación en el marco de las asignaturas estudiadas.

El primer elemento, se asocia a los planes diferenciados de cada modalidad. Estos, al reconocer la distinción propia asociada a la modalidad de estudio, permiten identificar con mayor claridad las formas en que son resueltas las relaciones identidad y conocimiento en los casos estudiados. Así, en estas configuraciones curriculares, existen particularidades en torno a los procesos de deliberación. Esto hace que, en las definiciones en torno a la modalidad de estudio, se dé cuenta, de manera explícita, de las características principales de las definiciones curriculares que se toman en los establecimientos estudiados.

El segundo elemento, se relaciona con la incidencia de las estructuras de evaluación nacionales asociadas a las pruebas de admisión universitarias, las que actúan como criterio de selección y modelaje de los procesos de organización curricular del establecimiento. Como se ha mencionado en las definiciones en torno al Plan de Estudio, pueden existir diferencias en la forma de abordar este punto, las que se expresan en distintas intensidades en torno a lo profundo que puede llegar a ser la influencia de la prueba en la definición curricular. Sin embargo, en todos los casos se observa una influencia en los procesos de recontextualización y de evaluación vinculados a las asignaturas.

El tercer elemento, se vincula al marco curricular vigente, en particular a lo reciente de la implementación de las Bases Curriculares de 3º y 4º Medio. El hecho de ser un marco curricular nuevo, es decir con una breve trayectoria de implementación, contribuye al desarrollo de un ejercicio deliberativo de mayor libertad. Este elemento toma mayor trascendencia en las asignaturas de Educación Ciudadana y las asignaturas de profundización de Humanista Científico, al ser espacios curriculares inéditos que entran en vigencia con la actual norma curricular. Esta situación genera un desafío interpretativo relevante de la norma prescrita, el cual se despliega por medio de interpretaciones apegadas a la norma prescrita o de un nivel de interpretación asociado a los contextos particulares del establecimiento.

Las asignaturas mencionadas, Educación Ciudadana y asignaturas de profundización, son asumidas por las y los docentes como espacios de menor restricción disciplinar específica, por estar organizadas considerando más de una fuente disciplinar en su confirmación. A lo

anterior, se suma una mayor amplitud horaria que poseen las asignaturas de profundización, lo que configura una realidad curricular que contribuye a un abordaje en donde emergen factores diferenciales al resto de las asignaturas.

En términos específicos, en relación al análisis por asignaturas, se puede observar que en la asignatura de lenguaje, en todos los casos estudiados, se producen menores espacios de deliberación curricular, desarrollando un comportamiento estable y homogéneo, relacionado al valor de la norma evaluativa asociada a la fuerte presencia, a nivel de formato y contenido, que toman los procesos evaluativos vinculados a los procesos de admisión universitaria. Este comportamiento común a los cuatro casos, genera que al momento que se presente una definición diferente a la descrita, esta toma alta relevancia para las comparaciones entre casos.

En el caso de las otras dos asignaturas (Educación Ciudadana y asignaturas de plan electivo o de profundización), los procesos de deliberación son más amplios y de mayor dispersión entre casos, con limitada presencia o referencia a los procesos evaluativos externos. Al expresar mayor dispersión, dan cuenta de mejor manera de las especificidades de los procesos de deliberación curricular asociada a las modalidades de estudio y las definiciones curriculares particulares y distintivas de los establecimientos. Esta distinción permite observar con mayor precisión los énfasis y características de las deliberaciones curriculares del establecimiento al describir, de manera directa y diferenciada, las definiciones en torno a las configuraciones identitarias y las formas que asume el conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes.

Como se describe, en el proceso deliberativo, existe una relación entre asignaturas y referencia de los procesos evaluativos externos al establecimiento. Las evaluaciones actúan prescriptivamente en los procesos de definición de los contenidos de la enseñanza y en los formatos que este proceso asume. El caso en donde esta definición se expresa con mayor fuerza corresponde al establecimiento TP de dependencia Particular Subvencionada en la asignatura de Lenguaje. En las planificaciones de asignatura de los niveles en estudio, se repiten las actividades relacionadas con el “conocimiento de las características del proceso

PTU y la prueba”, el modelamiento de estrategias “requeridas en la actual PTU”, la “re-enseñanza de habilidades descendidas en ensayos PDT”, como objetivos de clase. El único de los casos estudiados que se distingue de esta situación es el establecimiento Humanista Científico Particular, en donde se separa en el Plan de Estudio la instancia de estudio de la asignatura de Lenguaje asociada a la prueba de admisión de la asignatura de Lenguaje correspondiente a los niveles, también separan los propósitos curriculares de ambas acciones, resguardando el espacio del Plan Común para las actividades curriculares declaradas en la Bases.

La menor rigidez que asume los procesos deliberativos asociados a las nuevas asignaturas creadas por las Bases Curriculares vigentes, en particular la asignatura de Educación Ciudadana y las de profundización en la modalidad Humanista Científico, se desarrollan transversalmente en los casos estudiados. Para la asignatura de Educación ciudadana se expresa en dos factores relevantes, el rol de la actualidad, que permite una mayor libertad en la elección de la institución y de la o el docente, y, la construcción de un espacio interdisciplinar con las ciencias sociales y la filosofía. Este fenómeno ocurre con similar intensidad en los cuatro casos estudiados.

En este mismo sentido, las asignaturas del plan de profundización Humanista Científico, en ambos casos en estudio, municipal y particular, el rol de la interpretación docente en los procesos de planificación es alto y se encuentra asociado fuertemente a las interpretaciones realizadas por las y los profesores de la norma prescrita.

En línea con lo descrito, en torno a los planes de especialización o profundización y su capacidad para dar cuenta de las relaciones entre identidad y conocimiento, se presentan como casos relevantes la definición curricular que se realiza en el establecimiento Técnico Profesional de Administración Delegada para la especialidad de Diseño, junto con el caso del establecimiento Humanista Científico Municipal, con la asignatura de profundización de Artes Visuales, Audiovisuales y Multimediales. A continuación, se describen algunos elementos que expresan las distinciones reseñadas.

En la asignatura de Diseño del establecimiento Técnico Profesional de Administración Delegada, como lo expresan sus planificaciones, la relación entre conocimiento, norma y procedimiento, da cuenta, de manera sustantiva, de la relación entre identidad y conocimiento. Por ejemplo, la “Confección de presupuestos considerando las normativas tributarias y laborales”, junto con el uso subsidiario de las disciplinas para el logro del conocimiento técnico, los estudiantes “Transfieren la fórmula del volumen de un cubo”, “Calcula cantidades unitarias, superficies y volúmenes para cuantificar elementos en las diferentes partidas de un proyecto”, dan cuenta de formas distintivas del caso en relación con las deliberaciones de las y los docentes en torno a configuraciones identitarias y conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes.

Para el caso de la asignatura de Artes Visuales, Audiovisuales y Multimediales, de acuerdo a lo presentado en sus planificaciones, las dimensiones temáticas con las que se vincula la asignatura en el caso del establecimiento Humanista Científico de Administración Municipal, por ejemplo, “La memoria visual”, la “Apreciación estética de obras multimediales” y los “Medios expresivos, soportes, procedimientos, materiales y tecnologías”, junto con las acciones planificadas para su enseñanza, como, el “Análisis del lenguaje fotográfico”, la “Observación y dialogo con intervenciones multimediales”, junto con el sentido creativo que las sustentan, expresado en las diferentes acciones que planifican, tales como, las y los estudiantes “Desarrollan obra multimedial”, “Presentan el cortometraje”, “Crean una instalación”; y el involucramiento de las y los estudiantes en la emisión de juicios en torno a la creación, en tanto, “Evalúan y coevalúan el resultado del trabajo”, “Evalúan sus resultados y los de sus compañeros emitiendo juicios”, dan cuenta de un espacio de alta riqueza para reconocer las formas que asumen las relaciones entre identidad y conocimiento en el proceso de deliberación curricular.

Esta particularidad que se analiza en las asignaturas de los planes diferenciados y de profundización, se asocian a un espacio deliberativo particularmente denso en definiciones en torno a las construcciones curriculares del establecimiento.



#### **4. Las formas de institucionalización de los procesos de deliberación curricular**

Los procesos de deliberación curricular en estudio se desarrollan de manera diferenciada de acuerdo a la forma en la que se vinculan los procesos de deliberación y de lectura de la norma prescrita. En particular, los niveles de fortalecimiento de estos procesos definen las formas de institucionalización que se desarrollan en cada uno. Así, las definiciones que las escuelas toman, estructuran formas institucionales de deliberación curricular de mayor o menor desarrollo, las que se asocian a las posibilidades de articulación y despliegue que poseen las definiciones curriculares que toma el establecimiento. En específico, las formas institucionales que asumen los procesos de deliberación contribuyen a comprender, potencialmente, los niveles de posibilidad de desplegarse con consistencia en los procesos de enseñanza, que poseen las definiciones que se toman a nivel institucional. Esta definición permite comprender de que formas logran articularse y desplegarse en el currículum las definiciones que toman los diferentes actores en estudio en torno a las configuraciones identitarias y la organización conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes.

De acuerdo a la definición del acto deliberativo, este se describe a partir de los espacios de decisión que despliega el establecimiento y las formas en que opera (instancias, sujetos y la dinámica de distribución del poder que se desarrolla) junto con los procesos de deliberación ante la prescripción normativa nacional. Los niveles de institucionalización se definen al analizar el comportamiento de ambas subcategorías en tanto estas expresan la relación entre el componente orgánico, asociado a los espacios y su funcionamiento, y el componente sustantivo de estos procesos, asociado a la lectura realizada de la prescripción nacional y su expresión en determinadas formas de organización curricular del establecimiento.

Los componentes reseñados se despliegan en los casos en estudio en las definiciones institucionales del establecimiento, a saber, los principios curriculares que se definen en el PEI, y en el caso de existir, en los Proyectos Curriculares. Sumado a lo anterior, se reconocen por medio de los mecanismos y procesos que poseen las instituciones para vincular o asegurar que se implementen u ocurran las definiciones institucionales a nivel de las definiciones curriculares que realizan las o los docentes.

Los procesos de institucionalización observados se encuentran caracterizados por las formas en que se presentan estas definiciones y estructuras y por las características que asumen los procesos que se encuentran asociados. De este modo, su caracterización no está determinada por su exclusiva existencia, ni por sus niveles de complejidad o interacción formalmente definidos, sino por su incorporación y acción sistemática a nivel institucional. En este sentido, toma especial relevancia la coherencia que presenta la institución entre sus definiciones asociadas a los procesos de recontextualización curricular y las vinculadas a los procesos evaluativos del establecimiento.

A partir de este marco de definiciones, desde el análisis realizado, se puede concluir que en los cuatro casos estudiados existen procesos de deliberación curricular con distintos niveles de institucionalización. En un primer término se configuran procesos de mayor institucionalización y en un segundo término, de menor institucionalización.

Los niveles de institucionalización de los procesos de deliberación curricular estudiados, no se definen a partir de los niveles de democratización de los procesos de deliberación curricular. En particular se pueden reconocer mayores o menores niveles de compartimentación de las decisiones o de concentración de definiciones en jefaturas, sin embargo, en este estudio no se evidencian estos elementos como factores distintivos en las formas de institucionalización analizadas. Lo anterior, no quita que puedan ser relevantes al momento de definir los procesos de deliberación curricular, solo da cuenta que en los casos estudiados no se expresa como un factor que diferencie unos de otros.

A continuación, se analizan los cuatro casos del estudio agrupados de acuerdo a los grados de institucionalización de los procesos de deliberación curricular. En el primero de los grupos se da cuenta de los establecimientos con un mayor desarrollo de la institucionalidad, en donde se encuentran los casos de los liceos Humanista Científico Particular y Técnico Profesional de administración Particular Subvencionada. En el segundo grupo, como menores niveles de desarrollo institucional, se encuentran los casos del establecimiento de modalidad Humanista Científico Municipal y el Técnico Profesional de Administración Delegada.

#### **4.1 La instalación de una cultura curricular: Los casos en estudio con procesos de institucionalización más desarrollados.**

Los establecimientos que presentan procesos de deliberación curricular con mayores niveles de institucionalización tienen como primera gran característica un protagonismo y capacidad de propuesta de parte de quienes conducen el establecimiento, lo que se expresa en una alta presencia en el proceso de deliberación por medio de diferentes mecanismos. Esto puede expresarse en la figura de un sostenedor que posee más de un establecimiento educacional (corporativo), o de un sostenedor con un establecimiento. En el primer caso, sostenedores que administran más de un establecimiento, el trabajo en red es una práctica común, la que se desarrolla en pos del resguardo del Proyecto Educativo Corporativo. Si bien este desarrollo ocurre en dos de los casos estudiados (Técnico Profesional de Administración Delegada y Técnico Profesional Particular Subvencionado), en solo uno de ellos, los espacios de trabajo en red trascienden hasta las y los docentes. En este caso, es relevante destacar el hecho de asociar esta definición a valores institucionales, en tanto entrega un sentido a esta acción colectiva:

“Los colegios de la Red trabajan colaborativamente, es en este ejercicio de solidaridad y comunión que viven a nivel institucional los valores y principios del Proyecto Educativo de la Fundación. El trabajo en red implica la alianza estratégica de los distintos actores de cada establecimiento con el objetivo de aunar fuerzas para alcanzar aquellas metas que nacen del Proyecto Educativo de Fundación como las exigencias propias del contexto educativo nacional.”.

(Proyecto Educativo Institucional, TPPS)

El sustento valórico-curricular resulta clave en los procesos de mayor consolidación institucional, en tanto permite definir un desafío común. La relación entre la instancia de trabajo curricular y el perfil valórico de la institución se repite en el segundo de los casos, Humanista Científico Particular, asociados a estas formas deliberativas institucionales:

“A través de los proyectos, conocemos mejor el mundo que nos rodea, reflexionamos sobre las transformaciones profundas que nos toca vivir, la

complejidad de las problemáticas que nos aquejan y sobre los aportes que todos podemos y debemos hacer en pos de su solución. También "aprendemos a aprender", a buscar información y organizarla, a compartir y debatir nuestras ideas, a comunicar lo que hemos aprendido. y "aprendemos hacer", a planificar los pasos a seguir, a organizarnos y a cumplir, a solucionar las diferencias y a reconocer nuestra valía específica.”.

(Proyecto de asignaturas integradas, HCP)

En este caso, la definición de proyectos curriculares interdisciplinarios, dan cuenta de las formas específicas que asumen los procesos de deliberación curricular, como en el caso anterior lo eran las redes, ambos asociados a valores específicos, en este caso al valor de la reflexión, y en el anterior a la colaboración.

La institucionalización de los procesos de deliberación curricular, se desarrollan por dos vías diferentes en los casos mencionados. Por una parte, la definición de los procedimientos, instancias y roles juegan un rol preponderante, y por otra, la instalación de una forma de trabajar el currículum, que se transmite en instancias formales e informales, consolidan los procesos de deliberación.

Una de las características que distinguen a los establecimientos con mayores niveles de institucionalización de la deliberación curricular, es que los procedimientos, instancias y roles, se presentan como espacios de sucesivos hitos de definición curricular dentro de la institucionalidad. Esto involucra un alto nivel de detalle en la definición de instancias y roles de trabajo, lo que permite un mayor grado de fidelidad a los procesos de deliberación desarrollados. Como se describe en el PEI del establecimiento:

“Organización centrada en el aprendizaje: El director(a) del colegio tiene como misión liderar el proceso educativo, logrando que todos sus alumnos(as) aprendan. En esta tarea cuenta con los(as) profesores(as) jefes(as), o de asignatura, quienes son responsables de este proceso al interior de la sala de clases. Estos son apoyados por los(as) subdirectores(as), los encargados de área y el personal del colegio, cuyos equipos tienen el respaldo y soporte personal de Casa Central de la Fundación de la

Red se desarrollan diversas estrategias destinadas a conseguir mejora educativa. Algunas muy relevantes son el acompañamiento docente, la observación y la retroalimentación a los docentes, la enseñanza basada en datos y la planificación en cinco pasos a la inversa.”

(Proyecto Educativo Institucional, TPPS)

Las instancias de deliberación curricular en este caso, establecimiento Técnico Profesional de administración Particular Subvencionada, están señaladas en estructuras orgánicas superiores al establecimiento. Se insertan en lógicas corporativas altamente definidas y con instancias de difusión y comunicación complejas y permanentes. Las decisiones se expresan en instancias de reunión por modalidades de estudio, niveles y asignaturas, y por medio de los mecanismos de evaluación institucionales, que tiene por objetivo conocer la cobertura y logro de aprendizajes para la generación de estrategias remediales transversales a partir de los resultados obtenidos. Estos mecanismos son el sustento principal de los procesos de institucionalización de los procesos de deliberación curricular en tanto recorren la totalidad del proceso, incluyendo el quehacer docente:

“Diseño Curricular e Instruccional: Dominio y aplicación de las áreas de conocimiento necesarias para diseñar planes de estudio que establece objetivos y logros de aprendizaje, contenidos, actividades y experiencias instruccionales, así como mecanismos de evaluación para el aprendizaje.

Didáctica General: Capacidad para planificar y aplicar estrategias, técnicas, recursos, métodos y tecnología de enseñanza para facilitar procesos de aprendizaje.”

(Descripciones del cargo. Subdirector(a), TPPS)

El trabajo en red a nivel corporativo define el quehacer curricular. Estas instancias poseen coordinaciones específicas y tiene como principal tarea la difusión de las informaciones deliberadas por la Dirección Académica junto con coordinar el intercambio entre docentes y levantar sus necesidades.

La toma de decisiones a nivel del establecimiento se despliega a partir de roles de gestión prescritos institucionalmente. Los principales roles son la Subdirección de ciclo (que es parte del equipo directivo del establecimiento) y la o el encargado de asignatura. Ambos poseen funciones de acompañamiento, observación y retroalimentación del actuar docente.

En este caso, la alta capacidad prescriptiva que posee el acto deliberativo, descrito a partir de la definición específica de funciones y responsabilidades genera una dinámica de decisión marcada por la implementación efectiva y fiel de la definición institucional. Esto en consonancia con la supervisión del ejercicio curricular en todo nivel, institucional, desde la dimensión corporativa, y docente, desde las estructuras que operan internamente en el establecimiento. Como se observa, los fuertes procesos de institucionalización que aquí se describen se asocian al componente orgánico, el establecimiento posee una dinámica de deliberación que se proponen asegurar el cumplimiento de las definiciones curriculares de la institución.

En el segundo caso, Humanista Científico Particular, los procesos de institucionalización de mayor grado de complejidad, no se encuentran definidos por la existencia de instancias de deliberación curricular que prescriben sucesivamente el currículum, sino que, se encuentran definidas por el diseño de una forma de trabajo curricular transversal al establecimiento, a saber, los proyectos interdisciplinarios. Este elemento orgánico-sustantivo, se suma a la fortaleza y presencia que adquieren una serie de principios que guían la acción curricular del establecimiento, en general, y de las y los docentes en particular.

En el caso de las planificaciones de asignatura, por ejemplo, se describen principios generales que dan paso a un ejercicio menos supervisado en su desarrollo cuyo foco común es la expectativa de trabajo, asociado, en el caso que se revisará en particular, al desarrollo de habilidades de orden superior:

“Los objetivos relacionados con la vida cognitiva, tienden al desarrollo de capacidades intelectuales y creativas que permiten al individuo situarse, enfrentar y resolver las situaciones nuevas en los diversos escenarios que la vida nos propone.

Para alcanzar estos objetivos cognitivos, la planificación del proceso enseñanza - aprendizaje contempla las actividades indispensables para desarrollar las capacidades para comprender, razonar, evaluar, ponderar, analizar y proponer responsable y creativamente respecto de su rol en una sociedad afectada por problemas trascendentales y en permanentes procesos de cambios.”

(Principios Generales del Establecimiento, HCP)

Estas definiciones institucionales, permean el quehacer de las y los docentes, instalándose una lógica de acción que no se sustenta en instancias formales específicas, sino más bien se moviliza a través de la confluencia colectiva en torno a principios que son asociados a la acción curricular:

“El colegio está parado desde una perspectiva que dice ser inclusiva, integradora, de distintas ideas... Como libres pensadores. Eso me convoca, independientemente si las posiciones o creencias personales son muy definidas, a generar un espacio de conversación y de discusión, de reflexión. Separar lo que creo y lo que pienso con lo que se puede analizar y ver las perspectivas. No sé si entiendo la pregunta desde el punto de vista ideológico. Creo que un valor central es la conversación, el diálogo, el entendimiento que tiene que hacerse peleando. No tiene por qué no ser discutiendo, pero tiene que ser mostrando tus cartas y conversando con las cartas de los otros, y buscando por dónde nos encontramos. Eso, para mí, sería un principio importante.”

(Entrevista Profesora EC, HCP)

La generación de un espacio de encuentro común, vinculado a un entramado de principios institucionales, hace que las instancias de deliberación curricular transiten entre espacios formales e informales. Así, como lo indican las y los docentes, muchas definiciones se

desarrollan en conversaciones cotidianas, asociadas a afinidades y discusiones en base a propuestas trabajadas en reuniones. Este tipo de diálogos en general se desarrolla desde encuentro interdisciplinarios y a partir de la generación de un producto o resultado común a las asignaturas.

Esta forma de deliberar se sustenta en la existencia de proyectos o programas curriculares institucionales que son la base de la acción curricular del establecimiento. Los proyectos transversales, y en particular el proyecto de asignaturas integradas, se estructura como la base central de la forma de deliberar currículum en el establecimiento:

“Así este proyecto se define como una reflexión multidisciplinaria acerca de distintos temas y el desafío de resolver de manera creativa en un formato o soporte dado los diferentes dilemas respecto de cada tema asignado. Hemos hecho gran esfuerzo buscando temáticas dentro del currículum de cada año de modo que puedan abordarse las asignaturas con mayor propiedad.”

(Proyecto de asignaturas integradas, HCP)

Las acciones descritas se complementan con las instancias definidas como los Departamentos de Asignatura y el Consejo de Profesores y Profesoras que poseen un rol formal que es explicitado y que constituye una estructura base de funcionamiento, complementaria a las transversalidades descritas:

“De las responsabilidades:

Departamentos: Los jefes de departamento deberán velar por este proceso de evaluación, formación, calificación que se realizará monitoreando la priorización de objetivos y revisando los instrumentos para que éstos sean focalizados y coherentes con los objetivos esenciales que se utilizarán para la calificación. Asimismo, que respondan a los lineamientos básicos transversales de cada Departamento (por ejemplo: ¿en Artes tendrán indicadores comunes como que el trabajo esté prolijo? ¿o en Lenguaje se contarán las faltas de ortografía?).”



“Artículo nº9: Los docentes utilizarán las instancias de reuniones departamentales y/o consejo de profesores como espacios para discutir y acordar criterios de evaluación y tipos de evidencias centrales en cada asignatura y fomentar un trabajo colaborativo para promover mejora continua de la calidad de sus prácticas evaluativas y de enseñanza, de acuerdo con el decreto nº67/2018 art. 18e. Dirección en conjunto con la Unidad Técnico Pedagógica incluirá en el calendario escolar anual las jornadas de reuniones departamentales, Consejo General y cualquier otra instancia de reuniones para provocar la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo, con la finalidad de que los y las docentes puedan reflexionar constantemente, sobre los procesos evaluativos implementados, respecto de la pertinencia, suficiencia, variedad, diversificación, capacidad para motivar a los estudiantes y promover aprendizajes, así como el monitoreo de los resultados obtenidos.”

(Reglamento Transitorio de Evaluación y Calificación, HCP)

En este segundo caso de mayor institucionalización, la presencia de formas de deliberar incorporadas en el establecimiento, no vinculadas a estructuras orgánicas protagónicas, dan cuenta de una institucionalización basada en una cultura curricular sustentada en una interpretación e incorporación común y colectiva de los principios curriculares del establecimiento. En este proceso, resulta fundamental la existencia de instancias de intercambio formales e informales que colocan en práctica estas definiciones.

#### **4.1.1. Características centrales de los casos con una mayor institucionalización de los procesos de deliberación**

Los casos descritos desarrollan procesos de deliberación curricular con mayores niveles de institucionales. Cada uno de los casos expresan dos formas diferentes de institucionalización. La primera vinculada a una mayor capacidad orgánica que permite a la consolidación de los principios establecidos a nivel institucionales, y una segunda, relacionada a la capacidad de mantener y desarrollar en la institución los principios que

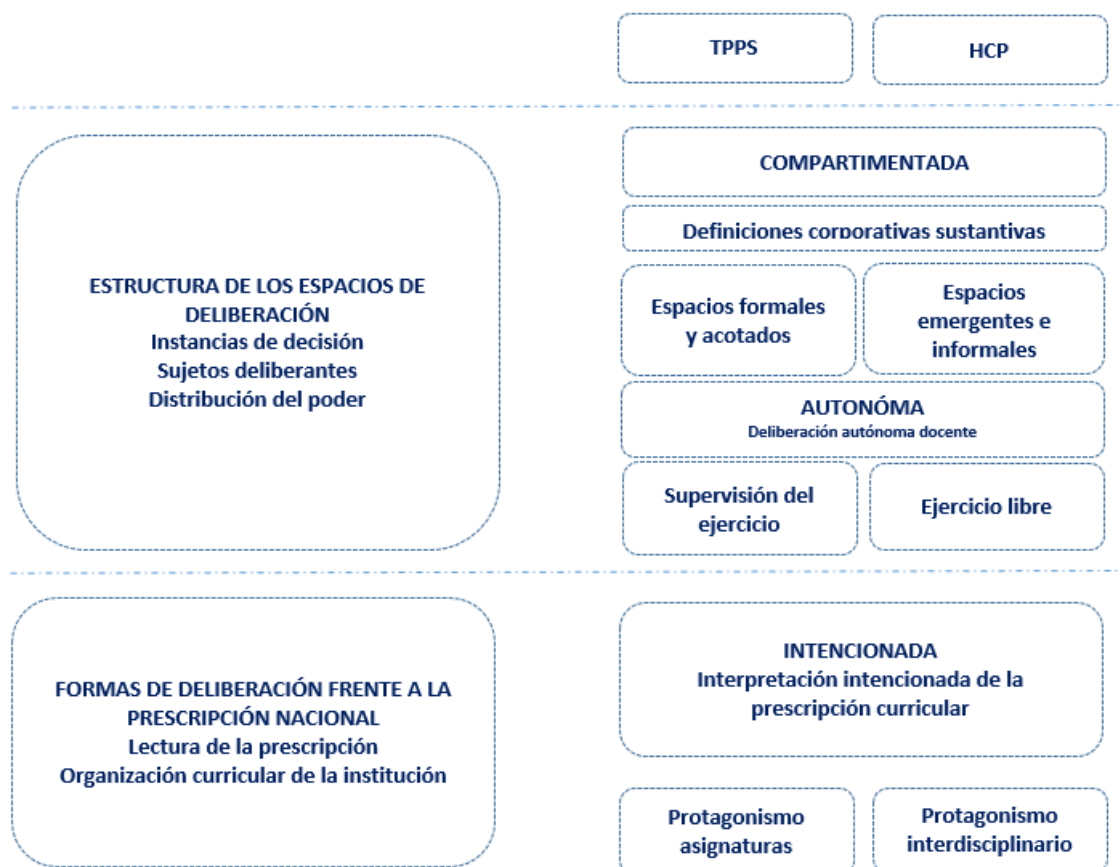
guían el accionar curricular del establecimiento, más allá del orden y la supervisión del acto deliberativo.

En este sentido, es posible caracterizar el acto deliberativo con mayor grado de institucionalización en los casos estudiados como un proceso en donde las definiciones institucionales tienden a ser compartimentadas, es decir, definidas por grupos de poder específicos, sin posibilidad de ser modificadas, a nivel de principios y definiciones esenciales, en el resto de las instancias que son parte de los procesos. A su vez, se establece que los mayores niveles de institucionalización reconocen un actuar autónomo, en el marco de las definiciones ya reseñadas, a las y los actores responsables en el proceso, en particular las y los docentes, más allá si estos tienen algún grado o nivel de supervisión.

La tercera gran característica común al grupo en estudio corresponde a la intencionalidad en el proceso de lectura o implementación de la norma prescrita. El currículum nacional es revisado como marco de acción, pero en cada uno de los casos, su recontextualización está impresa de una intencionalidad específica asociada a profundizar o introducir aspectos implícitos o no indicados en la norma prescrita. Estos principios o aspectos son aquellos que se han definido en sus Proyectos Educativos Institucionales.

A continuación, se presenta un esquema de síntesis de la clasificación reseñada y analizada. En el cuadro se logran referenciar los aspectos comunes a los casos y los que los diferencian.

## Esquema nº1: Síntesis mayores niveles de institucionalización



### 4.2 Dispersión de la acción deliberativa: Casos con procesos de institucionalización de menor complejidad

Los procesos de institucionalización menos desarrollados tienen como característica esencial la incapacidad de generar una dinámica de definiciones sustantiva a nivel institucional o de instalar una cultura curricular transversal a quienes intervienen en los procesos deliberativos, es decir, en estos casos en estudio, los componentes orgánicos y sustantivos de los procesos de deliberación, se ven debilitados. Así, los establecimientos pueden tener una amplia y variada secuencia de instancias de deliberación, como es el caso del establecimiento Técnico Profesional de Administración Delegada, o sistemas de acompañamiento curricular definidos, como el caso del establecimiento Humanista

Científico Municipal, sin embargo, no logran generar procesos deliberativos sistemáticos y sólidos en donde se aseguren niveles de cohesión y coherencia entre las definiciones institucionales y la acción docente a nivel colectivo e individual.

En el caso del establecimiento técnico profesional de administración delegada, la Fundación sostenedora posee un rol de conducción en los procesos deliberativos del establecimiento. Dentro de una estructura orgánica compuesta por la Fundación sostenedora, la Dirección del establecimiento, la Jefatura de Unidad Técnica, el Gestor Cultural, las Redes de la Fundación, los Equipos de Trabajo Docente de Asignatura y el profesorado (Proyecto Educativo Institucional, Técnico Profesional de Administración Delegada), el eje central es definido por el sostenedor con foco en la modalidad de estudio, lo que provoca una fuerte distinción en los procesos deliberativos asociados a la especialización a nivel Técnico Profesional con los relacionados a las asignaturas del Plan Común.

Como afirma la UTP del establecimiento:

“Nosotros nos regimos completamente con lo que indica el Ministerio, tanto en los programas TP como en los programas de estudio humanista-científico, pero también tenemos una línea fundacional muy importante. Entonces, trabajamos paralelo a eso. De eso se desglosa el trabajo que hacemos como establecimiento y el que bajamos a los trabajos de Departamento que sí tienen que ver con un trabajo bastante personalizado, porque el departamento con más gente es Lenguaje y Matemáticas, que tiene tres docentes, por ser un colegio pequeño. Tenemos alrededor de 552 estudiantes ahora. En el fondo, esa es la caracterización. Bajamos del Ministerio, utilizamos el currículum, estamos alineados con lo priorizado, pero en TP, en algunas especialidades existe priorización y en otras no.”

(Entrevista Jefa de UTP, TPAD)

El contenido de las decisiones, a nivel institucional, son asumidas por la UTP y expresan las definiciones que se adoptan para responder a las demandas nacionales, fundacionales y, secundariamente, las que emergen del estudiantado. El fundamento central de estas

definiciones, se encuentran mandatadas por los planes estratégicos de la Fundación, los que enmarcan las decisiones del establecimiento:

“A nivel de planificación, a través de planificaciones estratégicas, por ejemplo, a partir de este año, todas las reuniones de departamentos y consejos técnicos que están cruzados en su planificación, nosotros estamos trabajando muy fuerte el marco para la buena enseñanza y el tema de la retroalimentación de las planificaciones. Hace tres años, se cambió el formato de planificación. Ahí, hemos ido notando muchos espacios a mejorar. Entonces se trabaja individualmente, en reunión de departamentos y, en consejo técnico, se alinea todo el tiempo la actividad a lo técnico profesional, que antiguamente no se hacía mucho”

(Entrevista Jefa UTP, TPAD)

Los procesos de planificación se desarrollan de manera centralizada, con niveles de socialización limitados a su comunicación hacia las y los docentes. Es un proceso con altos grados de compartimentación e individualización, en tanto la intervención es mínima y no existen procesos de co-construcción o deliberación colectiva.

En el caso del establecimiento Humanista Científico de dependencia municipal, el rol del sostenedor municipal no se expresa en definiciones específicas o en la generación de coordinaciones que determinen definiciones a nivel del establecimiento. En este marco, las instancias de acompañamiento curricular de las que se dota el mismo establecimiento, basadas en el desarrollo autónomo y personal de cada docente, constituyen la estructura orgánica que sostiene las decisiones del establecimiento. El acto deliberativo se despliega por medio de instancias de decisión desde la Dirección, la Unidad Técnico Pedagógica, los Jefes de Departamento y Docentes de aula. Es una estructura deliberativa que se basa en la idea de acompañamiento, que se despliega en una dinámica de implementación curricular individualizada y segmentada.

La lógica de acompañamiento genera una limitada institucionalización de la acción curricular, es decir, la deliberación tiende a atomizarse. El acompañamiento no se asocia a principios curriculares institucionales, concentrándose en aspectos metodológicos. El

ejemplo más fuerte de esta característica se asocia a los procesos de planificación curricular, en donde, desde la concepción de autonomía docente, la toma de decisiones pierde espacios de coordinación y construcción común. Este proceso es descrito como la contextualización de los contenidos seleccionados por el currículum nacional, y no incluye la introducción de nuevos contenidos, lo que da cuenta de la relevancia de la prescripción normativa. La autonomía reseñada por las y los docentes, es leída como “no censura”, como “libertad para introducir elementos de la contingencia” (entrevista profesor Educación Ciudadana, Humanista Científico Municipal), desarrollando énfasis específicos, particulares e individuales, que se justifican como acciones en búsqueda de la pertinencia curricular, entendida como la generación de posibilidades de apropiación de aprendizaje desde las y los estudiantes, en consideración de sus características individuales y colectivas como curso, nivel, edad y NEE.

El principal instrumento de deliberación curricular son las planificaciones. Están normadas por el establecimiento de acuerdo a dos formatos: anual y unidad. La primera describe el ejercicio general del año con foco en la alineación con los Objetivos de Aprendizaje definidos por las Bases Curriculares y la cantidad de evaluaciones, y el segundo, con énfasis en la acotación de la acción curricular, destinado a reconocer el contenido de las clases. Como se señalaba, existe una estructura deliberativa que deja mayor libertad en el ejercicio curricular asociado al quehacer de aula, lo que se expresa en la elaboración de planificaciones personales, no entregadas ni supervisadas por la Unidad Técnica ni la Dirección, en donde se precisan definiciones en el momento previo a desarrollar una clase. En este caso, la apuesta por el desarrollo de una cultura curricular del establecimiento, se pierde en definiciones individuales que en los procesos de diversificación tienden a dispersar la matriz curricular institucional:

“Se planificará actividades para cada una de las dos semanas del ciclo y se espera que éstas sean diversas para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje. Se sugiere que durante los ciclos se trabaje los momentos de la clase: Inicio: motivación, introducción y sentido del aprendizaje. Desarrollo: Marco teórico, modelamiento y

ejercitación/aplicación con distintos niveles de autonomía. Cierre: qué he aprendido, actividades de evaluación/autoevaluación, retroalimentación y metacognición.”

(Documento de Trabajo Remoto, HCM)

En este marco, la deliberación curricular asociada a las y los docentes de asignatura, se concentra en la interpretación directa del currículum nacional, con escasa mediación institucional, la que solo se expresa en los formatos de planificación utilizados, no en procesos de interpretación institucionales o colectivos.

Por su parte la acción desde la Unidad Técnico Pedagógica en relación a las definiciones curriculares de las y los docentes se circunscribe a aspectos pedagógicos-metodológicos presentes en el desarrollo de la clase, supervisando la actividad en aula de la o el docente. Estos acompañamientos, no focalizan su acción en los procesos de deliberación curricular y se desarrollan en formato de reuniones personales. Su foco, en el quehacer de aula y no en el trabajo de los procesos de planificación curricular, perpetúa la lógica ya descrita, a saber, un proceso deliberativo individual, concentrado en la figura de las y los docentes, con ejercicios de supervisión focalizados en aspectos administrativos.

En síntesis, la lógica de individualización de la decisión curricular se asocia fuertemente a la idea de diversificación, cuestión que, por las características orgánicas de la institución en estudio, consolidan un ejercicio disperso y con baja capacidad de consolidar las definiciones curriculares del establecimiento.

#### **4.2.1. Características centrales de los casos con una menor institucionalización de los procesos de deliberación.**

Los casos descritos desarrollan procesos institucionales de deliberación de menor niveles de desarrollo, basados en definiciones claras de sus principios curriculares con altos niveles de desarticulación de sus procesos de deliberación, que se expresan en procesos de desacoples y actuar libre de las y los docentes que individualiza el acto.

Los elementos en común en los casos descritos se relacionan con definiciones compartimentadas a nivel institucional, es decir, decisiones ubicadas en Directivos del

establecimiento o del sostenedor, definiciones que son socializadas como definitivas para ser implementadas. En esta misma línea, los establecimientos en estudio coinciden en el desarrollo de decisiones institucionales con foco en los procedimientos, con baja capacidad de construir principios curriculares que sustenten la propuesta orgánica. Lo descrito da como resultado la conformación de un proceso de deliberación prescriptivo e individualizado.

En relación a las formas de deliberación ante la prescripción curricular, en los casos en estudio confluyen en lecturas directas de la norma prescrita, sin mayor mediación interpretativa por parte de la institución escolar.

**Esquema nº2: Procesos de institucionalización menor complejidad**





## **5. Visión transversal a los procesos de deliberación curricular: La institucionalización como factor comprensivo de los procesos curriculares**

Los procesos de deliberación en estudio se encuentran definidos por dos factores transversales. El primero se asocia a la relevancia que posee la norma curricular nacional prescrita en los procesos de deliberación de los establecimientos en estudio y el segundo, relacionado con la presencia de procesos de deliberación en el marco de la descentralización curricular declarada en la política curricular.

En relación al primero de los factores, enmarcamiento en la norma prescrita, los cuatro casos en estudio interactúan de manera jerárquica con la norma nacional enmarcando toda su acción en las definiciones nacionales. El acto deliberativo no se escapa de estas definiciones a nivel marco, actúan dentro de ellas por medio de la generación de procesos deliberativos propios de los procesos de descentralización curricular definidos.

En torno al segundo factor, a saber, los procesos de descentralización anunciados, se reflejan en que en los cuatro casos existen definiciones corporativas-institucionales, a cargo de los sostenedores, en torno a las orientaciones curriculares de sus establecimientos. Estas definiciones dan cuenta de principios curriculares a nivel valórico y organizativo. Como se ha descrito, la confluencia entre ambos principios caracterizan la capacidad de institucionalizar los procesos de deliberación que poseen los establecimientos en estudio.

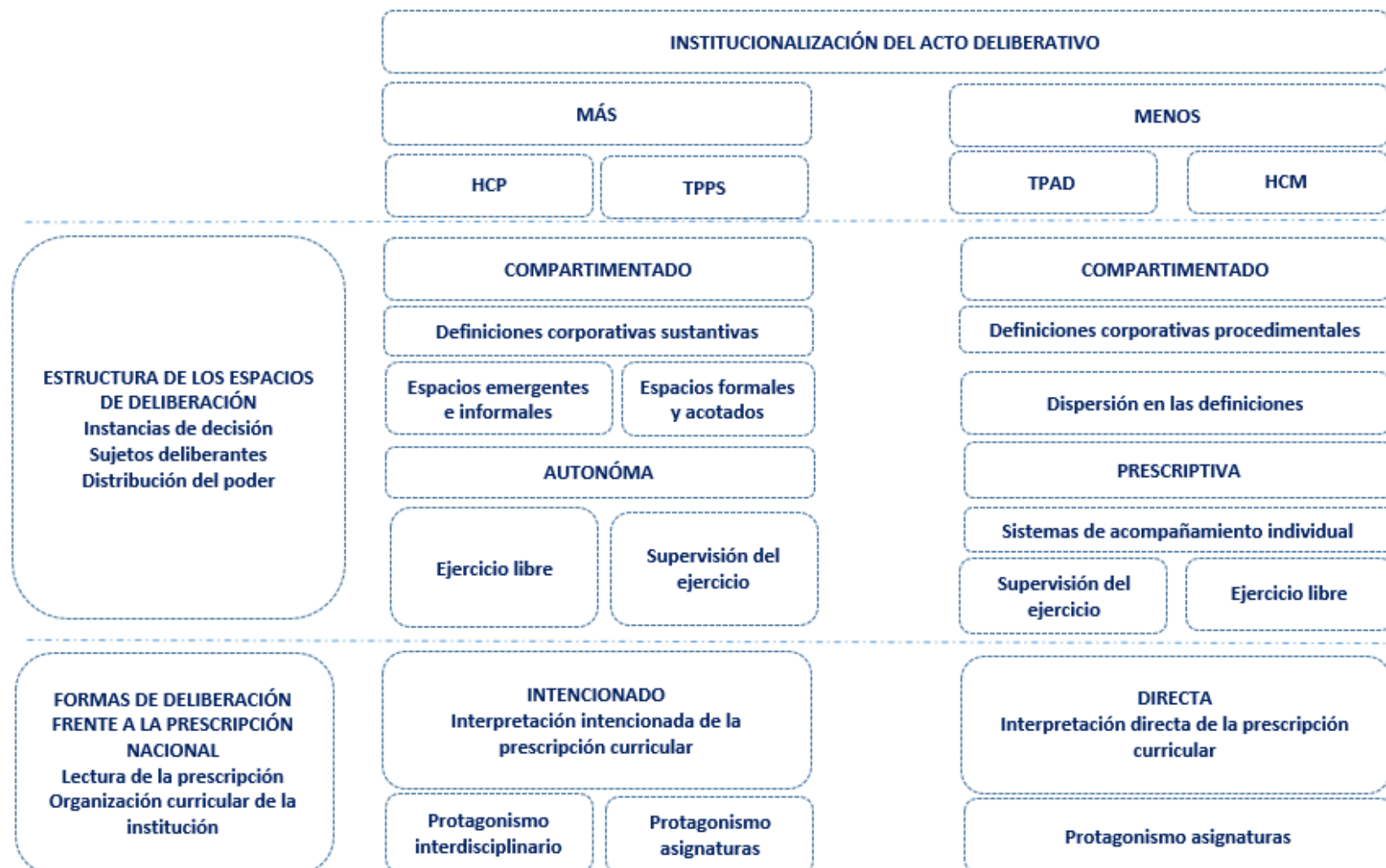
Como se ha descrito en el capítulo, junto a las distinciones asociadas a los procesos de institucionalización, cabe señalar las expresiones asociadas al establecimiento de dependencia privada en torno a definiciones curriculares que complementan la norma prescrita de manera diferente al resto de los casos en estudio. Esta diferencia se expresa esencialmente en la introducción de matrices curriculares que desarrollan organizaciones del currículum más allá de las asignaturas prescritas.

En este mismo sentido, destaca el hecho que la institucionalización de los procesos de deliberación pueden marcar sustantivamente el desarrollo de las definiciones curriculares del establecimiento. En esta línea, la relación entre un proceso de institucionalización con mayor desarrollo ante una población estudiantil de menor nivel socioeconómico, se levanta

como un factor relevante para tener en cuenta en los análisis vinculados a los procesos de segregación académica y desigualdad educativa.

A modo de cierre del capítulo, se presenta a continuación un esquema comparativo de las categorías en análisis, la clasificación descrita en el capítulo y su descripción a través de los cuatro casos en estudio.

**Esquema nº3: Síntesis comparada de los procesos de institucionalización curricular en los cuatro casos en estudio**



#### **Capítulo 4: Configuración de identidades y conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes**

En este segundo capítulo de resultados, se abordan las definiciones en torno al contenido de las definiciones curriculares, es decir, las configuraciones identitarias y del conocimiento que son puestas a disposición de las y los estudiantes en los cuatro casos en estudio. El capítulo da respuesta a las preguntas sobre qué identidades se buscan configurar en los espacios de deliberación curricular, especificando las concepciones sociohistóricas y las definiciones en torno al abordaje de la relación con otros. A su vez, en la configuración del conocimiento se hace referencia a las definiciones en torno a su organización general, la organización interna de las unidades de conocimiento y el comportamiento de las relaciones conceptuales dentro de una asignatura.

Los contenidos de las deliberaciones curriculares de los establecimientos se despliegan en el global de definiciones curriculares que estos toman, que, en el caso de esta investigación, se encuentran desarrolladas en los documentos en estudio, a saber, documentos institucionales y documentos de planificación curricular de las y los docentes. Considerando esta definición, se entiende que los documentos institucionales poseen definiciones de alcance global que tienen expresiones diversas, y que las definiciones específicas, se sitúan en los documentos de planificación docente. Es decir, el contenido de las decisiones curriculares se despliega en diferentes niveles, que, en suma, expresan la construcción global del currículum del establecimiento. Esta construcción opera como marco de opciones y posibilidades de enseñanza en las que ocurre el aprendizaje, en síntesis, las materias en estudio se constituyen como propuestas y marcos de acción para las y los estudiantes.

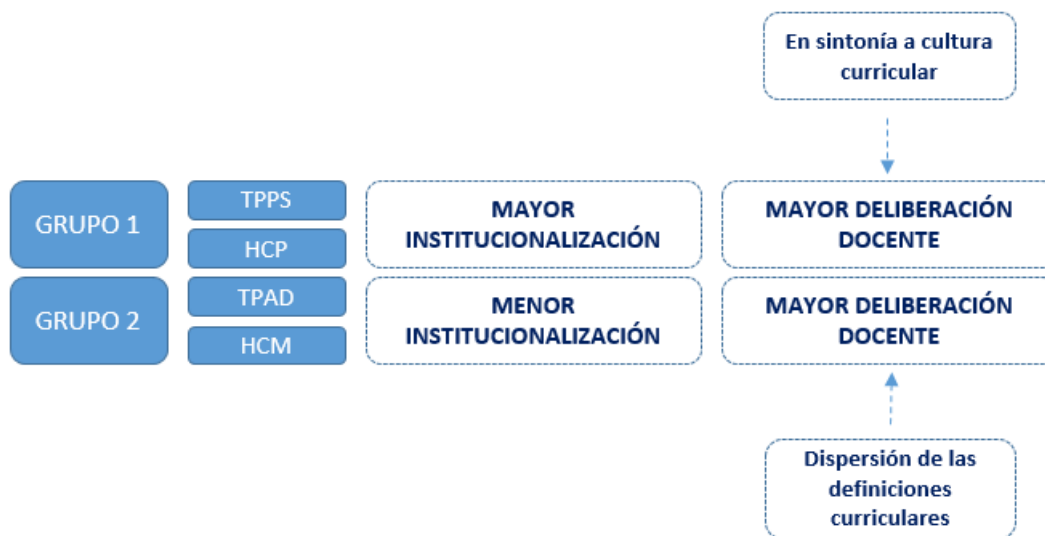
Con el objetivo de describir y comparar las formas que asumen los contenidos definidos en los procesos de deliberación curricular en los establecimientos en estudio, en este capítulo se presenta la descripción de cada uno de los casos. La presentación caso por caso se organizará a partir de la clasificación ya descrita en el capítulo anterior en torno a niveles de institucionalización de las decisiones curriculares de los establecimientos.

Específicamente, la agrupación de los casos responde a la revisión de las formas que asume la deliberación en torno a la norma prescrita. Como se ha indicado, una de las características que distinguen los procesos de institucionalización de la deliberación curricular, se asocia a las formas que asume el proceso de lectura de la norma prescrita. Una interpretación más directa, intencionada o de resistencia, expresan formatos diferentes del desarrollo de la recontextualización del currículum. A lo anterior se suma el hecho que la clasificación entre mayores o menores niveles de institucionalización de los procesos de deliberación curricular en un establecimiento, definen las posibilidades de la regularidad con la que presentan estas definiciones en el desarrollo de la experiencia curricular a las y los estudiantes. De este modo, a pesar de que, dentro de la distinción, se presenten una diversidad de expresiones que toma la relación identidad-conocimiento, la selección de esta organización, se vincula a la posibilidad que nos otorga para dirimir los niveles de consolidación de dichas definiciones en cada establecimiento.

En los casos en estudio, el mayor o menor nivel de institucionalización no se encuentra asociado directamente a diferentes formas en las que las y los docentes se vinculan con el ejercicio curricular, en los cuatro establecimientos en donde las y los docentes presentan un alto protagonismo en su quehacer pero cada uno con diferentes expresiones. En síntesis, para el estudio del contenido de las decisiones curriculares, la dimensión asociada al rol de las y los docentes en los procesos de deliberación, toma particular relevancia en tanto define, en una nueva instancia de recontextualización, la configuración de identidades y del contenido a ser enseñado a las y los estudiantes, la distinción realizada busca asociar estas definiciones con los niveles de institucionalización ya descritos.

A continuación, se presenta un esquema que resume la idea propuesta:

### Esquema nº4: Procesos de deliberación curricular



Un elemento transversal a los casos en estudio tiene relación con el comportamiento de la relación dialéctica entre configuración de identidades y conocimientos. En la totalidad de los casos, las definiciones en torno a las configuraciones curriculares son las que poseen mayor fuerza y claridad a nivel institucional. En general, se encuentran fuertemente vinculados a las modalidades de estudio y poseen un espacio de definiciones sustantivo en los documentos institucionales del establecimiento. Es común encontrar mayores referencias deliberativas en torno a identidad que en torno a las configuraciones del conocimiento a ser enseñado. Esta característica hace que la relación opere a partir de las definiciones en torno a identidad, las que incluso delimitan en gran parte los márgenes y características en torno a las formas que asume el conocimiento puesto a disposición.

A partir de lo descrito, y en términos descriptivos, cada apartado del presente capítulo posee un momento de análisis de los documentos curriculares y entrevistas contempladas en el diseño metodológico de la investigación. En este momento, se presentan los procesos de acuerdo al funcionamiento de las instancias de recontextualización curricular y de evaluación. En un segundo momento, se sistematiza el análisis del caso en estudio y se presenta un esquema de acuerdo a las categorías de análisis para cada caso. Estos

esquemas tienen por objetivo ilustrar y sintetizar el análisis expuesto. En el total del capítulo, los análisis comienzan por las configuraciones identitarias, en tanto actúan, como ha sido mencionado, como mandantes dentro del contenido de la deliberación.

### **1. Construcciones curriculares en contextos de mayor institucionalización de los procesos de deliberación curricular.**

Como se ha planteado en el capítulo anterior, los establecimientos con procesos deliberativos con un mayor nivel de institucionalización construyen culturas curriculares que son capaces de proponer una experiencia curricular global o transversal al establecimiento educacional. Esto ocurre por medio de la acción de definiciones curriculares complejas y explícitas, que se acoplan a procesos deliberativos consistentes. Lo descrito se vincula a:

- Declaraciones de fines en el Proyecto Educativo Institucional se encuentren asociadas a proyectos curriculares específicos del establecimiento.
- La construcción de su Plan de Estudio sea coherente a estas definiciones.
- Diseños y la gestión curricular en las asignaturas respondan explícita y activamente a los principios declarados por la institución.

El desarrollo de estas tres dimensiones permite reconocer las consecuencias de los procesos de deliberación con mayor grado de institucionalización, y, por tanto, las formas en las que estos procesos contribuyen en la presentación de una experiencia curricular coherente en los establecimientos en estudio. Lo que se analizará a continuación, tiene relación con las configuraciones curriculares específicas en torno a identidades y conocimiento que son puestos a disposición de las y los estudiantes. La relevancia de la vinculación entre las configuraciones en análisis y los procesos de deliberación, se encuentra en la capacidad de constituir experiencia curricular que estas poseen, y, por tanto, en la oportunidad que entregan para analizar los fenómenos de segregación académica asociados.

Los casos que se asocian a este primer grupo corresponden al establecimiento científico humanista de administración privada con estudiantes de nivel socioeconómico alto (sin IVE

calculado), y al establecimiento técnico profesional de dependencia particular subvencionada con estudiantes de nivel socioeconómico bajo (IVE 71%). Al corresponder a los establecimientos caracterizados con un alto nivel de institucionalización de sus decisiones, y responder a dos realidades socioeconómicas diferentes, se refuerza la idea planteada en torno a que el conocimiento de sus procesos de definición del contenido entregará elementos para comprender el fenómeno en estudio.

### **1.1. Decisiones curriculares de un establecimiento Científico Humanista de dependencia privada: El currículum como un espacio de resguardo del presente y futuro.**

#### **1.1.1. Configuración identitaria: La construcción de un sujeto reflexivo**

Las definiciones en torno a la configuración de identidades actúan como fundamento y matriz de las decisiones del contenido de una decisión curricular. Estas, se expresan en los marcos de definiciones institucionales del establecimiento, en las percepciones de las y los docentes al momento de explicar la configuración curricular asumida, y, en las planificaciones de cada asignatura. Los diferentes niveles de acción reseñados se asocian y conforman una propuesta global de la configuración de identidad para cada caso en estudio.

Como se ha manifestado en los principios teóricos de esta investigación, existe una relación dialéctica entre configuración de identidad y construcción de conocimiento. En este caso, como pasaremos a analizar, esta relación se establece a partir de la definición de la idea de un sujeto estudiante, vinculada a un conjunto de expectativas que se tienen en torno a su futuro, su rol en el proceso de interacción pedagógica y las formas en las que se propone experimentar el tiempo a nivel sociohistórico (idea de juventud). En este sentido, esta definición y reconocimiento de la configuración identitaria, es el punto de partida para conocer la forma, límites y bordes del contenido de la deliberación curricular que ocurre en un establecimiento.

En este primer caso de estudio, la definición que es transversal a los procesos de deliberación del establecimiento es la idea de formar un sujeto “pensante-reflexivo” como



fin último de la acción educativa. Esta definición se explicita en los documentos institucionales, bajo el marco de la formación de actitudes, valores e ideales propios de la “conducta humana”, asociado al humanismo como marco cultural y ético. El sujeto a formar posiciona el principio de la actividad y acción de la o el estudiante, este principio activo configura la idea de conformación de una personalidad reflexiva como principio de acción. Los principios generales del establecimiento lo expresan como tal de manera explícita:

“El desarrollo de la vida afectiva está relacionado con aquellos objetivos que tienden a la formación de actitudes, valores, ideales, preferencias e intereses que condicionan toda la conducta humana y determinan la mejor adaptación del individuo a las circunstancias de la vida social. En este aspecto de la formación del alumno, no interesa sólo la aceptación pasiva de los valores establecidos, sino el desarrollo de una personalidad reflexiva que les permita participar activamente en la reformulación de los principios éticos fundamentales que rigen la vida de nuestra sociedad, con el fin de que ésta llegue a ser más justa y más fraternal”

(Principios Generales del Establecimiento, CHP)

La relación entre vida y conocimiento, asociada la idea de sujeto activo (no pasivo), desde el protagonismo de la reflexión y la capacidad de reformulación ética, consolida el principio de un sujeto que es validado en su presente. Esta definición, y su asociación al reconocimiento del desarrollo del estudiante en el presente, da cuenta de una característica específica de las configuraciones identitarias que se desarrollan en el establecimiento, las y los estudiantes no son construcciones para el futuro, su proyección en el futuro parte en el reconocimiento de su quehacer en su tiempo de vida actual, el tiempo presente. Esta idea refuerza el protagonismo de las y los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta última dimensión del análisis, relacionada a las consecuencias pedagógicas de esta definición, contribuye a definir el protagonismo que pueden tener las y los sujetos en la construcción de sus aprendizajes, y, por tanto, las formas que asume el currículum al colocar el tiempo presente como espacio en el que se constituyen las y los sujetos, como construcción identitaria introspectiva. En términos específicos, esta definición busca

desafiar al sujeto al protagonismo de su propia acción, posicionando en el estudiante el centro del acto de aprender.

Esta concepción, en el caso del establecimiento Humanista Científico Privado, entra en tensión con el temor a la exposición directa, a nivel de vivencia no en las dimensiones simbólico-reflexivo de la realidad, a dicho presente valorado. Emerge una apreciación asociada al temor a la realidad contemporánea, que se expresa en marginarse de ella. A modo de ejemplo, en el discurso de una docente que, en busca de justificar la configuración de la identidad de las y los estudiantes, define la existencia de un fuerte temor al enfrentamiento a realidades que se encuentren más allá de los espacios protegidos de las y los estudiantes. Un temor a lo externo, a lo que no es parte de sus realidades inmediatas. Esto se expresa en trabas para acceder a otras realidades, lo que lleva a la restricción de la experiencia vivida por los sujetos. Un presente cuidado a partir de una expresión del peligro asociado a lo externo:

“...creo que hay mucho límite para eso en la cultura del colegio, o ha ido habiendo, porque tengo la impresión de que el colegio tiene algo temeroso. Y ese impulso temeroso se traduce en trabas para salir de estos mundos, lo que se acentuó un poco con la pandemia, en el sentido de conocer concretamente otras realidades, compartir con otros grupos, salir... Hasta ir al Museo de la Memoria. Cada vez, se han ido encerrando en sí mismos. Ya no se hacen salidas al Mapocho, a San Felipe... Se ha vuelto más rígido, encerrando a los chicos y enseñándoles un cierto temor, como algo tonto como moverse en el metro, como ir al Museo de la Memoria en metro, no en un bus que los traslade. Hay como una sensación de que salir es peligroso.”.

(Entrevista Profesora Educación Ciudadana, HCP)

Este “cierre a lo externo” refuerza la concentración de la experiencia en un presente protegido y limitado a la propia vivencia de origen socioeconómico como estudiantes de un sector económico alto. Así, la centralidad de la reflexión, como configurador principal de la construcción identitaria, se despliega en dicho contexto, en donde se limita a una conexión

simbólica más no vivencial de la diversidad de realidades involucradas en el tiempo presente. Los actos de protección, como se observa, se expresan en cuestiones concretas, limitaciones del quehacer cotidiano-educativo o restricciones del tránsito por la ciudad. La distinción entre aspectos simbólico-reflexivos y los aspectos experienciales de las realidades propias del tiempo presente, se desarrolla por medio de una limitación a las experiencias concretas, sustituido por un acercamiento indirecto a la realidad que permite la apertura de aspectos relacionados al desarrollo reflexivo, cognitivo o conceptual, generando configuraciones curriculares y evaluativas vinculadas a experiencias abstractas y complejas de diversas realidades. En la cultura curricular del establecimiento esto se encuentra consolidado y circula en los discursos explicativos de la deliberación docente y en las definiciones en torno a las formas evaluativas:

“Hay una valoración personal y creo que, claro, también es compartida, que es salir de lo arrasador, tener un pensamiento más crítico, mirar puntos de vista y perspectiva distintos, con las llamadas habilidades superiores. (...) Eso también hace descuidar un poco esta menudencia y preocuparse de las reflexiones más importantes o de organizar el pensamiento que también me entretiene, que hagan esquemas, que tomen estructuras de continuidad-cambio, organizar ese tipo de problemas. Yo le doy más valor a eso.”

(Entrevista Profesora Educación Ciudadana, HCP)

“El siguiente es un trabajo que evalúa el dominio lector sobre dos textos: Don Juan Tenorio o El burlador de Sevilla y El arte de amar (caps. 1-7) e incorpora, además, el manejo de la lengua, el dominio de superestructuras textuales y el cruce con otras artes: la fotografía.”

(Planificación Lenguaje y Comunicación, 3º Medio, HCP)

Así, en el caso en estudio, la configuración sociohistórica del sujeto se concentra en el tiempo presente, no se encuentra en gestación para el futuro, se experimenta en el hoy de

las y los estudiantes. Se reconoce un sujeto activo, protagonista y con capacidad de reformular la realidad. Esta concepción se expresa en los procesos de recontextualización curricular y en el diseño evaluativo, cuestión que expresa la consolidación de una configuración curricular capaz de desplegarse ante las y los estudiantes.

La definición desde el presente, como espacio protagónico de existencia de las y los estudiantes, se asocia a una forma específica de comprensión de la juventud, la cual se comprende a partir de la valoración de la pregunta por la existencia, la sensibilidad humana y en distancia con la adultez. Esas definiciones se describen en el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento, en específico en su declaración de principios. La idea de la juventud como espacio de identidad distanciado de la adultez se reconoce en el relato de las y los docentes, quienes suman a este aspecto la valoración de la adolescencia como espacio de indefinición, como una instancia de descubrimiento, vinculado a un estado de mayor sensibilidad ante el mundo:

Ser adolescente siempre es un momento muy especial y entretenido. Muy interesante. Están pasando muchas cosas por las cabezas de estos chicos, están descubriendo... Son esponjas agradables y llenas de problemas existenciales (...). (a estos chicos) Les cuesta ser adultos. Miran la adultez como algo espantoso, aunque estamos en una época en que todo lo que es bastante milenario, al fin del mundo, como el cambio climático.

(Entrevista Profesora Educación Ciudadana, HCP)

Esta definición se expresa como un refuerzo a dos de los elementos descritos. En primer término, relacionado con la idea de concentrarse en el desarrollo de la vivencia del tiempo presente, y, en segundo lugar, reconocer la existencia de un espacio de reflexión existencial propia de la edad de las y los estudiantes. Esta definición, en ocasiones tensiona el principio identitario base de la institución, sujeto reflexivo, en tanto, se define la centralidad de los procesos cognitivos de orden superior, junto con declarar la incertidumbre como un estado propio de la juventud. Ambas dimensiones se ven conflictuadas en los procesos deliberativos docentes, no así a nivel institucional. Es en este espacio en donde se construye

la idea de un sujeto que vive su tiempo desde una exposición indirecta a la realidad, mediada por la fortaleza de la reflexión simbólica como acercamiento a esta realidad.

La tensión descrita asume su mayor grado de complejidad al momento de vincular la vivencia en un presente protegido, profundo y complejo, con la presencia de un futuro que debe proyectar y resguardar los privilegios propios de su presente. Así, la protección hacia lo externo puede traducirse en un miedo al futuro, restringiendo las certezas del presente:

Creo que están los dos mandatos. Implícitamente existe un cuestionamiento y un deseo de vivir en el presente, y reflexionar sobre eso y también hay mucho mandato de futuro. Hay mucha exigencia no declarada, ni por los padres ni por el colegio. Es más, el colegio declara lo opuesto, pero, al final, los chicos viven una presión por ser profesionales, de ciertas universidades y otros caminos si se toman, que son muy pocos chicos...”

(Entrevista Profesora Educación Ciudadana, HCP)

Lo descrito, se comprende en un marco de expectativas que el establecimiento asume y busca dar respuestas a nivel curricular. Así, como fue caracterizado en el capítulo anterior, el establecimiento no abandona los requerimientos propios de la formación para los procesos de evaluación asociados a la admisión a la Educación Superior, sin embargo, y como se ha evidenciado, busca proteger los espacios curriculares en los que se trabajen los aspectos propios del desarrollo de aprendizajes reflexivo, de orden superior. En último término, el establecimiento promueve una vinculación con el exterior en donde la incorporación de la experiencia del otro, particularmente mediada por el ejercicio analítico-reflexivo, permita su contemplación en la realidad del sujeto en formación, así lo declaran en sus principios generales que traducen en sus proyectos curriculares específicos:

“Es por ello que nos hemos planteado como colegio la tarea de abordar la formación de individuos capaces de adaptarse tomando en cuenta las tensiones que hoy coexisten “entre lo local y lo mundial, lo singular y lo universal, la tradición y la modernidad, el largo y el corto plazo, lo espiritual y lo material”. (Informe Delors, Unesco).”

La idea de incorporar la diversidad de la experiencia universal es un elemento transversal, que tiene expresión en documentos institucionales, y en los procesos de planificación a nivel de diseño curricular y propuestas evaluativas. Estos aspectos, que resultan claves para comprender el fenómeno de la segregación académica, serán revisados a continuación.

**1.1.2. Conocimiento puesto a disposición: Complejidad conceptual y acercamiento reflexivo a la realidad.**

La configuración de la identidad descrita define la idea de sujeto reflexivo como su núcleo central, la cual se despliega en la presencia del acto educativo, prioritariamente, en el tiempo presente, y en una vinculación con el otro asociado al principio de incorporación del quehacer colectivo y diverso propio de la universalidad de la experiencia. Lo anterior, convive con una concepción de la juventud relacionada a la sensibilidad y la capacidad de pensar y actuar en el mundo de las y los estudiantes. Esta configuración se ve tensionada por la idea de cuidado, protección y resguardo, que limita la selección de las experiencias seleccionadas curricularmente y vividas en el acto pedagógico, priorizando la vinculación simbólico conceptual con la realidad. La configuración del conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes dialoga con estas definiciones.

En este sentido, el contenido de la deliberación curricular, en su dimensión configuración del conocimiento, se vincula al desarrollo de definiciones que involucran procesos de recontextualización y evaluación que se caracterizan en otorgar protagonismo a las y los estudiantes. La definición que expresa en mejor medida esta asociación es la relevancia que posee la metodología de proyectos en la estructura curricular del establecimiento. Esta definición, por su capacidad de dotar de protagonismo y responsabilidad a las y los estudiantes, expresa un puente entre las definiciones identitarias descritas y la configuración del conocimiento en el establecimiento:

“La metodología de Proyecto nos permite habilitar personas capaces de trabajar con todos, responsable de su propia historia y de su educación, capaces de cruzar, crear, difundir y multiplicar información relevante, metodologizar sus descubrimientos y gestionar propuestas; a crear soluciones, a relacionar distintos contenidos, actualizando y ejercitando tanto sus relaciones cerebrales al unísono como las habilidades sociales que requieren los individuos que estamos llamados a educar.”.

(Proyecto de asignaturas integradas, HCP)

La conexión entre configuración identitaria y construcción de conocimiento, involucra un entramado entre forma y fondo del acto curricular, es decir, se resguarda un tipo de desarrollo metodológico específico vinculado a la capacidad de “cruzar, crear, difundir y multiplicar información relevante, metodologizar sus descubrimientos y gestionar propuestas”, junto con estructuras de contenidos diferenciadas, actualizadas que permitan el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales de mayor complejidad. Esta asociación, se reconoce desde una secuencia curricular orientada a la abstracción, enfocada en la reflexión, cuestión explicitada en el proyecto de asignaturas integradas, pero que se expande al resto de las asignaturas. La integralidad de la propuesta curricular permite consistencia en la construcción de la configuración curricular, es decir, el dispositivo “proyecto” asocia las definiciones a nivel de identidades y conocimiento al asociar diseño con evaluación como dos instancias integradas, así lo regulativo y lo instruccional confluyen y aseguran la implementación de las definiciones curriculares del establecimiento.

En la asignatura diferencial de Artes, es posible observar otras dimensiones de lo reseñado, en este caso por medio del desarrollo de secuencias reflexivas a partir de preguntas e intercambios planificados por la docente. Estas, se suman a una intencionalidad analítica de la realidad nacional como escenario para reconocer los conceptos trabajados en la asignatura. Como se expresaba en el apartado anterior, el acercamiento a la realidad es siempre complejo, exigente, y es desarrollado desde un enfoque conceptual por sobre un

abordaje experiencial de vinculación directa con la realidad. En el siguiente extracto de planificación se puede observar lo descrito:

“Encargo en clases: En cada clase se plantea una pregunta sobre la cual deben reflexionar, desarrollar en sus croqueras y luego, compartir colectivamente.

Clase 1: ¿Qué aspecto o rasgo de Chile postularías a ser declarado patrimonio cultural (Geografía, cultura, idiosincrasia, etc.)

Clase 2: Luego de analizar en forma colectiva la Plaza Italia o Plaza de la Dignidad según los criterios revisados en clases, y en vista del vacío conmemorativo que presenta actualmente el lugar, nos preguntamos, ¿a qué, a quién o a quiénes conmemorarían en este espacio y por qué? ¿Y de qué forma? (Monumento, escultura, un espacio de memoria, intervención vial, accesibilidad peatonal, etc.).”.

(Planificación 2021, Diferenciado de diseño y arquitectura, III y IV Medio, HCP)

Las secuencias de abstracción reflexiva, se componen, como se observa en la cita, por la presencia de: preguntas abiertas que problematizan la situación en estudio; tratamiento de conceptos de alta complejidad, como la idea de “vacío conmemorativo”; generación de relaciones directas con la realidad contemporánea, expresada en el análisis de la Plaza Italia o Plaza Dignidad. Estos tres elementos, expresan una forma de organización del conocimiento desde una coherencia conceptual que caracteriza los conocimientos puestos a disposición de las y los estudiantes.

La centralidad de una perspectiva conceptual al organizar el conocimiento se establece como uno de los ejes de la acción de la configuración del conocimiento curricular en el establecimiento. Las asignaturas definen el conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes, en base a una coherencia conceptual fuerte, asociada a las estructuras disciplinares de base. De este modo, y en lógica con la secuencia descrita, se observan relaciones de conceptos vinculados a ejemplos y ejercicios de reinterpretación. En estas



definiciones, los contextos aparecen como secundarios, la presencia de conceptos disciplinares es permanente, estructuran la definición y protagonizan la acción pedagógica:

“Actividades: Se revisan conceptos generales de antropometría, origen del diseño y contexto histórico, función y forma. Vemos un documental de la serie "Abstract" sobre Tinker Hatfield, diseñador de las zapatillas Air Jordan de Nike. Se comenta en clases relacionando los conceptos vistos anteriormente.

Introducción a los principios de la Arquitectura; Antropometría y la Triada Vitruviana. Se revisan las 6 funciones a través de ejemplos y discusión en clase.

Introducción a aspectos generales como territorio, entorno y clima. Se revisan tipologías arquitectónicas según zona climática, soluciones constructivas y materiales, y arquitectura vernácula.

Se revisan conceptos generales de lenguaje visual y espacial, proporción, función expresiva de los materiales, entre otros. Actividad: Los/as estudiantes escogen un edificio y lo reinterpretan a través del collage haciendo énfasis en su composición general, proporciones, elementos constructivos, y expresión de sus materiales.”.

(Planificación 2021, Diferenciado de diseño y arquitectura, III y IV Medio, HCP)

La coherencia conceptual-disciplinar, como elemento distintivo de los conocimientos puestos a disposición de las y los estudiantes, como se observa, suma como una de sus características principales el uso de conceptos de alta complejidad disciplinar. Esta definición se presenta también en los ejercicios evaluativos de las asignaturas y, en línea con la idea de sujeto reflexivo-creativo, se expresa, preferentemente, por medio de un acto creativo. Así, la conceptualización disciplinar compleja es un elemento al servicio del acto creativo-interpretativo, las y los estudiantes tienen como tarea crear a partir de su

apropiación conceptual, cuestión que expresa lo ya indicado en torno a la operación de la relación recontextualización curricular y evaluación, en refuerzo de las definiciones identitarias del caso:

“Una segunda instancia del semestre fue investigativa y en ésta se cumplió con el objetivo de argumentar juicios estéticos de obras arquitectónicas sobre una base de contenidos que les permitiera analizar la arquitectura desde tres puntos de vista: funcional, estructural y estético (a través de la teoría de la Triada Vitruviana).

Finalmente, se concluyó el semestre con un trabajo creativo individual en donde pudieron elegir un tema relevante de la obra que investigaron, analizarlo y hacer una abstracción a partir de éste.”

(Diferenciado de diseño y arquitectura, Documento de evaluación semestral, HCP)

Se realiza una tarea reflexiva y creativa compleja, asociada con una secuencia de trabajo que orienta explícitamente el proceso creativo en forma y fondo. El protagonismo de la o el estudiante se encuentra mediado por la apropiación conceptual-disciplinar y la creación expresiva de dicha apropiación. Lo anterior se refuerza en formatos de evaluación asociados a la producción de las y los estudiantes, a saber, fichas de análisis, ejercicios de reflexión e investigación que se registran en bitácoras.

En síntesis, el entramado identidad-conocimiento, da cuenta de una relación consistente en base a la definición de una coherencia conceptual fuerte y compleja, con centralidad disciplinar y proyección de la integración con la realidad desde las matrices conceptuales definidas. La percepción docente contribuye en la comprensión de un punto que permite abordar la tensión entre sujeto reflexivo, como principio base de la deliberación curricular del establecimiento, la idea de juventud como espacio de incertidumbre con el acercamiento a la realidad desde matrices disciplinares fuertes. Este punto se asocia a

buscar en la construcción de certezas conceptuales un espacio de configuración de la identidad en momentos de incertidumbres:

“(la apropiación conceptual) es algo importante, porque es evidente que desde ahí es para abrirles un poco las perspectivas, para que miren otras realidades, para que escalen otras temporalidades, para que se cuestionen un poco su mundillo. (...) Todo eso tiene que ver con la parte creativa de la conceptualización. En el fondo, ampliar conceptos, descubrir conceptos nuevos...”.

(Entrevista Profesora Educación Ciudadana, HCP)

Esta concepción se vincula con lo ya descrito en torno a los procesos de deliberación en esta institución. Este punto adquiere relevancia al asociarlo a que las formas deliberativas descritas implican una relación interpretativa relevante de la norma prescrita, y un ejercicio deliberativo contundente y coherente entre las definiciones institucionales y las de los y las profesoras y entre las deliberaciones curriculares y evaluativas.

A modo de sistematización de las ideas descritas, se presenta un esquema que resume los procesos deliberativos analizados:

## Esquema nº5: Síntesis caso HCP



### 1.2. El currículum como salvación: Decisiones curriculares de un Liceo Técnico

#### Profesional de dependencia particular subvencionada

##### 1.2.1. Configuración identitaria: Crear futuro para construir certezas

Los establecimientos con mayores niveles de institucionalización de los procesos de deliberación curricular configuran propuestas de identidades robustas hacia sus estudiantes, las que son declaradas explícitamente en sus documentos curriculares. Es así como, en este segundo caso analizado, las formas identitarias descritas poseen presencia en los documentos curriculares institucionales, con un alto nivel de especificación, que se despliega por medio de una estructura de deliberación curricular compuesta por distintas instancias y mecanismos que resguardan su implementación en el proceso de enseñanza. Es decir, se generan mecanismos que buscan asegurar el cumplimiento de estas declaraciones.

Enmarcado en esta dinámica curricular, el establecimiento define el sujeto que se busca educar desde la idea de desarrollo integral como núcleo central de la acción formativa. Esta descripción se caracteriza por un alto nivel de especificación, una vinculación directa con los principios espirituales del establecimiento y la adscripción de estas características a una idea de juventud. Así, la definición se enmarca en la comprensión del tiempo experimentado por las y los estudiantes, como un momento crucial para la construcción de su futuro. Desde esta dimensión se promueve una mirada prospectiva de la acción de las y los estudiantes, una relación en la que el presente es un espacio en donde se define el futuro

Este marco explícito de definiciones se asocia a la construcción de un marco valórico y espiritual de la existencia humana, el que enmarca el accionar curricular de la institución. Este es un conjunto de definiciones predeterminado, estricto, hacia el cual el estudiantado debe ser promovido. Lo anterior se desarrolla a partir de una dimensión vinculada a los marcos valórico-espirituales de la religión católica y el segundo al desarrollo de un conjunto de hábitos de comportamiento social y desarrollo personal:

“El sello que se quiere imprimir en los egresados considera aspectos académicos, espirituales y sociales: a. Un(a) joven que tenga a Dios como centro de su existencia. Agradecido(a) de la vida por los dones y regalos recibidos. Un hombre o una mujer asombrados de la Creación, que reconozca en sí mismo la acción de Dios, con una historia revelada en acontecimientos y personas, que le han dado forma y sentido a su vida. (...) b. Un(a) joven responsable, riguroso(a), estudioso(a), leal, con fortaleza y reciedumbre, sincero(a), prudente, fiel a la verdad, respetuoso(a) de las personas y las ideas. (...) d. Que se acepte y quiera a sí mismo. Un(a) alumno(a) que reconozca sus limitaciones y sus fortalezas, que acepten su historia y a partir de ella emprenda el rumbo con valentía y coraje. Que sea responsable de cultivar y hacer producir sus talentos, abierto(a) a los demás, a pedir ayuda y a apoyar a otros.”

(Proyecto Educativo Institucional, TPPS)

La definición reseñada involucra la construcción de un presente en donde la acción de la institucionalidad escolar asume especial relevancia y protagonismo. Así, se desprende que en los procesos de deliberación curricular existe en un marco institucional que se esfuerza por prescribir las formas de experimentar la escuela, buscando darle un marco simbólico al que suma un marco normativo fundamentado en el cuidado, la protección, el desarrollo del respeto a la puntualidad y la asistencia.

La escuela regula la experiencia curricular con el objetivo de generar un espacio seguro, un espacio de certezas, ante la vulnerabilidad del espacio exterior al establecimiento. Así, norma el quehacer de los diferentes miembros de la comunidad escolar, incluyendo al mundo adulto en su relación con la escolaridad.

“(...) requiere de padres, madres y apoderados (as) que:

- a. Asuman y valoren el rol que tienen en el cuidado, la protección y la formación integral de sus hijos(as). Esto se consolida en respetar la puntualidad y asistencia de los estudiantes a clases, promover el estudio y realización de tareas, tanto así, como ser los principales promotores de valores y actitudes que (...) quiere formar.
- b. Tengan altas expectativas y un fuerte compromiso con el proyecto vital de sus hijos(as), hasta su emancipación.
- c. Establezcan relaciones de respeto, cooperación y comunicación permanente con los otros apoderados(as), profesores(as), directivos y miembros de la comunidad educativa.
- d. Estén dispuestos a iniciar un proceso de formación personal y comunitaria.
- e. Se preocupen de conocer el proyecto educativo, las normas de convivencia y los sistemas de evaluación de cada colegio.
- e. Participen activamente en las actividades a las que son convocadas por el colegio, en especial las organizadas a través del Centro de Padres y Apoderados y el Consejo Escolar.”.

(Proyecto Educativo Institucional, TPPS)

La construcción de un marco simbólico y normativo como configurador de los sujetos a formar en el establecimiento, es justificado en la caracterización de la población estudiantil como una población de escasos recursos: “(...) dando oportunidades para que los niños, niñas y jóvenes de sectores de escasos recursos puedan forjar sus talentos.” (Proyecto Educativo Institucional, TPPS). Bajo esta premisa, la escuela se propone como un espacio de oportunidades, de ascenso, y existe a partir del convencimiento y creencia en las altas expectativas sobre el futuro de las y los estudiantes. La idea de un tiempo presente como espacio de desarrollo para el futuro, es una idea fundamental en la propuesta de configuración de identidades en el establecimiento. El presente como oportunidad única para el futuro guía la deliberación curricular.

Esta idea del tiempo presente como oportunidad para el futuro, como definición institucional, permea las percepciones de los docentes en torno al sustento de sus decisiones curriculares y, se expresa en la forma en que se asume el principio de altas expectativas. Este principio se asume como elemento base de la orientación vocacional, superando las opciones formativas vinculadas a la modalidad de estudio técnico profesional:

“El colegio nunca les invita a quedarse solo con eso (la especialidad con la que se titulan en el establecimiento), sino que sigan estudiando, sea en la misma área o en otra. Entonces, se ocupa mucho tiempo en actividades de orientación vocacional. De hecho, todos se inscriben para dar la PAES. No es opcional. Se les inscribe y se les invita a darla, se les busca sus mejores opciones... Todo tiene que ver con las altas expectativas. Una cosa es eso. Otra cosa es cuando hablan de la marginalidad y de dónde uno viene. Esto último es la raíz desde dónde aparezco como sujeto, el sujeto histórico, que tiene que ver más con Historia y también lo relaciono con Filosofía.”.

(Entrevista profesor TP, TPPS)

La idea de sujeto carente sostiene la definición en torno a pensar el tiempo presente en función de las construcciones de futuro. Esta definición se asocia a una concepción de

juventud como espacio temporal para aprender a ser adultos. La modalidad de estudio del establecimiento contribuye a que esta definición se vincule íntimamente con el mundo del trabajo, y en particular con la idea de responsabilidad. Esta idea se expresa transversalmente en los análisis de los y las docentes en torno a sus decisiones curriculares, en específico, se relaciona con acelerar los tránsitos entre una etapa y otra, entre la niñez, la juventud y la adultez, colocando siempre como referencia el quehacer futuro:

“(…) cuando llega a ese punto, de pasar de segundo a tercero medio y escoger una especialidad, siguen pensando que los profesores les entregarán todo, ayudarán en todo. Entonces, con mi colega de Telecomunicaciones, tratamos de hacerlos entender de que el colegio tiene que quedar atrás y tienen que pensar por sí solos, con responsabilidades y autonomía. Esa pregunta me hace mucho ruido, porque quizá no los veo mucho como estudiantes de colegio. Los tengo que preparar sí o sí para lo que viene, porque somos el último eslabón del colegio y, de ahí, somos los que les tenemos que hacer entender que se tendrán que valer por sí mismos, que tendrán que tomar decisiones importantes.”.

“Igual, esa es una manera de entender la juventud. A lo mejor, para mí, esa juventud es la que espero que puedan comprender. Que dejen la idea de que da lo mismo si faltan o llegan tarde, porque no les han dicho nada en el colegio. Si pasa eso el día de mañana, los despedirán. Creo que a esa juventud estamos mirando, de un estudiante responsable, que comprende que el futuro está en sus manos, que las decisiones que tomen en el colegio, desde primero medio, repercutirán. Les entregamos herramientas para que escojan carreras... La mayoría de veces que veo a los chicos es de esa forma (...).”.

(Entrevista Profesor TP, TPPS)



La idea de complementariedad presente-futuro puede ser interpretada como una presión hacia el quehacer del sujeto en el tiempo presente, sin embargo, como es expuesto por los docentes, se vincula a las ideas de esperanza y confianza, de desarrollo con los otros y con otras realidades. Se asocia a la idea de incorporar nuevos elementos a la vida del estudiante asociados a una perspectiva de transformación y ruptura con su presente precarizado, con su actual condición de vida. Esta idea expande la capacidad de acción del sujeto, al responsabilizarlo, buscando que se haga capaz de manejar su autonomía, de construir proyecto de vida:

“Ese es un rollo de la fundación (idea de altas expectativas sobre los estudiantes) y depende de cómo uno lo lea. Yo siempre lo he leído de manera de que yo tengo altas expectativas de los estudiantes en relación a que ellos no tienen por qué reproducir lo que viven, como pasa con los estudiantes que viven mucha violencia o la vulnerabilidad, la marginalidad... Eso no tiene por qué imponerse en sus proyectos personales, porque el rollo de la información es que todas las personas tienen derecho a un proyecto de vida, el que ellos quieran.”.

(Entrevista Profesor Educación Ciudadana, TPPS)

### **1.2.2. Conocimiento puesto a disposición: Comprensión conceptual y desarrollo de habilidades**

La configuración del conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes, asociado a las características de los procesos de deliberación curricular del establecimiento, se desarrollan por asignaturas, sin mayor presencia de dispositivos de integración curricular, favoreciendo las distinciones entre disciplinas. Esta distinción hace que los aspectos propios del desarrollo de los sujetos, a nivel social y personal, sean abordados en espacios curriculares diferenciados de las asignaturas, en un momento de encuentro entre estudiantes y profesores jefes al inicio de la jornada, lo que evita que estas temáticas permeen, formal y curricularmente, las instancias de enseñanza específicas de las asignaturas. Lo anterior, se expresa en la separación entre los espacios de desarrollo curricular asociados a las asignaturas y las actividades de desarrollo personal. El espacio de

tiempo con las y los docentes profesores jefes (consejo de curso, reflexión al inicio de la jornada y orientación), aborda los diferentes aspectos y problemáticas relacionadas al desarrollo personal, en dichos espacios los problemas del presente y las temáticas juveniles son protagonistas. El cuidado curricular central es separar espacios entre esta dinámica y el desarrollo de las asignaturas, se resguardan los espacios curriculares-disciplinares al conformar este espacio curricular-formativo:

“La única vez que no los veo tan así es en estos espacios que te mencionaba (proyección hacia el futuro), que no son solo de la asignatura, sino que, de espacios de consejo de curso, reflexión y orientación, de las conversaciones sobre lo que viven en el momento, de que comentan que terminaron un noviazgo, entendiendo que eso es parte de la juventud, que no solo tienen que pensar en el futuro. Pero esos espacios están aparte.”.

(Entrevista Profesor TP, TPPS)

El resguardo curricular que se busca generar con la definición descrita proyecta a las asignaturas como una instancia de exclusividad disciplinar y temática. Para el caso de la asignatura de Lenguaje, su abordaje se desarrolla a partir de construcciones que buscan responder a las demandas de los procesos de evaluación externos, en particular a los procesos de admisión de la educación superior, lo que conlleva una construcción curricular de baja problematización, homogénea, acotando los procesos de selección de conocimientos, materiales y metodologías, a los formatos propios, tipo Prueba de Selección Universitaria (PSU) o Prueba Admisión Educación Superior (PAES). La evaluación actúa como determinante de la práctica pedagógica y en concordancia con la definición curricular, opera como norma de conciencia al consolidar las relaciones entre definiciones identitaria-regulativas y disciplinares-instruccionales.

Así, el conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes en la asignatura, se enmarca en esta definición, posee bordes bien definidos, los que se entienden como habilitantes hacia los procesos que definen las trayectorias futuras de las y los estudiantes:

“Desde la experiencia en el aula, creo que, para mí, lo más importante es enseñar vocabulario, que se enseña desde la lectura en la sala de clases a otros contextos que no son simples o que tienen una extensión que quizá no podrían lograr, porque les cuesta leer un poco más rápido, vocabulario que no es afín a lo que usan en su vida diaria, y durante la clase lo aplicamos, les enseñamos, hacemos que busquen las palabras en el diccionario, que es algo que se ha perdido, pero igual lo hacemos o que usen esas palabras en un contexto, que puedan crear con esas palabras. Ese es el trabajo, aparte de las estrategias, pero si ellos desconocen ciertas palabras, sabemos que la brecha que tendrán para las pruebas PAES y las pruebas fundacionales es alta, porque muchas de esas pruebas son en función del vocabulario. No entienden lo que se les pregunta y no solo en lenguaje, también en las demás asignaturas.”.

(Entrevista Profesora Lenguaje, TPPS)

Estas ideas refuerzan el desarrollo de construcciones curriculares que profundizan en los aspectos disciplinares por sobre la construcción de un conocimiento integrado. El sentido pragmático-funcional de la construcción curricular en la asignatura de Lenguaje busca completar vacíos y asegurar condiciones de acceso al conocimiento para su habilitación a las condiciones futuras que vivan los sujetos en formación.

En el caso de la asignatura de especialización técnico profesional, lo indicado se expresa por medio de la relación entre temáticas de la asignatura y quehacer laboral futuro. En sus planificaciones, y en especial en el diseño de instancias de evaluación, se explicita la ambientación al mundo laboral, y en particular, se refuerza la relación entre formación disciplinar y formación de la personalidad prefigurando el accionar en el espacio laboral:

“Presentación de objetivos de la clase y de los criterios de evaluación: El docente presenta los objetivos de la sesión e indicadores de evaluación. Realiza el encuadre, destaca la relación con el mundo laboral y la importancia desde la

perspectiva académica y laboral. Se destacan las habilidades blandas que se espera desarrollar.”

(Plan de clase. Sistemas operativos de redes. TPPS)

Estas definiciones, y en este caso asociado a los procesos evaluativos lo que indica una asociación entre la definición identitaria y de conocimientos a ser enseñados, refuerzan la relación descrita en la definición curricular, a saber, el pragmatismo funcional a los procesos de admisión a la educación superior en un caso y al mundo laboral en el otro, en la definición curricular. Así, las secuencias de abstracción que se despliegan en las planificaciones de clases de los docentes, y en las instancias de evaluación, se encuentran marcadas por la funcionalidad de los ejercicios, centrando el foco en la comprensión de lo que se necesita para solucionar un problema específico, o en la repetición conceptual vía ejemplificación. Esta idea de repetición asume centralidad por sobre la presentación de diversidad de escenarios posibles para el tratamiento de determinado concepto o habilidad. Así, por ejemplo, el mundo laboral puede restringirse a ejemplos específicos de la realidad, construyendo secuencias particulares y restringidas:

“Desarrollo teórico:

El Docente: Realiza una breve y clara mención a las reglas administrativas y de comportamiento esperado en clase y en el laboratorio. Se realiza una exposición de qué es un servidor. Se realiza un desarrollo de conceptos de tipos de funcionamientos básicos, disponibilidad y tipos de servidores. Se presenta ejercicio en el cual deberán analizar un servidor de juegos. Realizan la corrección de los ejercicios junto a los alumnos. Se realiza la corrección de los ejercicios junto a los alumnos.”

(Plan de clase, Módulo Sistemas Operativos, TPPS)

“Descripción de la clase: En esta sección corresponde estudiar los tipos de servidores. Finalmente, mediante ejercicio práctico, los alumnos deben organizar la instalación de los distintos tipos de servidores y su hardware de acuerdo a las normas de seguridad vigentes.”

En este marco, las secuencias de abstracción, que concentran su desarrollo en la ejemplificación, buscan la representación conceptual por sobre la profundización conceptual-disciplinar. Esto explica el acto de repetición al momento de enseñar, como acción de resguardo de la apropiación del conocimiento. Los docentes lo comprenden como una construcción que permite asegurar acceso al conocimiento por parte de las y los estudiantes:

“En Telecomunicaciones, hay muchas cosas abstractas, como, por ejemplo, comprender cómo se envía un dato de un lado a otro. Nunca lo vas a poder ver. Lo que podemos ver son representaciones de, que necesitamos software especial para ver ondas u otro software para ver ceros y unos que serían los bits. Aun así, nunca podré ver el dato que yo te explico. Está basado casi en una carta con información adentro. Eso no se puede ver. También está comprender el lenguaje de programación para una página web y lo único que ven son textos, pero a la larga, al aplicarlos, se ve una página mucho más amigable. Desde ahí, se hace más complejo. Puede ser abstracto y eso lo hace un poco más difícil, pero esa es nuestra base. No es algo difícil de llegar. Más bien, si ellos no comprenden lo abstracto, lo básico, no comprenderán lo que viene, incluso en la aplicación. Si les digo a los alumnos que el objetivo es lograr resolver un problema relacionado a la conexión a internet, deben entender cómo funciona el internet. Independiente si sabe que hay que cambiar un cable, tiene que hacer el análisis de cómo funciona todo para decir si el cable tiene el error. Si no sé cómo funciona el internet, porque el internet también es abstracto, se hace muy complejo.”

(Entrevista Profesor TP, TPPS)

Las formas en que se organizan las relaciones conceptuales por medio de las secuencias descritas, dialogan con la asignatura de Lenguaje. En esta asignatura, la centralidad de la

acción de la enseñanza se encuentra en las habilidades que tienen que manejar las y los alumnos. Así, la repetición de la aplicación de determinadas estrategias marca el desarrollo de aprendizajes:

“Según el currículum que tenemos hoy y según las bases, tenemos que ir complejizando las tareas de a poco, como las de lectura que se realizan según el tipo de lector que tenemos, la edad cognitiva, el nivel de enseñanza curricular... Y a medida que se va complejizando, nosotros tenemos estrategias que tenemos que aplicar, y así hasta Cuarto Medio, pero justamente eso está alejado del currículum, porque lo que requieren ellos es “pensar más en mí que en los estudiantes”. Que sepan leer un tipo de contrato cuando vayan a un trabajo profesional, que puedan desempeñarse a nivel oral y que puedan compartir opiniones, y que sean capaces de entender lo que se les presenta.”

(Entrevista profesora Lenguaje, TPPS)

Lo anterior, generación de secuencias ordenadas y sucesivas, se ajustan en el diseño de los procesos evaluativos. En particular en el caso de la asignatura de Lenguaje, el uso de ticket de salida con “preguntas de alternativa enfocadas en habilidades PTU” (Planificación 3ºMedio, Lenguaje, TPPS), con corrección inmediata y modelamiento para la resolución de las preguntas, consolidan las dinámicas descritas. La idea de evaluación permanente, clase a clase, se repite en la asignatura de especialidad. Al cierre de cada clase se desarrolla un ejercicio de autoevaluación asociado a los indicadores seleccionados y la verificación de los puntos con mayores dificultades (Plan de clase, Módulo Sistemas Operativos, TPPS). Aquí la evaluación opera para afianzar la relación base que busca resguardar el proceso deliberativo, es decir, la posibilidad de asegurar las posibilidades de las y los estudiantes, de habilitarlos desde el conocimiento. La regla evaluativa actúa para afiatar las relaciones instruccionales y regulativas.

El conocimiento se presenta y evalúa desde su funcionalidad, a partir de una concepción de estudiante que requiere refuerzo y que su principal proyección se encuentra vinculada al mundo del trabajo o la participación en los procesos de admisión a la Educación Superior. En las asignaturas analizadas se puede observar una alta alineación entre definiciones identitarias del establecimiento y decisiones curriculares de las y los docentes, la que se imprime en la planificación de sus clases y las explicaciones que elaboran en torno a estas definiciones.

La asignatura de Educación Ciudadana, desde su particularidad disciplinar, mantiene una base común al resto de las asignaturas en estudio al definir al sujeto estudiante a partir de la matriz ya referenciada, pero marca diferencias en las formas que construye el conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes. Así, propone secuencias de organización de las relaciones conceptuales donde la relación concepto-realidad es protagónica. Esta comprensión se encuentra asociada al desarrollo de experiencias activas de las y los estudiantes, las que pueden estar relacionadas a intervenciones comunitarias, cuestión que refuerza la idea de utilidad o uso del conocimiento enseñado. Es decir, se propone desde una relación entre el conocimiento a ser enseñado, el sujeto y una realidad abierta y analizable. Esta idea se conecta con las concepciones más funcionalistas del conocimiento, presentes en el resto de las asignaturas, por medio de la asociación entre conocimiento de la sociedad, experiencias y herramientas para transformar la institucionalidad social. Así lo describe el docente:

“Yo ocupé mucho de la pedagogía de la pregunta, que es dar un concepto y ver cómo responde a la realidad, de qué forma se presenta al mundo, como lo podemos hacer un ejemplo, cómo creamos cosas con él... Entonces, llegó un momento en que los Cuartos Medios tenían que crear proyectos comunitarios. Les enseñé como armar uno, literalmente, para que lo presentaran. Me di el trabajo al punto que ellos quedaron entrenados para entregar el proyecto a la municipalidad. Les enseñé a hacer un árbol de problemas, a dar costos y presupuestos... Y el día de mañana, si

algún día se les ocurra meterse a los bomberos o a la junta de vecinos, están entrenados para hacer un proyecto comunitario real. Así se fijaron en el entorno, en los problemas, en las soluciones, en cómo hacerlo... Fue interesante. Lanzaron proyectos comunitarios y fue divertido, pero tomó mucho tiempo, porque parecía un taller de municipalidad para los dirigentes sociales.”.

(Entrevista Profesor Educación Ciudadana, TPPS)

La concepción descrita, permite ampliar el entramado conceptual propuesto a los estudiantes, al plantearles mirar su propia experiencia, y la de otros en el tiempo presente, esto sin perder el sentido práctico de lo enseñado y potencialmente aprendido, el mundo no cambia por sí solo, el futuro no será diferente si no es intervenido. Es decir, si bien plantea una relación diferente con la construcción curricular, esta no pierde su orientación y sentido final, el que está enmarcado en los principios de la institución y el sujeto que se busca formar:

“No es solo que el buen ciudadano es el que vota. Sí, se habla de la votación, pero ser ciudadano es más que eso. Es participar, armar organizaciones sociales, conocer los tipos de organizaciones sociales... De hecho, la unidad sobre organizaciones sociales está muy bien hecha, porque pudieron quedarse solo en el partido político cuando es más que eso. Se habla de las juntas de vecinos, de los sindicatos, del centro de padres, del centro de alumnos, como se colabora en la comunidad, cómo funciona... Pregunté quién conocía su junta de vecinos y casi nadie levantó la mano. Les dije que para la próxima semana que pregunten a sus padres si conocen la junta de vecinos. Tampoco sabían los padres. Solo servía para ir a buscar el certificado de residencia. Ahí se ve cómo funciona. Mientras que otros venían de poblaciones organizadas. Un alumno vive en una población que está organizada con el campamento de al lado y la organización era impresionante. Me agarré de eso. Le pregunté cómo era y decía que organizan con las comunas...”.

(Entrevista Profesor Educación Ciudadana, TPPS)



Lo mencionado es reforzado en formas evaluativas abiertas vinculadas a formatos de dialogo y elaboración reflexiva en torno a la realidad: “Presentaciones grupales reflexión sobre diversos ejemplos de organización ciudadana”, “Elaborar un proyecto de Ley para abordar un desafío pendiente en la relación entre Estado y Mercado en Chile, bajo un punto de vista crítico y participativo” o “elaboran propuestas de mejoramiento laboral en torno a una de las temáticas abordadas a nivel nacional por medio de una presentación oral y/o escrita, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad”. Estos formatos de evaluación, concentran su foco en la idea de funcionalidad del conocimiento y su proyección futura, amplía los formatos, pero concentra su desarrollo de la asociación identidad y conocimiento ya definida.

Las distinciones conectadas a las formas en las que se configura el conocimiento puesto a disposición en la asignatura de Educación Ciudadana acude a la experiencia de las y los estudiantes para reconocerse y motivar la superación de su estado actual en perspectiva hacia el futuro, reforzando la configuración identitaria del establecimiento. El mandato institucional marca y define, logrando permear el ejercicio deliberativo de las y los docentes en los diferentes niveles de acción del establecimiento.

A modo de sistematización de las ideas descritas, se presenta un esquema que resume los procesos deliberativos analizados:

Esquema nº 6: Síntesis caso TPPS



## **2. Construcciones curriculares en contextos de menor institucionalización de los procesos de deliberación curricular.**

Los procesos de deliberación con niveles de institucionalización con menores grados de desarrollo se caracterizan por la existencia de inconsistencias entre la declaración de fines en el Proyecto Educativo Institucional y la capacidad orgánica de implementar dichas definiciones por medio de los procesos deliberativos a nivel global y de las asignaturas. Estas inconsistencias, que se expresan en los desacoples mencionados, conducen a deliberaciones curriculares contradictorias o con espacios muy amplios de interpretación de las definiciones institucionales por parte de cada sujeto involucrado en el proceso. Esto hace que se diluyan las definiciones curriculares institucionales, debilitando los procesos de recontextualización curricular. Lo descrito se expresa en:

- Declaraciones de fines en el Proyecto Educativo Institucional son explícitas, sin embargo, no poseen proyectos curriculares específicos asociados.
- La construcción de un Plan de Estudio que no responde sustantivamente a las definiciones de los Proyectos Educativos Institucionales.
- Los diseños y la gestión curricular en las asignaturas tienden a la dispersión, focalizando su desarrollo en las definiciones individuales de las y los profesores.

Los casos que se encuentran asociados a esta descripción corresponden al establecimiento científico humanista de administración municipal con estudiantes de nivel socioeconómico bajo (78% IVE), y, al establecimiento técnico profesional de administración delegada con estudiantes de nivel socioeconómico bajo (IVE 81 %).

En este marco, se reconoce la existencia de una propuesta curricular descrita a nivel institucional, lo que se expresa en sus documentos principales como el Proyecto Educativo Institucional, pero con escasez de instancias de deliberación intermedia y la ausencia de una cultura curricular que marque una idea común de currículum. Lo anterior, impide la existen de mayores niveles de consistencia, lo que genera una propuesta de experiencia curricular menos desarrollada que las descritas en el primer grupo analizado en el presente capítulo.

## **2.1. El currículum como un espacio de búsqueda: Decisiones curriculares de un Liceo Científico Humanista de dependencia municipal**

### **2.1.1. Configuración de identidades: La distinción de la individualidad como base para la construcción colectiva**

Las decisiones curriculares del establecimiento en torno a la construcción de identidades se desarrollan a partir de la construcción de un cuerpo de definiciones descritas en su PEI. Estas definiciones se describen a partir de la asociación establecida entre educación y derecho social, comprendida a partir de la tarea de insertar socialmente a las y los estudiantes que se autodefine la escuela. Esta definición, se sustenta en una lectura específica de la composición de su estudiantado, el cual se encuentra compuesto por un alto porcentaje de estudiantes migrantes. A lo anterior, se suma al protagonismo del valor del respeto y la empatía, vinculados a la idea de construcción de comunidad como principio de integración e inclusión social. El ideario que conduce el tipo de sujeto que se busca construir, se sustenta en la relación de encuentro entre el individuo y la sociedad:

“Ideario, principios: El liceo se sustenta en el principio que: La educación es un derecho social y que todo ser humano puede y debe aprender y desarrollarse en las áreas de su interés y necesarias para su inserción social. El liceo es un espacio participativo y democrático que promueve el respeto mutuo.

Valores: Se espera que los estudiantes desarrollen un amplio sentido de responsabilidad frente a sus actos, tomando clara conciencia de las implicancias de sus decisiones y el impacto de ellas en su vida y en la de otros. La comunidad valora a la persona en su individualidad como un aporte para la construcción de una identidad colectiva. El respeto por el otro y la empatía se constituye en la base desde la que se construyen las relaciones humanas al interior de la comunidad. Se valora el compromiso mutuo como una forma efectiva de sacar adelante los proyectos individuales y colectivos.”.

(Proyecto Educativo Institucional, HCM)

La consecuencia curricular del protagonismo de la relación individuo–sociedad establecido en esta definición, es resuelta desde la idea de integración de la diversidad. Así, el colectivo a conformar es un colectivo diverso que pretende resguardar las identidades individuales de las y los sujetos. Esto implica la existencia de definiciones menos detalladas de características transversales a los estudiantes, y la ausencia de una única matriz ideológica o espiritual que busque gobernar el total de experiencia escolar. De este modo, se comprende el acto educativo como una acción para avanzar hacia una apropiación de esta diversidad, concepción que transita desde una diversidad integradora de las individualidades hacia una diversidad que busca resguardar el desarrollo individual de cada sujeto.

Lo anterior se traduce en definiciones curriculares a nivel de aula. Como describen los docentes, a partir de las definiciones institucionales, se buscan relevar definiciones curriculares que permitan el desarrollo por medio de la integración persona-grupo, un vínculo del individuo con el otro en donde prima la posibilidad de la comunión y la diferenciación:

“(En torno a la relación colectivo - individuo) Creo que debiese ser un poco de ambas. Es una relación recíproca, la de uno mismo con el otro y, de ahí, cómo se va construyendo una identidad colectiva. Entonces, creo que, en ese sentido, ambas son importantes. Lo busco desarrollar así. Y quizá también es un ejercicio que busca ser, a la hora de sacar los trabajos y que otros los vean. Una cosa es la dimensión tuya con tu trabajo, otra es cómo dialoga tu trabajo con estos grupos hacia cómo se plantea una temática grupal y como todas esas temáticas grupales, que son personales a la vez, dialogan entre sí, y lo otro es como esta fuerza colectiva sale y se instala en el patio y produce un diálogo con las personas que tal vez tengan realidades similares, pero está el diálogo de la obra de los estudiantes del electivo con el liceo completo. Debe ser muy recíproco y con cierta secuencia.”.

(Entrevista Profesora Especialidad, HCM)

La asociación desarrollo personal en vinculación con el colectivo, se refuerza en la incorporación del grupo a partir del reconocimiento de cada una de las individualidades en escena. Esta perspectiva se traduce en la incorporación explícita en las planificaciones de clase de la relación personal y colectivo, y también en las prácticas evaluativas que se seleccionan. Así, la presentación del trabajo personal al grupo, la valoración del juicio evaluativo de las y los estudiantes y la incorporación de las apreciaciones de los otros y otras a mi trabajo personal, marcan las definiciones curriculares y evaluativas. Estas definiciones resaltan y valoran, como en el caso de las evaluaciones, la visión personal por sobre una comprensión genérica o homogénea de la actividad pedagógica:

“Actividad de aprendizaje: Observa y analizan desde lo estético, obras visuales, multimediales que releven su memoria personal y colectiva y simbólicamente documentada. (...) Desarrollan investigación de referentes artísticos nacionales e internacionales que trabajan la memoria. Elaboran proyecto fotográfico de memoria personal y colectiva.

Presentan montaje creado y es coevaluado trabajo presentado. Realizan mejoras en caso de ser necesario.”.

(Planificación Artes Visuales, Audiovisuales y Multimediales, HCM)

Como se anunciaba, los procesos de deliberación curricular asociados a instancias evaluativas refuerzan la idea de valor al juicio personal de las y los estudiantes. El valor de la experiencia personal no se restringe a su uso como estímulo o medio para el aprendizaje, sino que se valora como medio para la emisión de un juicio sobre el trabajo de los otros y otras. La centralidad de la vivencia y el protagonismo de las y los estudiantes, y en particular, la ejecución del acto evaluativo, fortalece el principio identitario en torno a la centralidad en el individuo y la valoración de su particularidad. Esto se expresa, por ejemplo, en los procesos de planificación de la enseñanza:

“Actividad de aprendizaje: Evalúan sus resultados y los de sus compañeros emitiendo juicios estéticos de las obras a partir de los criterios seleccionados. Estudiantes observan y dialogan en torno a la naturaleza acerca de las vivencias con

esta. (...) Estudiantes escuchan, observan y analizan las obras de artistas o colectivos multimediales de sonido. (...) Presentan sus ideas a los pares y a la profesora e indican fortalezas y elementos a mejorar. (...) Evalúan y coevalúan resultados de trabajos en base a criterios establecidos.”.

(Planificación Artes Visuales, Audiovisuales y Multimediales, HCM)

La idea de trayectoria se vincula con una mirada retrospectiva del tiempo presente. Si bien, la temporalidad predominante en los procesos de deliberación curricular es el tiempo presente, se desarrolla a partir de la búsqueda por su construcción desde el pasado, a partir de revisar los hitos que han contribuido a forjar el presente.

La idea de trayectorias, convive con una mirada que asume la existencia de un déficit de conocimiento en cada estudiante, es decir, por las trayectorias que confluyen en el establecimiento, se requieren mecanismos de compensación curricular que busquen superar esta deficiencia de origen. Así es precisado en el Proyecto Educativo Institucional:

“Los indicadores de vulnerabilidad escolar han bordeado históricamente el 70%, otorgando un grado de complejidad importante al contexto con el que los estudiantes del liceo construyen su trayectoria educativa. Es por ello, que en un gran parte de las horas de libre disposición se destinan al desarrollo de habilidades transversales que puedan equiparar los déficits formativos.”.

(Proyecto Educativo Institucional, HCM)

Lo descrito puede ser interpretado como la expresión de una tensión entre valoración y reconocimiento de las trayectorias de cada individuo en enfrentamiento con la idea de buscar equiparar los déficits de origen desde una lógica compensatoria. Sin embargo, esta tensión no logra concretarse en el proceso de deliberación curricular, en tanto en la construcción discursiva del quehacer pedagógico, prima la idea de reconocimiento de trayectorias diversas al momento de tomar definiciones en el currículum en los procesos de

recontextualización y evaluación. Una de las explicaciones relevantes de este hecho, se puede expresar en el posicionamiento de la valoración del tiempo presente por sobre la construcción en perspectiva de futuro, cuestión que puede estar asociada a reemplazar la idea de limitación en las diferencias de conocimiento de origen por la idea de diversidad de dicho conocimiento lo que permite proyectar mayores grados de igualdad.

Así, se define una mirada de la juventud en donde el tiempo presente, y en particular el acto de introspección, en la relación individuo grupo, asumen un valor en sí mismo. Existe un valor asociado a la construcción de una nueva identidad, cuestión que se describe dentro de los sellos del establecimiento:

“Orientado a la Persona. El currículum se aborda desde la perspectiva del estudiante, poniendo los contenidos al servicio de su desarrollo y la potenciación de sus habilidades e intereses.

Con conciencia del medio social y natural. Se valora la participación informada y responsable y la práctica sustentable, que trasciende el ámbito de la escuela hacia los hogares y todo el accionar de su comunidad.

Intercultural. El encuentro de múltiples visiones de mundo se transforma en un espacio de co construcción de una nueva identidad.”.

(Proyecto Educativo Institucional, HCM)

La idea de diversidad y construcción biográfica a partir de la integración del otro, asume un alto protagonismo, conduciendo los procesos de deliberación curricular del establecimiento, particularmente a nivel de las y los docentes en la planificación de sus asignaturas.



### **2.1.2. Conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes**

La configuración de la identidad descrita se asocia a una forma específica de construcción del conocimiento, en donde, como ya se puede desprender de los extractos analizados, el resguardo y valoración de la diversidad y su vinculación constante con el individuo, son aspectos que articulan la definición. En este contexto, el foco en el reconocimiento de los sujetos, sus historias, experiencias y trayectorias, por medio de la apelación a sus contextos presentes y pasados, permean la configuración del conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes.

La definición señalada, a nivel de la organización curricular del Plan de Estudio, no impacta en la generación de un proyecto curricular específico o distinto al normado por la prescripción nacional, a saber, organización por asignaturas vinculadas a disciplinas con focos temáticos al interior de cada una. La única definición particular del establecimiento en esta dimensión, corresponde a la generación de talleres complementarios al Plan de Estudio con foco en la nivelación devenida de la amplia diversidad de origen del estudiantado. Así, las definiciones curriculares en torno a las ideas de diversidad, biografía y trayectoria, se concentran al interior de cada asignatura.

La expresión principal de lo descrito, se encuentra en que uno de los centros del quehacer curricular son las biografías de las y los estudiantes. Las y los docentes lo describen como una de las características de sus definiciones curriculares, exponiéndola como un eje deliberativo, que otorga sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje:

“(En relación a la revisión de la obra de un artista) me aferraré mucho a la biografía de este artista, porque, después de eso, él descubre su raíz huilliche. Entonces se empieza a dar cuenta de que su raíz es mapuche huilliche, empieza a investigar su árbol genealógico, y descubre que su familia siempre ha tenido escondido este hecho que, desde su raíz indígena. Entonces, ellos también logran hacer, en base a su experiencia de inmigración, no olvidar que, a pesar de la inmigración que, en este caso, la familia del artista hizo desde el campo hasta la ciudad, ellos hicieron un recorrido, que son la mayoría, entre 12 y 15 estudiante migrantes, reconocen esa

raíz que también es migratoria, pero desde otro territorio. (...) Entonces, se hace un paralelo entre lo que es una historia social que es común y que no solo compartimos en Chile, sino también en sus países de origen. Entonces también se hace un recorrido.”.

(Entrevista Profesora especialidad, HCM)

En el caso del docente de Educación Ciudadana, la mención se asocia directamente a las trayectorias de vida de las y los estudiantes migrantes, su cultura de su país de origen y la presencia de estas temáticas en el desarrollo de sus clases.

Así, los conceptos emergen en relación a una apropiación contextualizada en búsqueda de la construcción de una opinión crítica de sus experiencias presentes. Los altos niveles de población migrante actúan como un catalizador de esta definición, en tanto movilizan los procesos de definición curricular hacia la diversidad. De este modo, las asignaturas se construyen por medio de estrategias que permitan el reconocimiento, la búsqueda del origen de sus vidas, y en la consecuente construcción de dicha diversidad.

Estas concepciones dialogan con la existencia de marcos conceptuales fuertes en la definición disciplinar de las asignaturas. Si bien, se privilegian procesos de apropiación personal de los marcos conceptual es su apropiación y conocimiento se encuentra mediada por la vivencia y experiencia que puedan experimentar los estudiantes con el marco conceptual. Esta perspectiva de definición no modifica el sentido de este marco, de hecho, se mantienen como referencia principal. La experiencia es comprendida como un espacio de entendimiento o ejemplificación, no de redefinición conceptual. Esto se reconoce en los procesos de planificación docente, en donde la secuencia se inicia con la presentación conceptual, luego se propone un ejercicio de interpelación de la realidad, dejando para el cierre, asociado al proceso evaluativo, la sistematización de la información, dando cuenta de la relación concepto-experiencia ya descrito:

“Inicio: Se indaga acerca de sus conocimientos previos sobre conceptos de Estado, ciudadanía, república y democracia.

Desarrollo: Observan y analizan videos "Why democracy" y/o presentación en formato ppt "Chile, república democrática", y a través de preguntas y respuestas se concluyen verdades y falsedades acerca del concepto de democracia. Responde guía de trabajo o confeccionan cuadro sinóptico con las ideas generales que caracterizan a la democracia según la gente, cómo se llegó a la democracia liberal y a un gobierno republicano representativo. Manifiestan opiniones críticas analizando y sistematizando cuáles serían las sanas características y prácticas propias de un gobierno democrático auténtico.

Cierre. Evaluación con guía de trabajo o cuadro sinóptico y con puntos acumulativos.”

(Organización de clases 2021, Educación Ciudadana, HCM)

Estas secuencias, que sitúan el proceso evaluativo como un espacio de síntesis y selección conceptos, limitan la relación con la experiencia a un acto de ejemplificación o ejercitación, se asocia al refuerzo del conocimiento de la definición del concepto, el entorno y la experiencia aparecen como funcionales a las definiciones preestablecidas. Es decir, en el conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes existen elementos de continuidad asociados a la identificación del sujeto en vinculación con su entorno, los que actúan como medio para la adquisición conceptual. La complejidad de estos procesos, en particular los niveles de complejidad de esta relación, varía de acuerdo a las asignaturas, en especial entre el Plan Común y las del Plan de profundización.

Como se ha descrito, las asignaturas del Plan Común, la asignatura de Lenguaje sitúa en la selección de las temáticas o textos a tratar, se mantiene una búsqueda por la apropiación conceptual de las asignaturas, con un foco en el análisis de situaciones o textos asociados a la idea de diversidad o intereses propios del estudiantado, comprendiendo las situaciones y experiencias como espacio de aplicación o ejercitación:

“Actividad: Lectura de la pág. 195 del texto del estudiante "Mi noche junto a una cala negra" (Cynthia Rimsky). Responden un cuestionario breve que será revisado durante la clase sincrónica de la semana siguiente.

Clase sincrónica: Revisión de la actividad de la semana 1 por medio de un dialogo argumentativo sobre las preguntas planteadas.

Exposición teórica de conceptos básicos para analizar textos: acción narrativa, conflicto, relación de personaje principal-antagonista, contexto de producción y de recepción.”

(Planificación Lenguaje 3º Medio, HCM)

Así, la secuencia descrita, lectura, dialogo argumentativo y exposición de conceptos, reconoce un trabajo con foco en la apropiación conceptual y en el análisis. En este caso, el lugar de la experiencia personal se asocia a la lectura seleccionada y a la intencionalidad de relacionar esta selección con los intereses de las y los estudiantes:

“Actividad: Lectura domiciliaria de obra dramática "José" de Egon Wolff (pag.22). Ven video "Egon Wolff en 120 segundos" desde youtube.

Leen la página 21 del libro. Responde a la pregunta: ¿Qué aspectos de la vida del autor es posible encontrar en la obra dramática "José"? Comenten y argumenten.

Exposición teórica sobre estructura y elementos básicos del género dramático. Se explicará guía de trabajo.

Leen la noticia "Elicura Chihuailaf ganó el Premio Nacional de Literatura" y responden la siguiente actividad en sus cuadernos: Mencione y destaque las razones por las cuales Elicura Chihuailaf obtiene el Premio Nacional de Literatura.”

(Planificación Lenguaje 3º Medio, HCM)

Estas construcciones de conocimiento responden a la característica transversal de involucrar la experiencia de las y los sujetos, pero establecen, en sus instancias de

evaluación, elementos que restringen el quehacer del alumnado al de las acciones de identificación y caracterización conceptual. Este hecho presenta una tensión entre la planificación y la evaluación de la enseñanza. Los procesos de planificación se concentran en organizar el conocimiento en relación a los contextos y realidades de las y los estudiantes, mientras que los procesos evaluativos demandan a las y los estudiantes un ejercicio de coherencia conceptual en la organización del conocimiento. Este punto asume relevancia al comprender la experiencia como un medio, pero no valorarla en el proceso evaluativo. Esta situación define, en el caso de las asignaturas del plan común, una valoración que refleja una inconsistencia con la propuesta base a nivel de la identidad deliberada en el currículum del establecimiento.

Lo analizado, se ajusta en la asignatura de profundización en donde las secuencias marcadas por lo personal y la ejemplificación, transitan hacia el desarrollo de la capacidad creativa, en donde se refuerza, tanto en la planificación como en los procesos evaluativos, una perspectiva contextual en la organización del conocimiento. En este caso, la ejemplificación se propone como experiencia espejo para los sujetos, el acto creativo es un acto que se inspira en la descripción del proceso creativo de otros. Desde esta definición el acto creativo, busca congeniar con la apropiación conceptual propia de la asignatura:

“Entonces, en base a eso, consulté primero qué era lo que les gustaría trabajar o a qué les gustaría volver... Siempre en base a sus intereses. (...) Desde ahí, también hay una construcción aferrada a la identidad. Así que traté de armar un paralelo entre una obra biográfica de un artista audiovisual, Bernardo Oyarzún, que sacó un documental hace poco que está basado en una experiencia de vida. Entonces, hice un paralelo entre esta obra que toma la experiencia de vida de Oyarzún en donde fue tomado detenido bajo sospecha mientras iba caminando por la calle, y como luego de esa experiencia traumática donde la policía hace un retrato hablado de él y las descripciones que hace dan cuenta de un reflejo social de identidad en torno a su imagen morena, de ojos rasgados... Fuertemente indígena, y, desde ahí,

construye un relato, que es lo que construye la policía, la sociedad y lo que él recopila como retrato familiar y social. En base a esa obra autobiográfica, les pedí a los alumnos que continuáramos con lo biográfico, pero que seleccionaran también una experiencia de vida que, en este momento, los identifique o que los haya marcado. Se pone en práctica cómo una experiencia se puede volver un autorretrato.”.

(Entrevista Profesor Especialidad, HCM)

La configuración del conocimiento se elabora desde la idea matriz de la diversidad en íntima relación con la construcción biográfica retrospectiva construida esencialmente por las y los docentes, lo que provoca un abordaje que tiende a la dispersión y en ocasiones a la inconsistencia, como ocurre en el caso de las asignaturas del Plan Común, en relación a las formas de planificación y evaluación del conocimiento. Estas inconsistencias tensionan el acto deliberativo en algunos aspectos, aunque se reconoce la existencia de una matriz común.

A continuación, se presenta un esquema de síntesis del caso en los aspectos vinculados al contenido de las definiciones curriculares:



### Esquema nº7: Síntesis caso HCM





## **2.2. El currículum como un espacio funcional: Decisiones curriculares de un Liceo Técnico Profesional de Administración Delegada.**

### **2.2.1. Configuración identitaria: El mundo del trabajo como eje la formación de las y los sujetos.**

Como se ha descrito en el caso de los establecimientos con deliberación curricular débil, las definiciones en torno a la configuración de identidades de los sujetos, se desarrollan explícitamente en los principios y fines que poseen los establecimientos. Lo anterior, genera un marco de referencia fuerte, con presencia en los documentos curriculares y en los procesos de comunicación hacia las y los docentes, pero, con limitadas expresiones curriculares en los procesos deliberativos de las asignaturas.

En el caso del establecimiento Técnico Profesional de Administración Delegada, la configuración de la identidad en el establecimiento se encuentra definida en directa relación con la modalidad de estudio que posee el establecimiento, a saber, formación técnico profesional. Esto se expresa en la idea de formación escolar para el mundo laboral, cuestión que permea la concepción de juventud, la temporalidad desde la que se caracteriza al sujeto y las propuestas sobre cómo se relaciona con los otros en la experiencia escolar. Esta definición se implementa transversalmente, desde los primeros años en el establecimiento, es decir, no es un proceso que se acote, específicamente, a los dos últimos años de especialización técnico profesional. En el Proyecto Educativo Institucional se expresa en su misión de la siguiente manera:

“Misión: Formar humana y profesionalmente a jóvenes respetuosos y responsables, fomentar el emprendimiento y la formación ciudadana y ofrecer oportunidades de una inserción laboral adecuada, así como continuidad en los estudios superiores”

(Proyecto Educativo Institucional, TPAD)

La ubicación del espacio laboral como destino preferente de definición de los sujetos estudiantes, considera que la temporalidad en que se desarrollan las y los estudiantes es el presente como espacio de permanentes definiciones y consecuencias hacia el futuro. El cruce de esta definición con la configuración curricular del establecimiento se expresa en

los énfasis y modificaciones que se desarrollan en el Plan de Estudio de los niveles anteriores a tercero medio. Las asignaturas, en especial Lenguaje y Matemática, se ajustan para aumentar su funcionalidad al ciclo de especialización proyectado a partir de tercero medio. A lo anterior se suma la definición de las habilidades sociales a formar en los ciclos de especialización, las que se describen como exigencias de las empresas a las que apuntan sus especialidades:

“(En relación a la construcción del Plan de Estudio en 1º y 2º Medio con énfasis en Lenguaje y Matemática). Nuestro trabajo en estas asignaturas apunta al desarrollo de habilidades y destrezas básicas tales como la comprensión lectora y la resolución de problemas, las que, a su vez, resultan claves para preparar su ingreso al ciclo de especialidades en 3º Medio.

En el ciclo de especialidad, nuestras principales preocupaciones son el aprendizaje del conocimiento técnico propio de las especialidades y, de forma muy importante, el desarrollo de habilidades sociales por parte de los alumnos, tales como el respeto, la responsabilidad, el saber seguir instrucciones y el manejo de un lenguaje formal, todas estas habilidades exigidas en las empresas a las que apuntan nuestras especialidades.”

(Proyecto Educativo Institucional, TPAD)

Esta mirada se asocia a una comprensión de la juventud como un momento de definiciones, como una etapa a superar por medio de la construcción de certezas. Esto conlleva que la juventud sea comprendida como un momento de decisiones y elecciones para el futuro, en un sentido prospectivo. Para concretar lo descrito, el establecimiento genera acciones para consolidar esta idea adelantando los procesos de definición que poseen los estudiantes, o, como segundo mecanismo, delimita la acción curricular a nivel de opciones de estudio, para asegurar un buen rendimiento en las instancias formativas asociadas a la especialidad. Es así como el establecimiento alinea la implementación de los programas de estudio previos a tercero medio, hacia la modalidad técnico profesional, junto con generar un ambiente escolar concentrado en actividades e intercambios relacionados con las especialidades

técnico-profesionales. La Unidad Técnico Pedagógica lo describe como un proceso de visualización de las y los estudiantes y como mecanismos de alineación a la modalidad de estudio:

“Llevándolo a la realidad, como nuestros colegios parten de primero medio y la elección de la especialidad es en tercero, intentamos alinear bastante lo TP con formación general en tercero medio. En primero medio, cuesta un poco que los chicos visualicen. Son chicos de 14 o 15 años y no tienen la misma mentalidad de uno de 16 o 17 años. Si uno lo mira de un punto de vista pedagógico, es diferente la aplicación. Nosotros alineamos a los chicos o les explicamos. Tenemos varios eventos que tienen que ver con TP. De hecho, este mismo mes, de la educación técnica, se hacen bastantes actividades. Pero, netamente, dentro del aula, sería a partir de tercero medio. Como nosotros tenemos jornada única, tenemos cierta cantidad de horas, como tres horas de Lenguaje, tres horas de Matemáticas, dos horas de Ciencias... Y eso nos ha ayudado mucho respecto al currículum Técnico Profesional. También trabajamos Filosofía, respecto al perfil de egreso, pero no sé si curricularmente me atreva a decir que es algo que esté implementado como... que haya un cruce con evidencia.”.

(Entrevista UTP, TPAD)

La idea de relación con el conocimiento y con la experiencia del otro bajo una lógica regulativa en la cual el acto de enseñar y aprender es comprendido desde una dimensión instrumental, es reforzada en las definiciones institucionales del establecimiento. Esta idea se levanta a nivel de discurso en el establecimiento y se encuentra inserta en el trabajo de deliberación de las y los docentes, asociada a relevar el desarrollo de habilidades blandas o en la definición de las temáticas a tratar en su asignatura (Entrevista profesor Educación Ciudadana, TPAD). En esta dimensión, la separación entre aspectos valóricos y aspectos de contenidos, genera una desintegración que consolida la intención instrumental del aprendizaje, lo que es justificado a favor de la formación técnico profesional. Así es descrito en el Proyecto Educativo Institucional:

“En nuestra propuesta curricular, destacamos dos dimensiones principales. Por un lado, una dimensión valórica, la cual es transversal a todo el proceso educativo, por lo que debe estar presente en cada acto y relación en la que participen alumnos y/o funcionarios, así como en cada asignatura impartida en el establecimiento. Por otro lado, una dimensión de contenidos que se articulan con las exigencias ministeriales y el perfil Técnico-Profesional de nuestro liceo. Generalmente, los colegios técnico-profesionales se diferencian de los científico-humanistas por su orientación al mundo laboral, dedicando una cantidad importante de horas a la especialización técnica que los alumnos elijan.”.

(Proyecto Educativo Institucional, TPAD)

Las definiciones analizadas, se expresan, por una parte, en la construcción del Plan de Estudio (distribución horaria y definición de horas de libre disposición), y, por otra parte, en las formas que asume el conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes en las asignaturas estudiadas. Esta segunda dimensión, por los grados de institucionalización de los procesos de deliberación curricular que existen en el establecimiento, genera construcciones curriculares directas y explícitas. Estas, muestran de manera evidente el sentido de las configuraciones curriculares del establecimiento, a saber, las y los estudiantes viviendo un presente estático, ya establecido, como espacio de exclusiva gestación y definición del futuro, que requiere de certezas para avanzar al mundo del trabajo.

### **2.2.2. Conocimiento puesto a disposición: Un conocimiento para el mundo laboral**

Los bajos niveles de institucionalización de los procesos deliberativos que posee el caso, tienen su expresión más significativa para las definiciones en torno al conocimiento a ser enseñado, en los limitados espacios de deliberación ante la norma prescrita. Es decir, existe coherencia en el proceso, pero el nivel de complejidad de estos hace que no se expresa una intencionalidad mayor que pueda transformar la realidad curricular del establecimiento.

En este sentido, en este caso se observa una relación directa entre los procesos de configuración identitaria y del conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes.

De hecho, los espacios de interpretación o reelaboración en la planificación de las asignaturas, se concentran en generar definiciones que consolidan una matriz conceptual-disciplinar en la construcción de las asignaturas, orientada por las relaciones descritas en la configuración identitaria, a saber, la persecución de enseñanzas que generen aprendizajes funcionales para el futuro y la preparación para el mundo del trabajo.

Este proceso se desenvuelve a partir del documento que se presenta como referencia para estas definiciones es el perfil de egreso, el cual articula las decisiones curriculares a nivel de asignaturas. A partir de esta idea, el foco en la idea de responsabilidad asociada a actos de comportamiento (puntualidad, respeto de fechas, horarios y expresión) y la referencia en agentes externos para evaluar el desarrollo curricular del establecimiento (mundo laboral como destinatarios finales de la formación), toman un rol protagónico en los procesos de definición de la caracterización del conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes. La Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento describe esta relación y expresa la centralidad que asumen los procesos de formación en valores y actitudes por sobre la profundización en determinadas formas de conocimiento propios de las asignaturas, lo que refuerza una presentación homogénea del conocimiento, sin fisuras ni debates internos:

“Nuestra gran dirección es el perfil de egreso. El perfil de egreso de los técnicos profesionales es muy ambicioso, porque viene de un modelo europeo. Nosotros trabajamos bastante el tema de la responsabilidad, porque en nuestro contexto es algo que hay una carencia. Nos alineamos mucho al respeto. (...) Tenemos una encuesta que se hace anualmente a las empresas, las que nos prestan ayuda para las prácticas. Generalmente, el feedback va por ahí, no por los conocimientos de los chicos. Igual que en todos los aprendizajes, tenemos alumnos más destacados y alumnos no tan destacados, pero sí va más alineado a la actitud. De hecho, nosotros tenemos un plan con una psicóloga que viene con una representación, para que los chicos se expresen y exploren. Hemos fortalecido mucho el tema de la exposición oral, que también es algo que carecen por un tema de actitud. (...) Entonces, se alinea mucho al perfil de egreso con ámbitos más de actitud, porque los chicos

tienen lo técnico. El currículum técnico es muy claro, específico y alineado a la especialidad. Tanto que, por eso, muchas veces, los chicos se sorprenden y dicen que quieren alinearse a Administración, pensando que no tiene tanta matemática y tiene 5 asignaturas de matemáticas. Porque la mención es en Recursos Humanos, pero alguien que trabaja en Recursos Humanos tiene que manejar muchos datos. Sí nos alineamos a lo actitudinal para atender la necesidad actual.”.

(Entrevista UTP, TPAD)

En este marco, en las definiciones en las asignaturas, comprendidas como un espacio del conocimiento técnico, priman las construcciones curriculares con coherencia conceptual desde una interpretación instrumental. Incluso en las asignaturas que, por su naturaleza epistémica, poseen características vinculadas a la problematización de los contextos o de la experiencia de vida de las y los estudiantes. Esta coherencia, es decir, la búsqueda de organización de la enseñanza en los marcos conceptuales de una disciplina posee una doble característica de base, tiende a simplificar la matriz conceptual de la asignatura, concentrando la planificación en procesos de descripción. En las planificaciones de clase de las asignaturas del plan común, se repiten escenarios de enseñanza estáticos, con baja problematización:

- “1. Identificar los medios de comunicación masivos.
2. Analizar los medios de comunicación como parte de las libertades de los ciudadanos y el derecho a la información.
3. Analizar fuentes audiovisuales.”.

(Apartado Cómo, Planificación de clase; IV Educación Ciudadana, TPAD)

La concepción de existencia en un tiempo presente, como momento exclusivamente definido para construir o resguardar el futuro, genera construcciones curriculares concentradas en el conocimiento y la comprensión de la institucionalidad vigente. Esto posee especial relevancia en la asignatura de Educación Ciudadana, en donde se otorga

preponderancia y protagonismo al reconocimiento de la legalidad vigente y sus expresiones institucionales, por sobre interpretaciones o problematizaciones de las realidades que habitan a diario las y los estudiantes:

“1. Analizar las bases de la institucionalidad chilena según la administración descentralizada y desconcentrada, desde la soberanía nacional y los límites de la soberanía a través de un mapa conceptual.

2. Valorar el respeto de los DD.HH. Como principios inherentes al ser humano a través de una lluvia de ideas.”.

(Apartado Cómo, Planificación de clase; IV Educación Ciudadana, TPAD)

“1. Reconocer formas de participación ciudadana a través de una lluvia de ideas.

2. Describir formas de participación ciudadana según la constitución política vigente a través de un mapa conceptual.”

(Apartado “Cómo” (metodología), Planificación de clase; III Educación Ciudadana, TPAD)

Lo anterior se traduce también en los espacios de trabajo específicos que se vinculan a los contextos legales de carácter laboral. La fortaleza y la interpretación directa de los principios educativos del establecimiento se expresan en una definición de la disciplina íntimamente relacionado al marco legal en el que se desarrollarán las y los estudiantes:

“Identificar y describir las tendencias laborales en el mundo actual, terciarización, flexibilidad laboral, obsolescencia, capital humano y capacitación laboral.

Describir los aspectos más importantes de la legislación laboral en Chile. Identificar y analizar los mecanismos legales de protección al trabajador en Chile.”

(Apartado Cómo, Planificación de clase; IV Educación Ciudadana, TPAD)

“1. Caracterizar la legislación laboral chilena.

2. Comprenden la importancia de los derechos laborales para un digno desarrollo del trabajador.

3. Conocen los mecanismos institucionales para resguardar los derechos laborales.”.

(Apartado Cómo, Planificación de clase; IV Educación Ciudadana, TPAD)

“Analizar la función legislativa en Chile a través de un PPT.

Elaborar un PPT con la formación de una ley.”

(Apartado Cómo, Planificación de clase; IV Educación Ciudadana, TPAD)

En síntesis, las secuencias de abstracción que se presentan a las y los estudiantes, poseen variaciones limitadas, sin mayores distinciones entre asignaturas. Así, como se observa en las planificaciones ya analizadas, existe una presentación permanente de las relaciones conceptuales bajo la forma información-concepto, como hito protagónico, junto con la ejemplificación, ejercitación o análisis como fenómeno posterior al reconocimiento inicial. En términos generales, salvo ciertas situaciones específicas, el escenario de ejemplificación, ejercitación o análisis se encuentra dado por el o la docente, no son seleccionados por las y los estudiantes, son escenarios cerrados, predefinidos y en general, bajo marcos institucionales. Para la asignatura de especialización técnico-profesional, se proponen experiencias de modelamiento conceptual vinculadas a la resolución de operatoria matemática. Es decir, el conocimiento puesto a disposición se construye mecánicamente, no problematizado y sin contextos de acción más que los proporcionados por los conceptos propios de la disciplina base:

“Reconocen que las áreas laterales de todos los prismas son rectos. (...) Reconocen de forma intuitiva que los prismas a base de polígonos regulares se acercan a cilindros si se aumenta el número de lados del prisma. Confeccionan de manera concreta modelos de cilindros y los comparan con modelos o dibujos de prismas a base de polígonos regulares. Transfieren la fórmula de un cubo para determinar la fórmula del volumen del cilindro.”.



(Apartado Contenido, Planificación de clase; IV Cubicación de Proyecto, TPAD)

“Calcula cantidades unitarias, superficies y volúmenes para cuantificar elementos, materiales y mano de obra involucrada en las diferentes partidas de construcción de un proyecto, según las respectivas especificaciones técnicas de forma manual y utilizando programas computacionales.”

(Apartado Contenido, Planificación de clase; IV Cubicación de Proyecto, TPAD)

“Cotiza materiales y mano de obra para las diferentes partidas de construcción de un proyecto, conforme a sus especificaciones técnicas, cubicaciones y a catálogos técnicos actualizados, considerando eficiencia energética, rendimiento y porcentaje de pérdida de los materiales.”

(Apartado Contenido, Planificación de clase; IV Cubicación de Proyecto, TPAD)

“Confecciona un presupuesto detallado mediante planilla de cálculo computacional de los elementos, materiales y mano de obra requeridos para la ejecución de las diferentes partidas del proyecto, elaborando los respectivos análisis de precios unitarios por partida y considerando las normativas tributarias y laborales vigentes.”

(Apartado Contenido, Planificación de clase; IV Cubicación de Proyecto, TPAD)

Como se ha señalado, la secuencia descrita se despliega transversalmente en las tres asignaturas en estudio. En el caso de la asignatura de Lenguaje, la concentración en acciones directas, con baja contextualización disciplinar y limitado vínculo con la experiencia, concluyen en disposiciones poco problematizadas del conocimiento hacia las y los estudiantes. Esta limitada problematización o menor complejidad de lo enseñado, se expresa en las habilidades utilizadas en la construcción de objetivos, alta concentración en clasificación y reconocimiento, y en la enunciación de conceptos básicos de las asignaturas:

“Los estudiantes leen y ven textos previos en la clase para reconocer las partes de cada uno de estos.

Los recursos serán: Clases en presentaciones en Power Point. Video YouTube: Cortometrajes animados. Noticias de medios electrónicos y el recurso de "Fast Check" para verificación de la calidad de la información.

Crear fake news de un evento histórico o actual donde evidencie uno de los criterios estudiados.

Reconocer los puntos de vista de acuerdo con el contexto de producción de la publicidad y la propaganda.

Clasificar de acuerdo con sus características la propaganda y la publicidad.”

(Apartado Cómo, Para qué, Planificación de clase; III Medio Lengua y Literatura, TPAD)

“Los estudiantes leen y ven textos previos en la clase para reconocer las partes de cada uno de estos.

Los estudiantes serán capaces de: Comparar entre el concepto de hecho y el de opinión. Reconocer la importancia de los medios de comunicación en la instalación de temas y en la formación de opinión. Reconocer qué criterios rigen para reconocer si una información es verídica o falsa.”.

(Apartado Cómo, Para qué, Planificación de clase; III Medio Lengua y Literatura, TPAD)

Esta dinámica se repite en la asignatura de Educación Ciudadana, una lógica de abstracción similar con algunos ajustes asociados a una interpretación inicial en la dimensión disciplinar, en este caso recurriendo a una comparación temporal:

- “1. Definir conceptos fundamentales, democracia, gobierno, participación, derechos, deberes a través de internet o diccionarios.
2. Explicar el origen de la democracia como forma de gobierno.
3. Analizar las democracias actuales y compararlas con la democracia griega a través de un cuadro de contenidos.
4. Describir la ciudadanía según la constitución política vigente a través de un ppt.”

(Apartado Cómo, Planificación de clase; III Educación Ciudadana TPAD)

- “1. Describir los sistemas de elección de autoridades en Chile a través de un PPT.
2. Analizar el sistema de primarias en Chile a través de una infografía.”

(Apartado Cómo, Planificación de clase; III Educación Ciudadana TPAD)

En síntesis, en el caso en estudio, los procesos de construcción de conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes, se despliegan por medio del desarrollo de una coherencia conceptual de las asignaturas y su disciplina de base, que diseñan experiencias de enseñanza estáticas, predefinidas y fragmentadas. Así, los principios que configuran las identidades en el establecimiento permean el quehacer deliberativo-curricular de las y los docentes, desde la restricción de sus construcciones curriculares, en tanto no realizan una relectura de los principios definidos institucionalmente a la luz de los conocimientos a ser enseñados en sus asignaturas.

A continuación, se presenta un esquema que sintetiza lo planteado para el caso en estudio:

### Esquema nº8: Síntesis caso TPAD



## **Capítulo 5: Relaciones entre procesos deliberativos y el fenómeno de la segregación académica**

Reconocer y describir los procesos de deliberación curricular ha sido el objetivo central de los dos capítulos de resultados ya desarrollados. El presente capítulo, a partir de lo analizado, avanza hacia la interpretación de la relación entre la segregación académica del sistema escolar chileno y las decisiones curriculares que se adoptan en establecimientos educativos. Así, aborda el tercer y último objetivo de la investigación, contribuyendo a abordar el problema de investigación y el objetivo general de ésta.

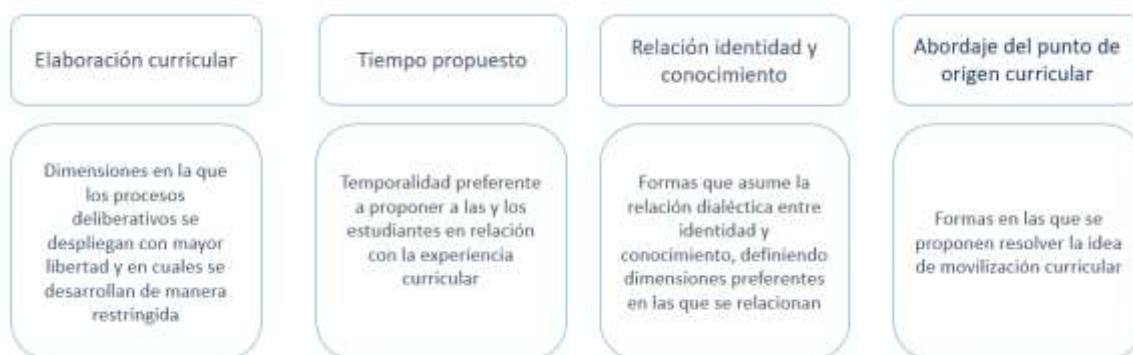
Para esto se desarrollan dos grandes apartados. El primero presenta una síntesis comparativa de los casos, concentrando esta tarea en el contenido de las definiciones curriculares. En un segundo momento, se abordarán las principales diferencias entre los casos, a partir de la propuesta de cuatro mecanismos que permiten comprender las relaciones entre deliberación y segregación en los casos en estudio.

### **1. El contenido de las definiciones curriculares: Síntesis comparativa entre casos**

La forma en la que se configuran los contenidos de las definiciones curriculares en un establecimiento dan cuenta de la forma que asume la presentación de la experiencia curricular de un establecimiento a sus estudiantes. De este modo, el reconocimiento de las formas en las que son definidas las identidades y el conocimiento, permiten reconocer la construcción curricular que emerge en el establecimiento en el proceso de recontextualización. A partir de los cuatro casos analizados, es posible extraer una serie de aspectos que expresan con mayor nitidez cómo estos procesos de recontextualización curricular presentan similitudes y diferencias. A modo de cierre del presente capítulo, presentaremos estos aspectos. Este ejercicio permitirá avanzar al reconocimiento de las relaciones entre los procesos de deliberación curricular y el fenómeno de segregación académica.

El ejercicio comparativo enunciado, se organiza a partir de cuatro aspectos. El primero, denominado elaboración curricular, se vincula a los espacios en donde los procesos deliberativos, en referencia a la norma prescrita, se despliegan con mayor libertad y en los cuales se desarrollan de manera restringida. El segundo, tiempo propuesto, se relaciona a las definiciones en torno a la temporalidad del acto de aprendizaje que se propone a las y los estudiantes. El tercero, a saber, relación identidad y conocimiento, se vincula con las formas que toman las secuencias conceptuales al organizar el conocimiento a ser enseñado. El cuarto, hace referencia al abordaje del punto de origen curricular, relacionado a las formas en las que se propone resolver la idea de movilización curricular de las poblaciones estudiantiles de cada establecimiento. Este último aspecto permite generar un ejercicio de síntesis y proyección hacia el análisis de los procesos de segregación en estudio.

### Esquema n° 9: Unidad de análisis contenido de la deliberación curricular



#### 1.1. Elaboración curricular:

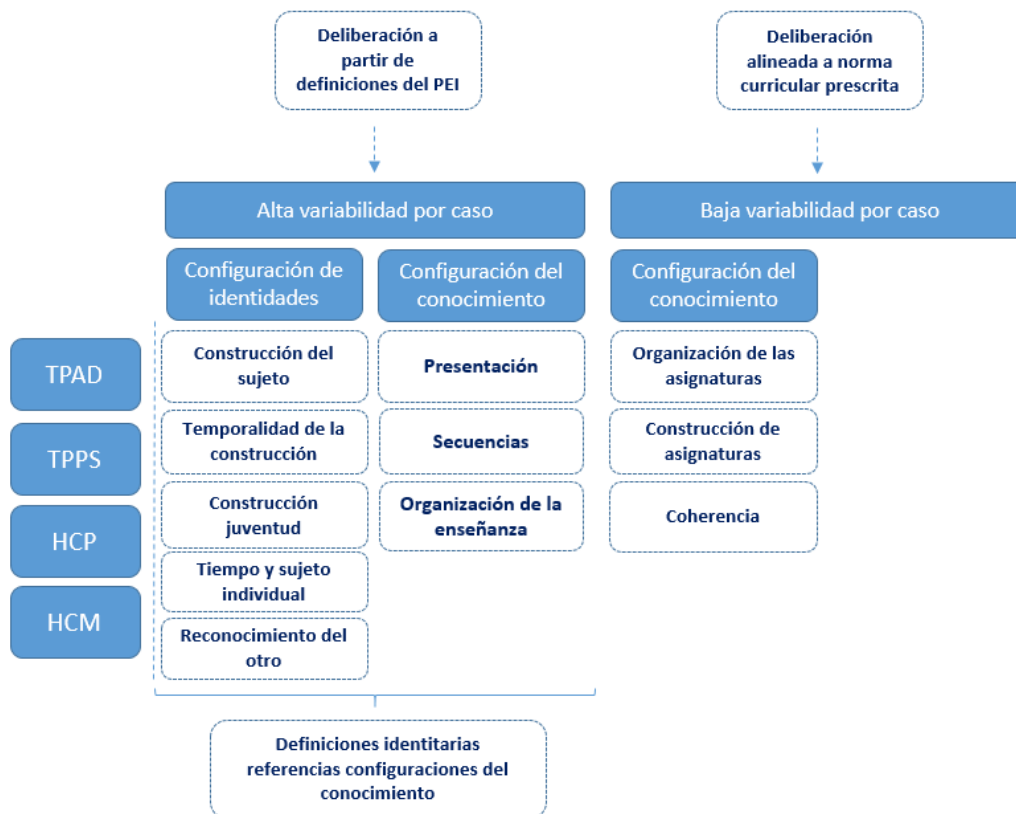
Los ejercicios deliberativos analizados en el presente capítulo expresan la existencia de dimensiones del contenido de la definición curricular en las que los establecimientos posee un margen de mayor libertad de interpretación de la norma prescrita. Estas definiciones, que en general, cuando toman con menor referencia la norma prescrita, se ajustan a los Proyectos Educativos Institucionales de los establecimientos, expresan las formas en las que se despliegan los procesos de descentralización curricular. Lo anterior, se refleja con especial nitidez en las definiciones asociadas a aspectos identitarios, a saber, definición de

sujeto, temporalidad asociada a la experiencia curricular, definición de la relación con otros/as y concepciones en torno a la juventud, es decir, el total de las dimensiones relacionadas a la configuración de identidades.

Junto a estas definiciones se encuentran también las asociadas a la configuración del conocimiento a ser enseñado. En este caso, la presentación del conocimiento, las secuencias conceptuales construidas y la organización de la enseñanza. Estas definiciones, asociadas en general al actuar del cuerpo docente a nivel colectivo o individual, son espacios de operación significativa en los procesos de recontextualización y evaluación. Los procesos de deliberación reseñados, toman como referencia principal la configuración de identidades del establecimiento, es decir, actúan bajo este marco de definiciones, incluso por sobre las referencias disciplinares de base de cada una de las asignaturas.

En el caso de las dimensiones relacionadas con las definiciones generales en torno a la organización del conocimiento (disciplinas, áreas, competencias genéricas; temas, proyectos, experiencias) y la organización del conocimiento a nivel de cada asignatura (coherencia conceptual o contextual), la norma prescrita imprime, en los cuatro casos en estudio, una lectura común, con una excepción específica más no significativa.

## Esquema nº 10: Elaboración curricular



### 1.2. Tiempo propuesto para la experiencia curricular:

Dentro de las dimensiones asociadas a la configuración de identidades, que dan cuenta de distinciones entre los casos, es la definición en torno a la temporalidad en la que se propone al sujeto vivir la experiencia curricular. Esta dimensión, asociada al posicionamiento del sujeto en relación a su propio tiempo y al tiempo que propone el establecimiento al estudiante, marcan diferencias por caso.

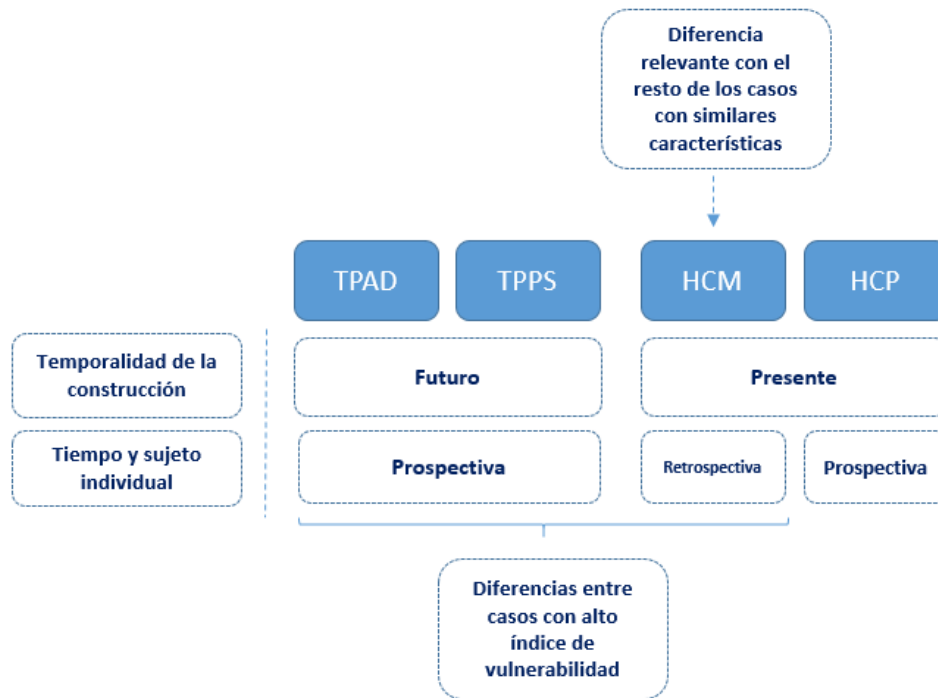
La distinción inicial se vincula con la modalidad de estudio. Los establecimientos Humanista Científicos proponen el tiempo presente como espacio preferente, mientras que los establecimientos Técnico profesionales, proponen el futuro como temporalidad protagónica. Esta distinción, que parece natural por el foco de cada modalidad,



conocimiento y profundización disciplinar, por una parte, y, especialización y preparación para el mundo del trabajo por otra, posee distinciones a tener en cuenta. En el caso de la modalidad Humanista Científico, el establecimiento de administración municipal sitúa la construcción del tiempo presente en el pasado (retrospectiva), mientras que el establecimiento de administración privada la sitúa en una construcción hacia el futuro (prospectiva). En los casos de los establecimientos de la modalidad Técnico Profesional, ambos posicionan la construcción desde una perspectiva prospectiva, lo que refuerza la definición en construcción hacia el futuro de la experiencia curricular.

Las distinciones mencionadas toman especial relevancia en relación a la composición socioeconómica del estudiantado y la configuración de expectativas que referencias la configuración del conocimiento a ser enseñado. Esto en el marco de las relaciones ya referenciadas en torno a la influencia que ejercen las configuraciones identitarias sobre las formas que toma el conocimiento. En conclusión, ante poblaciones estudiantiles con mayores niveles de vulnerabilidad, la definición de la temporalidad se constituye como una dimensión que contribuye a la comprensión de formas diferenciadas de configurar el currículum.

### Esquema nº11: Tiempo propuesta para la experiencia escolar



### 1.3. Relación identidad y conocimiento

En el análisis comparado de las dimensiones asociadas a los procesos de deliberación curricular, se indica la existencia de dimensiones en las que existen mayores y menores niveles de libertad en la elaboración curricular ante la norma prescrita. En dicho análisis, se menciona la alta libertad interpretativa y la mayor intensidad de los procesos de recontextualización en las dimensiones asociadas a la configuración de identidades propuestas a las y los estudiantes y algunas dimensiones de los procesos de configuración del conocimiento. En este marco, toma especial relevancia las formas en que se relacionan estas dimensiones en la definición de los contenidos curriculares en cada caso.

La relación descrita refuerza la idea que, en la construcción dialéctica, las definiciones en torno a las identidades por construir, predominan en los procesos de configuración del conocimiento a ser enseñado. Es decir, las formas que asume el conocimiento puesto a

disposición, se constituyen a partir de los marcos de referencia identitaria propuesta, la que actúa definiendo los límites, el nivel de profundidad y las complejidades del conocimiento a ser enseñado por las y los docentes.

Lo anterior se expresa específicamente en las dimensiones de presentación del conocimiento, secuencias conceptuales y organización de la enseñanza, las deliberaciones en estas tres dimensiones se acoplan a las definiciones del establecimiento en relación a la configuración de identidades. La relación de mayor estabilidad se da en la presentación del conocimiento, la que se diferencia de acuerdo a las modalidades de estudio. Es así que los casos con modalidad Humanista Científico, presentan el conocimiento a partir de disensos, y los Técnico Profesional, enfatizan en la presentación de consensos.

A nivel de secuencias conceptuales, se presenta una mayor dispersión entre los casos. Esta dispersión muestra de manera más nítida la relación entre deliberaciones asociadas a la configuración de identidad y definiciones asociadas a las configuraciones de conocimiento. El establecimiento Humanista Científico Municipal, genera secuencias concentradas en la experiencia de las y los estudiantes; el establecimiento Humanista Científico Privado, secuencia que persiguen la abstracción; el establecimiento Técnico Profesional Particular Subvencionado, secuencias funcionales a la apropiación conceptual definida; y el establecimiento Técnico Profesional de Administración Delegada, secuencias que colocan el foco en la ejemplificación.

Con respecto a la organización de la enseñanza, dos de los cuatro establecimientos, Humanista Científico Privado y Técnico Profesional Particular Subvencionado, orientan su enseñanza desde un conocimiento comprendido como un saber universal, inter clase. Los otros dos establecimientos, concentran su desarrollo en la relación individuo conocimiento, con tendencia a concentrarse en compresiones específicas o contextuales.

De este modo, las configuraciones identitarias y del conocimiento, actúan en una relación de definición mutua, una puede restringir o expandir el desarrollo de la otra, y, por tanto, al momento de restringir o expandir una u otra, pone en tensión la configuración de una u otra. En otras palabras, y a la luz de los casos, una configuración de identidades con foco en

el futuro laboral se asocia a una configuración del conocimiento que se presenta desde los consensos, el desarrollo de secuencia funcionales a esa enseñanza y aprendizaje y con una organización de la enseñanza con foco preferente en el individuo. En un ejercicio hipotético, si las formas de configurar el conocimiento cambian, podrían entrar en tensión con las deliberaciones en el ámbito identitario y viceversa. Aquí se levanta un aspecto de alta relevancia para la comprensión de los procesos de segregación en estudio.

### Esquema nº12: Relación identidad y conocimiento



#### 1.4. Cómo abordar el punto de origen curricular:

En los procesos de descripción y análisis del contenido de las definiciones curriculares de los cuatro casos en estudio, el potencial curricular de las y los estudiantes es abordado de manera diferente. En tres de los casos, se aborda desde la idea de déficit de conocimientos. Los tres casos mencionados corresponden a los que poseen una población estudiantil con mayores niveles de vulnerabilidad. Para el caso del establecimiento sin población estudiantil vulnerable, Científico Humanista de administración privada, se aborda a partir de la idea de vacíos o ausencias formativas, no vinculadas a la idea de déficit.

La trascendencia de esta distinción se asocia a la posibilidad de comprender cómo operan las deliberaciones curriculares dentro de contextos segregados, y la idea de déficit por

cubrir ayuda a dar sentido a las deliberaciones descritas en tanto la forma en que se define su abordaje aparece en consistencia con las definiciones analizadas en el presente capítulo.

En los casos en estudio se identifican tres abordajes del déficit, uno por caso. El primero, relacionado al establecimiento Científico Humanista Municipal, la idea de superar del déficit de conocimientos se vincula al principio del reconocimiento y valoración de la diversidad. El segundo asociado al establecimiento Técnico Profesional Particular Subvencionado, se define desde la idea de expectativa y logro. El tercero, vinculado al establecimiento Técnico Profesional de Administración Delegada, se estructura a la partir del principio de práctica y funcionalidad. Estas tres perspectivas se asocian a las definiciones de identidad y conocimiento.

Este aspecto destacado en el ejercicio comparativo, da cuenta de un aspecto relevante que no dialoga de manera directa con la norma prescrita y expresa un elemento trascendente de los procesos de deliberación a nivel de establecimiento. Al expresar una diversidad de abordajes es un aspecto importante para comprender los procesos de segregación académica que analizaremos de manera directa en el siguiente apartado.

### Esquema nº13: Cómo abordar el déficit curricular



## **2. La segregación académica en el análisis de los casos en estudio**

Como se ha mencionado, estos apartados buscan interpretar los resultados descritos en los capítulos tres y cuatro. Esta interpretación, ha involucrado la revisión de los casos a la luz de las categorías en su conjunto, a saber, la deliberación curricular comprendida en sus procesos y contenidos, proponiendo diferentes aspectos que contribuyen a la comprensión del fenómeno de la segregación académica.

Para desplegar el análisis de lo descrito, se analiza el comportamiento global de la deliberación curricular del establecimiento (procesos y contenido) por cada caso en estudio. Se presentan las principales distinciones asociadas a las características de cada uno, enfatizando en sus diferencias. Este ejercicio permite identificar los aspectos que contribuyen reproducir la condición de origen de los sujetos o a transformarla.

### **2.1. Comportamiento global del proceso deliberativo por caso: Elementos distintivos del proceso de segregación**

El análisis por casos realizados en el capítulo tres y cuatro, se desarrollan a partir de las categorías teóricas principales del estudio. Así, se han sometido los casos a su descripción y análisis en relación a sus procesos deliberativos, y también, al contenido de estas definiciones, en específico, a sus configuraciones identitarias y de conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes. Este trabajo ha permitido conocer las formas en que cada establecimiento delibera la experiencia curricular que presenta a su estudiantado e identificar elementos distintivos en cada caso. Lo descrito permite afirmar que existen una relación entre los procesos de segregación y los de deliberación curricular.

Este ejercicio de síntesis, al abordar el caso en el total de sus categorías, permite reconocer la relación entre las configuraciones curriculares definidas por el establecimiento, el rol de los procesos de institucionalización de la deliberación curricular en su particular relación con la condición de origen de cada caso.

Para el desarrollo de este apartado se sumarán a las dos grandes categorías de análisis y sus correspondientes dimensiones (lectura de la prescripción curricular, reconocimiento del

otro, organización de la enseñanza, institucionalización), el desarrollo de determinados énfasis que se consideran relevantes para la comprensión de la relación deliberación curricular – segregación académica. El primero de estos énfasis tiene relación con el rol de la norma prescrita. Este énfasis se asocia a la comprensión que la relación con la norma prescrita expresa referencias específicas del comportamiento curricular del caso en tanto su mayor o menor grado de cercanía o interpretación, puede estar asociado a procesos de reproducción de la condición de origen del estudiantado. Un segundo énfasis se vincula a las dimensiones organización de la enseñanza y el reconocimiento del otro, en tanto se considera que son las que mejor expresan la relación dialéctica entre configuración de identidades y conocimiento, y por tanto expresan también la síntesis del contenido de la deliberación curricular. Es decir, se reconoce que la forma en la que se convoca al individuo y el conocimiento, y, el individuo con otros, se constituyen en una relación mutua, en donde se concibe la relación entre sujeto, otro y el conocimiento como espacio de desarrollo de esta construcción. Por último, se hace un énfasis específico a las formas que asumen los procesos de institucionalización, como factor que permiten reconocer la trascendencia hacia el sujeto que asumen las definiciones en la construcción de la experiencia curricular en el establecimiento. Es decir, cuánto y cómo es capaz de mediar la institución escolar, desde sus procesos deliberativos, esta experiencia.

En síntesis, se comprende que existe una relación entre el fenómeno de la segregación académica y los procesos deliberativos curriculares en los establecimientos en estudio. Que esta relación puede ser revisada por medio de las definiciones que estos toman en torno a la norma prescrita; las relaciones que se desarrollan en la configuración de identidades y conocimiento puestos a disposición de las y los estudiantes; y, las formas de institucionalización que adquieren los procesos deliberativos. Lo que se postula es que cada uno de los aspectos descritos pueden aportar elementos para reconocer la relación segregación-deliberación, y a su vez, se reconoce que en su conjunto permiten reconocer aspectos de la relación. A continuación, presentaremos cada caso en función de los aspectos señalados, para luego cerrar dando cuenta de la dimensión conjunta referida.

Lo descrito se puede observar en el siguiente esquema:

**Esquema nº 14: Relaciones entre segregación y deliberación**



### 1.1. Diferencias en el proceso: Definiciones curriculares puestas a disposición de las y los estudiantes en cada caso en estudio.

Los procesos de deliberación curricular se relacionan con los procesos de segregación académica a partir de las configuraciones identitarias definidas y los conocimientos puestos a disposición de las y los estudiantes. Estas dimensiones son la expresión última de las lecturas de la norma prescrita que configuran los currículos propuestos por los establecimientos a las y los estudiantes. Los casos en estudio, muestran como patrón general la constitución de diferentes construcciones curriculares, que pueden ser entendidas como expresión de diversidad, cuestión que será abordada en un segundo momento de este capítulo, o desde una perspectiva que permita comparar los casos desde las distintas dimensiones que expresan parte de las relaciones entre deliberación y segregación.

En el marco de esta interpretación, el rol de las formas institucionales que toman los procesos de deliberación, operan como una característica que contribuye a comprender si diferentes construcciones curriculares, a nivel sustantivo, logran desplegarse a nivel



orgánico, en otros términos, si las definiciones tomadas logran configurarse como experiencia para las y los estudiantes en el establecimiento y el aula o se estacan en declaraciones de intenciones a nivel documental.

A continuación, se expondrán los elementos centrales de los cuatro casos en estudio de acuerdo a las categorías y dimensiones descritas. Si bien el objetivo es exponer el comportamiento de las relaciones entre categorías en los cuatro casos, el orden de presentación se asocia a los casos en donde las relaciones entre condición de origen de la población estudiantil y propuesta curricular tienen una relación directa, es decir, condición de origen de mayor vulnerabilidad y deliberación curricular más empobrecida, tanto en el contenido como en el proceso de definición. Este orden busca otorgar lógica a la presentación destacando los casos en donde se observa que esta relación no es automática ni directa.

- **Restricción de la experiencia curricular: El caso del establecimiento Técnico Profesional de Administración delegada.**

Las y los estudiantes del establecimiento Técnico Profesional de Administración Delegada, que posee un significativo índice de vulnerabilidad, como ya ha sido descrito en los capítulos anteriores, tiene como foco central de sus procesos formativos el desarrollo de trayectorias conducentes al mundo laboral. Este foco de acción genera una construcción curricular con énfasis en el futuro de los sujetos asociada a una implementación curricular que opta por relacionarse con la norma nacional prescrita por medio de procesos de interpretación limitados que se comprenden como un proceso de implementación efectiva al reforzar las definiciones nacionales como búsqueda por otorgar oportunidades de desarrollo futuro.

La definición de un sujeto con un fin predefinido, se vincula a construcciones curriculares cerradas y estándar, circunscritas al ámbito laboral. En este marco, se define una relación con el otro y el conocimiento, como un proceso de integración instrumental, asocia al objetivo de integración al mundo laboral. Como se ha comprendido en esta investigación, la relación con el otro esta mediada en el contexto curricular por la relación con el

conocimiento, de este modo, la instrumentalización de los procesos de vinculación con otro, se asocian también a la instrumentalización de la vinculación con el conocimiento.

En este caso, así como en el resto que revisaremos en el presente capítulo, las definiciones en torno a la temporalidad de la experiencia curricular, que en el establecimiento en análisis corresponde a la concentración exclusiva en el futuro, en particular en la relación futuro-mundo laboral, es un factor de segregación por la restricción de la experiencia propuesta, Si bien, el factor asociado a la modalidad de estudio podría ser explicativo de esta situación, como veremos en el otro caso de la misma modalidad, no es una cuestión predeterminante. A lo descrito se suma la caracterización de la relación con el otro, al plantear un desarrollo regulativo, concentrado en el individuo y en su relación específica con el conocimiento con foco en la instrumentalización, limita las posibilidades de relación con el conocimiento a ser aprendido, cuestión que especificaremos a continuación.

La configuración del conocimiento a ser enseñado en el establecimiento, en particular en el diseño de la enseñanza y en su organización, en línea con las definiciones a nivel identitario, se caracteriza por la construcción de secuencias conceptuales basadas en la relación información-concepto- ejercitación. En estas secuencias prevalece la dinámica de repetición, la cual es confluyente con la presentación de un conocimiento consensuado, con limitados espacios de interpretación por parte de los estudiantes. Si bien, la presentación de consensos disciplinares o conceptuales, no es en sí mismo una limitación del conocimiento puesto a disposición, el foco en la información y la idea de ejercitación y repetición, expresan ejercicios limitados que restringen la experiencia curricular. En este sentido, se comprende que la relación con foco en la construcción individual limita los procesos de configuración del conocimiento, que, desde esta interpretación, resultan fundamentales para la comprensión de los procesos de segregación.

Como se ha señalado, las definiciones descritas, que en el esquema corresponde a los aspectos sustantivos de las definiciones curriculares, requieren de las dimensiones orgánicas para reconocer su despliegue en la construcción de la experiencia. Para el caso en estudio, el desarrollo de lo que se ha definido en esta investigación como procesos de

institucionalización con menor grado de desarrollo, implica que las definiciones descritas son expresión de una disociación entre las definiciones institucionales y su capacidad de implementarlas y de desplegarse en el establecimiento. Lo descrito, limita la expresión del currículum deliberado en el establecimiento como expresión común, lo que hace menor su capacidad de presentar al estudiantado una propuesta curricular que se pueda hacer cargo de modificar o transformar la condición de origen de las y los estudiantes.

- **Dispersión e individualidad en la experiencia curricular: El caso del establecimiento Humanista Científico de administración municipal.**

El establecimiento Municipal Humanista Científico en estudio atiende a una población escolar que promedia un índice de vulnerabilidad 78%. En esta realidad, el establecimiento propone a su estudiantado una experiencia curricular con foco en la comprensión de la diversidad. Sin una tarea específica hacia el futuro, y con una concentración en el reconocimiento del tiempo presente del sujeto, el establecimiento enfoca su tarea en proponer construcciones identitarias que permitan a los estudiantes reconocerse y construirse.

Las definiciones reseñadas se asocian a una configuración curricular en donde el foco de la acción es el individuo y la comprensión de su realidad, una propuesta curricular con bajo énfasis en las construcciones colectivas, como expresiones emergentes o universales, es decir, con perspectiva que profundizan en el reconocimiento de la experiencia personal y la construcción biográfica. Este ejercicio podría otorgar coherencia a la relación entre identidad y conocimiento, sin embargo, la profundización en la experiencia personal, expresada en una mirada retrospectiva del tiempo en el individuo, limita los procesos de integración, a lo que se suma que, en los procesos de reconocimiento del otro y del conocimiento, no existen oportunidades para generar síntesis, lo que hace que la individualización prime.

Estas definiciones se desarrollan en los marcos de la prescripción nacional, no existe una interpretación específica de la norma curricular nacional asociada a las definiciones descritas, más bien se desarrolla una lectura directa que limita las posibilidades de

desarrollo de la propuesta enunciada por el establecimiento. Esto se expresa en configuraciones curriculares ambiciosas que buscan respaldos, exclusivamente, en la experiencia de los estudiantes y no en construcciones conceptuales que las puedan sustentar. Antes de profundizar en esta definición, se considera necesario precisar que, al igual que el caso anterior, la lectura directa o con menor grado de interpretación de la norma prescrita, no es una cuestión que defina en sí misma la capacidad de acción del currículum deliberado, más bien, puede dar cuenta de inconsistencias que impidan un despliegue mayor del contenido de la deliberación, y es en este punto en donde juega un rol determinante los procesos de institucionalización.

La referencia a la generación de configuraciones curriculares ambiciosas que tienen como principal respaldo la consideración de la experiencia por sobre las construcciones conceptuales, se expresa en las formas en las que es presentado el conocimiento y en las secuencias conceptuales definidas. En este caso se presenta el conocimiento desde la existencia de disensos que persiguen el desarrollo de lecturas críticas, a lo que se suma la generación de secuencias conceptuales cuyo foco es la experiencia de los sujetos para la generación de opinión o el desarrollo creativo. La ausencia de instancias intermedias o mediadoras de la relación entre experiencia y creación, junto a la ausencia de espacios de interacción con el conocimiento desde perspectivas colectivas (emergentes o universales), configuran una experiencia curricular ambiciosa con limitados soportes en las construcciones curricular, cuestión que, para su despliegue sustantivo, requiere de procesos de institucionalización fuertes para su despliegue efectivo, cuestión que no corresponde al caso en estudio.

Así, el caso presenta la relación entre segregación y deliberación por medio de tres aspectos. El primero relacionado al foco en la experiencia individual, que se traduce en perspectivas biográficas y la ausencia de construcciones colectivas y universales. El segundo en torno a la ausencia de secuencias que permitan los tránsitos entre experiencia y creación, lo que puede generar experiencia de enseñanza limitadas a la experiencia de origen. El tercero vinculado a la limitada capacidad institucional para sostener las definiciones curriculares deliberadas, concentrando la capacidad de implementación de las

definiciones en cada docente a nivel individual. Tres formas de individuación y dispersión que configuran una experiencia curricular que puede restringir o limitar el desarrollo de las y los estudiantes.

- **Consolidación de una experiencia curricular: El caso del establecimiento Técnico Profesional Particular Subvencionado.**

Al igual que los dos casos ya analizados, en el establecimiento Técnico Profesional de administración Particular Subvencionada, asisten estudiantes con un nivel de vulnerabilidad comparativamente relevante. Desde el proceso de deliberación curricular, se proyecta una experiencia curricular con foco en el presente de los sujetos con perspectiva hacia el futuro, cuyo objetivo, más que valorar el presente desde su representación juvenil, es reconocer su relevancia para la construcción de la adultez. Para este establecimiento, la experiencia curricular configurada y propuesta resulta vital para la construcción del futuro de sus estudiantes, otorgándole un sentido prospectivo a la experiencia.

Para esto, interpreta la prescripción curricular nacional desde una intencionalidad específica, generando mecanismos de deliberación particulares que exigen a los sujetos una lectura mediada y planificada que permita resguardar las perspectivas curriculares institucionales. Como se ha mencionado, esta característica no se encuentra asociada necesariamente a una lectura crítica o en tensión con la norma nacional, sino que se asocia a la existencia de una interpretación intencionada en base a las definiciones institucionales del establecimiento. Este factor es relevante al momento de reconocer las relaciones entre deliberación y segregación en tanto permite observar la lectura específica, la generación de un nuevo discurso, contextualizado e intencionado que tributa al resto del proceso deliberativo, a diferencia de los dos casos anteriores. Es decir, toda interpretación intencionada acopla, de manera sólida, la definición institucional a la norma nacional, no se distancia o desprende de esta, cuestión clave para la comprensión de las relaciones norma nacional, segregación y procesos de deliberación. Su relevancia se asocia a que este acople busca asegurar el acceso al currículum nacional como principio igualitario, de superación de su situación de origen.

La perspectiva prospectiva de la relación tiempo – individuo resulta de alta relevancia como propuesta para la comprensión de la forma en que se presenta la relación con el tiempo presente de los sujetos estudiantes. En primer término, se diferencia de los dos casos anteriores al no depender del presente (foco exclusivo en el futuro del caso Técnico Profesional de Administración Delegada) y de no situarse en la profundización del presente con una mirada hacia el pasado (foco retrospectivo y biográfico del caso Humanista Científico Municipal), esta distinción les propone a los estudiantes una mirada que no limita a su condición de origen sin desprenderse de ella. Ahí adquiere sentido la idea de autonomía que destacan, y, a su vez, otorga respaldo a la idea de integración a un todo desde la individualidad, que se observa en la relación con el otro, con el conocimiento en la organización de la enseñanza.

La relación entre sentido de pertenencia (reconocimiento del otro) y organización de la enseñanza, resulta relevante en esta descripción en tanto ambas apuntan a la idea de generación universal, la primera, desde la idea de pertenencia e identificación con un colectivo, y, la segunda, por medio de la idea de generación de conocimiento para ser parte de una sociedad. Esta relación no solo es relevante para comprender los niveles de coherencia interna de los procesos deliberativos, sino también para reconocer la forma en que el contenido del acto deliberativo propone una configuración curricular en la que los sujetos pueden transitar a reconocer otros espacios diferentes a los de origen y no limitados a un futuro predeterminado (idea de futuro laboral en el caso Técnico Profesional de Administración Delegada).

Las relaciones descritas expresan procesos deliberativos que poseen mecanismos sustantivos para resguardar las definiciones curriculares institucionales. En particular, este caso posee una serie de mecanismos que resguardan y conducen el despliegue de la propuesta institucional. Hay una intencionalidad permanente de consolidar la experiencia propuesta. Esta idea de consolidación se traduce también en definiciones asociadas a la configuración del conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes que, por sobre abrir disensos disciplinares o desarrollar miradas críticas al conocimiento, persigue mostrar consensos que permitan asegurar el acceso al conocimiento como primer objetivo, cuestión

que se refuerza en el planteamiento de secuencias conceptuales cuya centralidad es la funcionalidad del ejercicio de enseñanza, y por tanto, la focalización en la especificidad disciplinar. Esto podría ser un factor de restricción de la experiencia curricular, sin embargo, se interpreta como un mecanismo de consolidación de la experiencia expuesta al estudiantado, en tanto no se expresa en la deliberación como un punto de término o cierre.

- **Complejidad en el contenido de la deliberación curricular: El caso del establecimiento Humanista Científico Privado**

El caso del establecimiento Humanista Científico de dependencia privada al que asiste una población estudiantil de altos ingresos se caracteriza por generar una lectura de la prescripción intencionada que alcanza un nivel diferente a la de los casos anteriores. Propone, dentro de sus definiciones curriculares, la interdisciplinariedad asociándola a un dispositivo específico (metodología de Proyectos), cuestión distintiva entre los casos en estudio. Esta marca, similar al caso Técnico Profesional Particular Subvencionado, se encuentra asociado al despliegue de otras definiciones curriculares que son declaradas por la institución y sustentan esta lectura intencionada de la prescripción nacional.

En este marco, se desarrolla la configuración de una experiencia curricular que coloca el foco en la construcción del tiempo presente de las y los sujetos. Esta focalización se define desde una construcción prospectiva, es decir, un presente que mira permanentemente el futuro desde una disposición reflexiva. Destaca en esta construcción la inexistencia, en las deliberaciones, de una construcción futura predefinida, de hecho, la concentración en el presente se asocia a la posibilidad de dotarse de espacios de descubrimiento, de la construcción de un tiempo propio. Esta definición, concentración en el tiempo presente, da cuenta de una distinción significativa con el resto de las experiencias presentadas, en tanto no se declara una urgencia por el futuro (casos de establecimientos Técnico-Profesional), ni una tarea por indagar el pasado (caso de establecimiento Humanista Científico Municipal).

En lo anterior, es posible precisar que esta detención en el presente se vincula a las definiciones en torno a la relación con el otro, y con el conocimiento, en donde la incorporación de otro, permite el desarrollo personal, es decir, se persigue la construcción

de un espacio colectivo, cuestión que se refuerza en las deliberaciones asociadas a la organización de la enseñanza, desarrolladas bajo la lógica de identificación (personal) y pertenencia (colectiva) a espacios preferentemente simbólicos del conocimiento. La intencionalidad colectiva, emergente o universal en la organización del conocimiento en coherencia con la vinculación con otro, cuestión que se repite del caso Técnico Profesional Particular Subvencionado, marca una distinción significativa para la comprensión de las relaciones entre segregación y deliberación curricular.

Una distinción clave en este caso, y que expone una diferencia que se torna significativa y que ayuda a comprender cómo en los casos anteriores la presentación del conocimiento enseñado y la elaboración de las secuencias conceptuales pueden actuar como limitantes o transformadoras de la condición de origen de los sujetos, en este caso, operan como una acción de profundización de la condición de origen de las y los estudiantes. El conocimiento es presentado a las y los estudiantes como un espacio abierto, complejo y con presencia de disensos propios de la construcción del conocimiento. Esta pretensión de complejidad es consistente con el diseño de secuencias conceptuales con foco en la incorporación del concepto y el desarrollo de la abstracción. Las distinciones recién descritas, no poseen presencia en los tres casos ya analizados, lo que resulta de alta relevancia para comprender la segregación desde la perspectiva de la distinción, no solo como abordaje de la desigualdad o el déficit. Lo descrito expresa una particular manera de abordar el currículum asociada a una condición de elite, relacionada a las expectativas institucionalmente definidas.

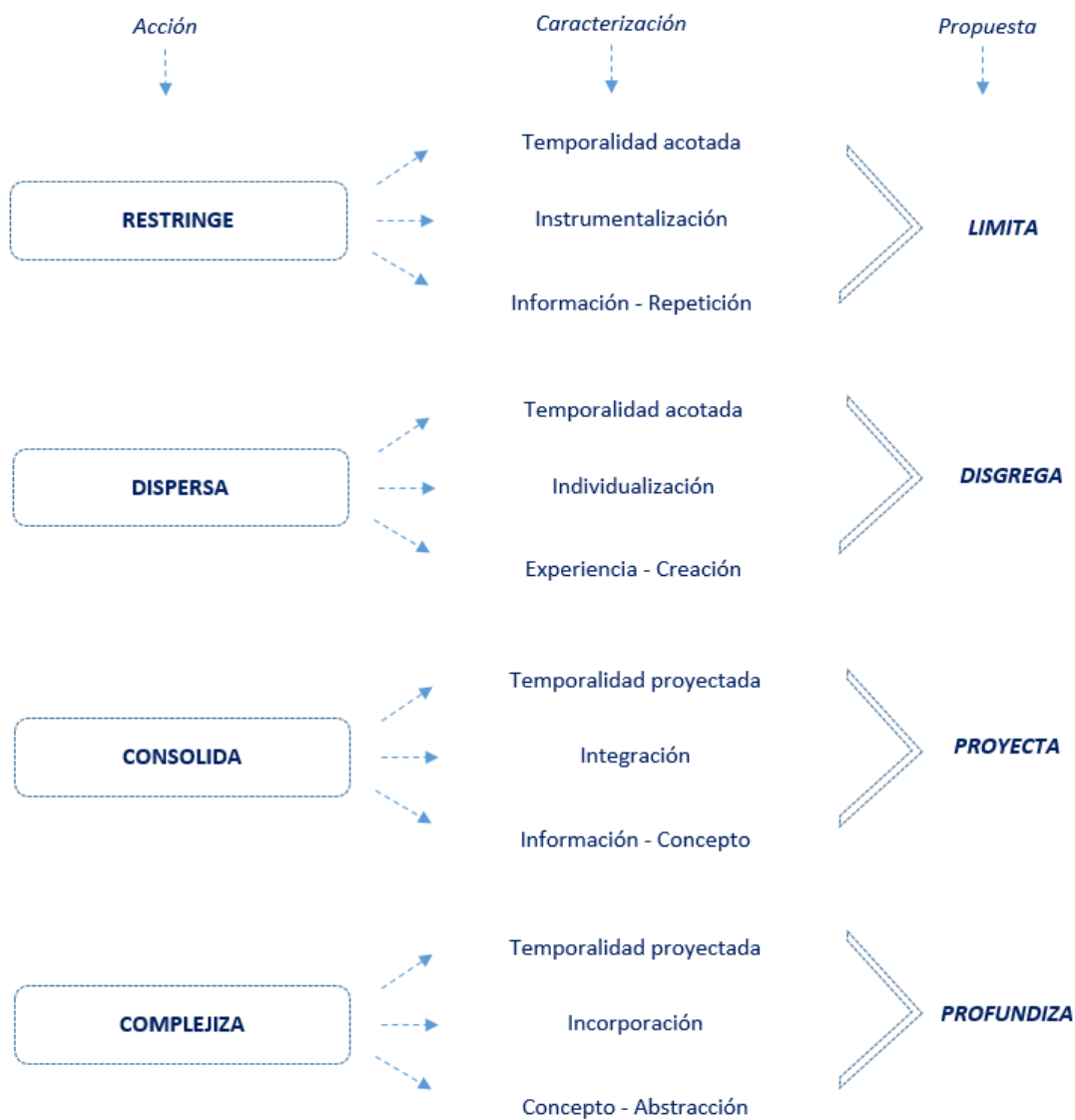
Como se ha descrito en el ciclo de deliberación, las lecturas de la prescripción normativa y las definiciones en torno a la configuración de identidades y del contenido puesto a disposición del estudiantado, requieren de mecanismos institucionales que permitan el despliegue de estas definiciones. En este caso, el mayor desarrollo de los procesos de institucionalización permite el desarrollo de las deliberaciones descritas, lo que refuerza las posibilidades de distinción del resto de los casos. Esta idea de mayor institucionalización como un elemento significativo para comprender las relaciones entre segregación y deliberación se repite en el caso del establecimiento Técnico Profesional Particular



Subvencionado, y comparativamente como factor de profundización de las diferencias, en los casos Técnico Profesional de Administración Delegada y Humanista Científico Municipal. Lo mencionado se expresa en estos casos como un factor limitante para las posibilidades de desarrollo de la propuesta curricular. En los casos del establecimiento Técnico Profesional de Administración Delegada y Humanista Científico Municipal actúa característica habilitante para el desarrollo de la experiencia curricular.

De acuerdo a lo expuesto, en los cuatro casos en estudio las relaciones entre segregación y deliberación operan de acuerdo al siguiente esquema:

**Esquema nº15: Relaciones procesos de segregación y deliberación curricular observados en los casos en estudio**



A partir del esquema se pueden desprender cuatro mecanismos de relación, de los cuales se considera que tres actúan como reproductores de los procesos de segregación y uno como transformador de esta condición. Los mecanismos actúan en relación a la configuración de la experiencia curricular propuesta a las y los estudiantes:

<b>MECANISMO</b>	<b>RELACIÓN CON PROCESOS DE SEGREGACIÓN</b>
Restricción de la experiencia curricular	Reproduce
Dispersión de la experiencia curricular	Reproduce
Consolidación de una experiencia curricular	Modifica
Complejización de una experiencia curricular	Reproduce

La dicotomía reproducción – modificación, no es homogénea en su desarrollo. No todas reproducen igual o con la misma profundidad, así como no la que modifica, genera un proceso de transformación radical o emancipador. La clasificación permite generar una síntesis del análisis, y hace mención a la propuesta curricular deliberada, no a los resultados de ésta. En ese marco, la reproducción se asocia a restricción como acto de encuadre limitante de la experiencia escolar, la dispersión a la individualización de la propuesta curricular, y la complejización, a un acto que resuelve el quehacer curricular desde el resguardo de la condición de origen (en este caso, privilegiada). A su vez, la modificación se vincula a proyección asociada a las expectativas sobre el sujeto, asociada a una apropiación efectiva del conocimiento oficialmente definido.

El análisis deja dos preguntas que pueden actuar en complemento a las definiciones ya descritas. La primera se asocia al cuestionamiento por la existencia de relaciones específicas entre procesos de deliberación curricular y segregación asociadas a los elementos que definieron la construcción de la muestra (administración, modalidad e IVE de la población estudiantil). La segunda, se vincula a la interrogante por la relación entre las asignaturas en

estudio y su relación particular con los procesos de segregación académica y deliberación curricular.

En torno a la primera pregunta, más allá de la distinción entre forma de administración privada y el resto de las formas en estudio, la dependencia del establecimiento no se identifica como una característica relevante para comprender las relaciones entre deliberación y segregación en los casos en estudio. La modalidad de estudio sí se torna un elemento significativo más no determinante. Por ejemplo, existe coherencia en las formas de presentación del conocimiento y generación de secuencias conceptuales, sin embargo, esta distinción no marca diferencias entre los casos. En el caso de la caracterización socioeconómica de la población estudiantil del establecimiento, se torna relevante en relación a las definiciones que se toman a nivel institucional, estas últimas, expresadas en el PEI y en otros instrumentos, aparecen como el factor que mejor permite responder a la asociación entre segregación y deliberación, en tanto expresan la lectura curricular para el abordaje de la situación de origen, y las oportunidades de proyección, de las y los sujetos. Las consecuencias de estas distinciones, han sido referenciadas en el estudio como las formas en las que abordan el déficit de conocimiento declaradas por las instituciones, las perspectivas en torno a la modalidad de estudio, y, como elemento fundamental, las expectativas sobre el sujeto en su relación con el otro y el conocimiento, siendo un factor de quiebre las definiciones que se realizan en torno a la construcción colectiva del conocimiento, como un espacio de conocimiento de otros, de la cultura y/o del conocimiento como un saber común o universal.

En relación a las asignaturas como elemento que permite comprender la relación entre segregación y deliberación curricular, la presencia en los cuatro casos de una organización de asignaturas en coherencia con las definiciones nacionales junto con la permanencia de una lógica de construcción de asignaturas basadas en temas, a excepción del caso de administración privada, da cuenta que las relaciones entre segregación y deliberación se encuentran en las definiciones que se adoptan a nivel de la presentación del conocimiento, la organización de las secuencias conceptuales y la organización de la enseñanza. Si bien estas tres dimensiones tienen comportamientos diferentes en las tres asignaturas

analizadas, en los casos en estudio se mantienen las características por las cuales fueron seleccionadas como objeto de interés. En este sentido, los movimientos en cada asignatura se desarrollan de acuerdo a las definiciones ya descritas en los capítulos de resultado, más que a las particularidades de las disciplinas que las constituyen.

La emergencia de la dimensión definiciones institucionales como un factor relevante en la comprensión de las relaciones en revisión, otorga contexto para abordar la relación entre diversidad-segregación y deliberación. Esta relación, la que se constituye en los procesos de recontextualización en el marco de los principios de descentralización curricular y de la libertad de enseñanza, se constituye como una paradoja al poner en tensión dos principios de la política curricular nacional. Esta cuestión, será una de las partes centrales del análisis que se compartirán en las conclusiones del estudio.

## Conclusiones

La presente investigación ha tenido por objetivo analizar las relaciones entre la segregación académica y los procesos de deliberación curricular. La investigación buscó reconocer estas relaciones por medio del estudio de cuatro de casos que muestran cuatro realidades educativas distintas que conviven en el sistema escolar chileno. Dicha relación se expresa en la forma en que son presentadas al estudiantado las configuraciones de identidades y del conocimiento. En este sentido, el reconocimiento de esta relación, es relevante para el estudio de la desigualdad educativa del sistema escolar nacional, en tanto permite reconocer el fenómeno desde el análisis de la gramática escolar (Tyack & Cuban, 1995) de los procesos curriculares.

Este camino de reconocimiento del fenómeno se encuentra inserto en el análisis de una de las definiciones fundantes de la política curricular nacional contemporánea, la relación centralización – descentralización (Cox, 2011) y en especial la deriva curricular de dichos procesos (Meza, Pascual & Pinto, 2004). Para el estudio de estas relaciones, se optó por tomar los conceptos de recontextualización curricular y evaluativa (Bernstein, 1988), como configuradores del quehacer pedagógico-curricular de los establecimientos, comprendiendo dichas acciones como actos deliberativos de naturaleza curricular a nivel de escuela. Esta es una opción teórica que buscó rastrear en los establecimientos decisiones de carácter curricular que pueden contribuir a comprender, e incluir, esta dimensión del fenómeno educativo en el estudio de los procesos de desigualdad y segregación que se experimentan en los sistemas escolares contemporáneos.

En síntesis, se propuso un itinerario de investigación desde los estudios curriculares (Pinar, 2014), en búsqueda de descubrir las dimensiones curriculares del fenómeno de la segregación académica en el estudio de las decisiones de las escuelas, y en particular, de las decisiones de las escuelas en torno a la relación dialéctica entre las identidades propuestas a sus estudiantes y las configuraciones del conocimiento elaboradas por los establecimientos (Au, 2020).

En este sentido existen diferentes conclusiones que ayudan a responder en qué medida el abordaje de los objetivos de investigación planteados permitieron profundizar en las formas en las que se relacionan segregación y deliberación. En esta línea, se plantean tres grandes conclusiones. La primera asocia los conceptos de deliberación, diversidad y segregación. A partir de los resultados de la investigación, se presenta la mediación del principio de diversidad en la relación entre deliberación y segregación. La segunda conclusión se hace cargo del debate teórico desde las perspectivas críticas del currículum en relación con los conceptos de deliberación, recontextualización y segregación. Finalmente, la tercera se concentra en los aportes de la investigación, sus limitaciones y proyecciones.

### **1. Deliberación, diversidad y segregación:**

Se han estudiado los procesos de deliberación curricular en el marco de las relaciones entre los procesos de definición de la norma nacional prescrita y el mandato de descentralización curricular establecido en la política curricular chilena. Su estudio permite reconocerlo como fenómeno de recontextualización, desde su concepción como implementación de la norma prescrita y como generador de un nuevo discurso. Lo anterior, ha permitido reconocer la existencia de deliberaciones asociadas a aspectos de estructura curricular, por ejemplo, los usos del tiempo de libre disposición y las definiciones asociadas a la modalidad de estudio de los establecimientos, y a su vez, definiciones relacionadas con contenidos curriculares, como lo son las formas que toma el currículum al momento de configurar el contenido de la enseñanza. Esto último, reconocido como una dimensión específica de deliberación curricular.

Bajo estas definiciones, el análisis de los datos en estudio, dan cuenta que el principio de descentralización, y su expresión por medio de procesos de recontextualización, produce diversas formas curriculares, las que conviven en los casos en estudio. Esta interpretación reconoce, a partir del principio clásico que persigue la descentralización curricular, es decir, la constitución y coexistencia de una diversidad de Proyectos Educativos, y por medio de estos, de creencias o principios éticos en el sistema escolar, que, cada una de estas diversas definiciones tienen consecuencias en los procesos de configuración curricular a nivel de caracterización de las identidades configuradas. Estas definiciones, poseen una especial

relevancia para los objetivos de la investigación, en tanto se asocian a las formas que asumen los conocimientos puestos a disposición de las y los estudiantes.

A partir de la investigación, se puede concluir que, al convivir los procesos de diversificación curricular descritos con los procesos de segregación declarados, esta relación se vincula con la relación entre deliberación curricular y segregación académica, conformando una relación entre deliberación, diversidad y segregación. Este vínculo que sintetiza el fenómeno en estudio.

La relación entre deliberación, diversidad y segregación es comprendida como una relación paradójica, en tanto los procesos de deliberación generan una diversificación de las formas curriculares que se definen a través de procesos de recontextualización de la norma prescrita, los que pueden reproducir o transformar la segregación académica presente en el sistema escolar. Si bien, se observan elementos que permiten reconocer relaciones de transformación, la investigación también permite concluir que la diversidad de formas curriculares no es en sí misma una condición que pueda asegurar una distribución equitativa de la enseñanza.

En este sentido, se reconoce la diversificación como un fenómeno propio de los procesos de recontextualización y descentralización curricular, particularmente por la presencia de los aspectos valóricos, religioso o ideológicos. Sin embargo, se busca poner en valor los procesos de deliberación asociados a dichas definiciones y cómo estas restringen, transforman o consolidan determinada propuesta curricular. A continuación, y a para de desarrollar la idea planteada, se expondrán tres fenómenos que expresan lo descrito. El primero de ellos corresponde a reafirmar la idea que los procesos de descentralización generan una diversidad de opciones curriculares a nivel de identidades y conocimiento; el segundo, se vincula a las relaciones entre esta diversidad de identidades, de configuraciones de conocimiento y la segregación académica; y el tercero, a las relaciones entre formas que asumen los procesos de deliberación y sus consecuencias sobre la segregación académica.

El primer fenómeno corresponde a los procesos deliberativos que se desprenden de la descentralización de la norma curricular prescrita, los que generan una diversidad de



opciones curriculares a nivel de la configuración de identidades y conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes. La diversidad a la que se hace mención responde esencialmente a las formas curriculares que asumen los principios educativos, axiológicos, filosóficos, políticos o religiosos de las instituciones escolares en estudio. El estudio de los casos expresa que estas definiciones poseen traducciones curriculares específicas a nivel de las categorías en estudio.

Así, los cuatro casos generan, a partir de la interpretación del marco curricular nacional, definiciones curriculares propias, deliberan en torno al tipo de ser humano que buscan formar y realizan selecciones de conocimientos que organizan de acuerdo a estas definiciones. El carácter curricular de esta definición es un hito relevante, son definiciones que se enfrentan a las preguntas curriculares clásicas sobre el para qué, el qué, el cómo enseñar y evaluar. Se enfrentan no para revertir la norma nacional prescrita, si no que lo hacen dentro de un proceso de recontextualización, con una capacidad tal que logran diversificar, y acotar o expandir, la experiencia curricular presentada a las y los estudiantes.

La relación entre configuraciones curriculares a nivel de identidades, que parece la más evidente por el principio constitucional de libertad de enseñanza, posee un despliegue particular que es visibilizado en el estudio de los casos, a saber, su consecuencia sobre las formas que asume el conocimiento a ser enseñado, con especial énfasis en la forma en las que es presentado el conocimiento, la conformación de las secuencias conceptuales y en la organización del conocimiento enseñado. Así esta diversidad transita desde aspectos identitarios a aspectos del conocimiento y de clase.

Este primer fenómeno define las relaciones entre deliberación y segregación. Las relaciones se dan en un contexto de diversidad de propuestas curriculares.

La diversidad tiene una expresión general y dos específicas asociadas a las dimensiones del estudio del contenido de las deliberaciones curriculares de los establecimientos. La primera tiene relación con el análisis de la existencia de relaciones específicas entre la diversidad que se expresa en las configuraciones identitarias y la segregación académica. En primer término, por la naturaleza propia de las definiciones identitarias se hace complejo definir

su relación con la segregación, en tanto cada una de ellas puede tener un valor en sí mismo, sin embargo, el carácter curricular de su definición, hace posible generar comprensiones específicas en torno a la segregación.

En otras palabras, ¿es posible reconocer identidades segregadas? No es sencillo concluir que existan identidades segregadas, por su naturaleza y el reconocimiento de la diversidad. Sin embargo, su relación dialéctica con los procesos de configuración de conocimiento, y su propia definición como espacios de reproducción o transformación de la condición de los sujetos, permiten extraer algunas conclusiones.

En primer término, la temporalidad en la que se define el quehacer del sujeto estudiante, en particular la ausencia de una consideración y valoración del tiempo presente en proyección hacia el futuro, construye propuestas curriculares acotadas o limitantes, cuestión que puede configurar formas de segregación al no proyectar la experiencia del sujeto. En este mismo aspecto, temporalidad, la ausencia de una lectura en torno a la particularidad y el valor de la juventud como espacio de identificación y construcción, puede establecerse como un elemento de segregación. En los casos en estudio, esta configuración solo se desarrolla en el establecimiento privado, lo que le otorga un sentido de privilegio, a diferencia de los otros tres casos en donde no logra constituir lectura en sí misma de la juventud como espacio de desarrollo, si no que es situado como espacio de tránsito hacia el pasado o el futuro.

En segundo término, la relación que se establece con otro, y con el conocimiento, que termina por configurar una relación con la cultura, define un aspecto de alta relevancia en torno a la conformación de realidades segregadas o de distribuciones más equitativas. La configuración de identidades con foco en una vinculación individual o instrumental, generan construcciones curriculares dispersas, que pueden tender a reproducir la realidad de origen sin someterla a un juicio colectivo o universal. En el caso contrario, cuando esta relación se desarrolla desde la integración o la incorporación a un fenómeno colectivo o universal, ya sea desde su revisión crítica o por inclusión de nuevos o diferentes horizontes

de experiencia y conocimiento, se avanza en propuestas que someten a los sujetos a situaciones que pueden expandir su radio de acción, sin limitar a su condición de origen.

La segunda de las dimensiones en estudio, y que se expresa en el fenómeno de la diversificación, corresponde a las configuraciones de conocimiento. Como se ha descrito a lo largo de la investigación, esta dimensión tiene especial relevancia para el estudio de la segregación, por el hecho que las relaciones tienden a ser más explícitas. Es en esta dimensión en donde la relación entre deliberación y diversidad se vuelven más complejas en tanto las configuraciones del conocimiento dan cuenta de procesos de reducción, dispersión, simplificación, complejización, consolidación, o de expansión.

En esta dimensión la diversidad de configuraciones es amplia. Se transita desde formas de conocimiento enseñado focalizadas en la entrega de información no problematizada a la generación de relaciones conceptuales complejas con foco en la abstracción. En este caso la diversidad actúa como expresión de distancias. Aquí la modalidad de estudio marca una diferencia, aunque con comportamientos disimiles entre los casos, si bien existen coincidencias en las definiciones macro. Por ejemplo, en el caso de los establecimiento Técnico Profesional se evidencian similitudes genéricas en la presentación del conocimiento como espacio de consenso o secuencias que no colocan el foco en la abstracción o la creación, si expresan diferencias sustantivas en la forma de organización de la enseñanza en donde en un caso prima una relación individual y personal con el conocimiento, y en el otro caso, se expresa con claridad la búsqueda por conectar con un conocimiento global, colectivo, universal. Esta última distinción también diferencia los casos Humanistas Científicos, en tanto se asimila al caso de administración privada con una población estudiantil de origen socioeconómico alto, lo que marca un hito relevante para la comprensión de las relaciones entre deliberación y segregación.

En línea con lo descrito, existe un aspecto sustantivo a relevar en esta comparación en donde se relacionan dimensiones asociadas a la modalidad de estudio con la caracterización socioeconómica de la población estudiantil de cada establecimiento. En particular, la referencia corresponde a la existencia de configuraciones del conocimiento, en específico,

secuencias conceptuales que pueden ser de alta complejidad. Por ejemplo, las secuencias que se desarrollan a partir de la profundización en la experiencia biográfica y en la creación, que al no estar diseñadas con formas de organizar la enseñanza que se vinculen a construcciones colectivas o universales, pueden ser una propuesta que se estanque en las experiencias individuales y personales de los sujetos, sin ofrecer alternativas de transformación de estas mismas, cuestión que se observa en el caso del establecimiento Municipal Humanista Científico. Esta relación es también trasladable al caso Humanista Científico Privado, en tanto, las configuraciones del conocimiento presentadas tienden a profundizar en su condición de origen, con vinculaciones simbólicas a otras realidades. En este caso, el fenómeno actúa como reproductor de una condición de privilegio contemplada también en los procesos de segregación académica.

Los procesos de deliberación curricular poseen componentes sustantivos como los descritos que resultan claves al momento de caracterizar las relaciones entre currículum deliberado y segregación. Sin embargo, la investigación ha mostrado la relevancia que poseen el desenvolvimiento de las estructuras orgánicas que sustentan los procesos deliberativos en la posibilidad que estas definiciones sustantivas tenga una capacidad de despliegue que les permita configurarse como una experiencia curricular ante las y los estudiantes.

En el desarrollo de la investigación se ha llegado a la conclusión que existen formas de deliberación con niveles de institucionalización diferenciados, y que estos niveles de institucionalización se relacionan con la capacidad de despliegue de las definiciones tomadas por el establecimiento. En este sentido, la institucionalización, actúa como un elemento que permite abordar la relación entre definición y capacidad de desarrollo, y, por tanto, se vincula a la capacidad curricular de transformar o restringir la experiencia curricular de las y los estudiantes.

Este punto otorga una perspectiva específica a la relación entre deliberación, segregación y diversidad en tanto, parte de la comprensión de la consistencia en las relaciones entre configuración identitaria y organización del conocimiento enseñado, responden a los niveles de desarrollo institucional de los procesos deliberativos, y, en conclusión, expresa si

las definiciones logran superar del espacio declarativo. En un contexto de definiciones diversas, más allá de su descripción en particular, logran implementar su propuesta, que como ya se ha mencionado, es la expresión del proceso de recontextualización de la norma nacional prescrita.

En relación a los procesos de deliberación este último punto es de alta importancia, por el hecho que, como se ha mencionado se constituyen en sí mismo con un elemento que contribuye a la consolidación o transformación de la segregación. En primer término, las formas de institucionalización menos desarrolladas se distribuyen en los casos con población estudiantil de mayores niveles de vulnerabilidad, lo que hace que fenómenos como la lectura directa de la prescripción, la individualización del acto curricular y la dispersión del acto deliberativo, suman en la constitución de una experiencia curricular de mayor precariedad.

La relevancia de este punto se expresa en el caso del establecimiento con una población estudiantil vulnerable, Técnico Profesional Particular Subvencionado, que posee un mayor desarrollo institucional de sus procesos de deliberación. En este caso, la lectura intencionada de la prescripción normativa nacional, la construcción institucionalizada del acto curricular y la coordinación del acto deliberativo, generan la construcción de una experiencia curricular ordenada y sistemática que logra constituirse como propuesta hacia las y los estudiantes. Esta construcción marca una diferencia relevante con los otros dos casos mencionados, constituyendo un elemento importante en la comprensión de la relación deliberación – segregación.

Lo descrito puede generar una conclusión relevante de considerar en la paradoja deliberación, segregación, diversidad. No es la existencia de una diversidad curricular fruto de los procesos de descentralización un fenómeno que en sí mismo pueda involucrar segregación, incluso más allá de las caracterizaciones ya descritas a nivel de identidades y conocimiento, la capacidad de desplegar estas definiciones, de ser consistente en su presentación y desarrollo hacia las y los estudiantes, se constituye como un elemento relevante a la hora de comprender estos procesos.

Se han descrito cuatro grandes fenómenos para comprender las relaciones entre deliberación y segregación: definición de la temporalidad de la experiencia curricular; las formas que asume la relación con el otro y con el conocimiento; las configuraciones del conocimiento; los niveles de institucionalización de procesos de deliberación. Estos fenómenos, en sí mismos, muestran una interpretación en torno a cómo el proceso las lecturas de norma prescrita, la configuración de identidades y conocimientos y los procesos de deliberación, pueden mostrar diferentes aspectos y tensiones del fenómeno en estudio. Pero estos fenómenos pueden ser leídos en su conjunto, de manera articulada, en tanto existen relaciones entre ellos. La expresión en los casos en estudio corresponde a los mecanismos asociados a las relaciones entre los procesos de segregación y deliberación curricular, cada uno de estos pueden por medio de la limitación, disgregación, consolidación o profundización, limitar o transformar la experiencia curricular a la que se enfrenta un estudiante. En síntesis, las definiciones curriculares de un establecimiento pueden profundizar la segregación u otorgar espacios curriculares que la transformen, es decir, se constituyen en un factor relevante para su comprensión.

## **2. Discusión teórica: Deliberación, recontextualización curricular y segregación académica: Debates desde las perspectivas críticas del currículum.**

Uno de los principios teóricos fundamentales que se han planteado en la presente investigación tiene relación con la consideración de los procesos de deliberación curricular como instancias de elaboración (*local enacted*) de las instituciones y las y los docentes (Bergh et al. 2018; Ball, Maguire & Braun, 2012). Junto con reconocer su desarrollo y presencia, se ha sostenido que su capacidad curricular, como espacio de configuración de identidades y contenidos, se desarrolla a partir de su capacidad de generar nuevos discursos (Au, 2020; Muller, 2016). Esta definición se asocia, cuestión que se considera se muestra en el desarrollo de la investigación, a la idea que los procesos de recontextualización curricular, siguiendo la tradición de Bernstein (1994, 1988, 1999, 2000), son instancias en dialogo con

la norma prescrita, regla de distribución del dispositivo pedagógico, y al mismo tiempo de deliberación en torno a cuestiones curriculares.

Así, como se ha descrito a lo largo de la investigación, los espacios de definiciones curricular de la institución escolar, comprendidos como actos de selección, organización y secuenciación del conocimiento, generan nuevos discursos por medio de la recontextualización los que limita o expande. Ergo, reproducen o transforman la experiencia curricular presentada a los sujetos.

Como lo muestra la investigación, los textos producidos, expresan diversas maneras de buscar gobernar y disputar el control del dispositivo pedagógico al definir, de maneras específicas, la conciencia, identidad, el deseo (las expectativas) y las configuraciones de conocimiento (Bernstein, 1999). Este es un acto consciente por parte de quienes, en especial desde una dimensión institucional, deliberan el currículum en las escuelas. Esta relación, y en dialogo con lo planteado por Bernstein, puede comportarse de manera equilibrada (definición de conciencia y conocimiento), sin poder definir una influencia de una definición sobre otra, sin embargo, a partir del análisis de la investigación, el comportamiento es a favor de las definiciones de conciencia, identidad. Los discursos regulativos, en los casos analizados, muy marcados por la modalidad de estudio y la caracterización socioeconómica de su población estudiantil, delimitan la construcción de los discursos instruccionales.

Así, las definiciones de Au (2020) que colocan como hito central en la producción curricular, la constitución formas epistemológicas específicas de comprender el mundo, rotan hacia la centralidad de la definición identitaria, lo que se propone como una particularidad que puede asociar a la condición segregada de los casos. Es decir, el planteamiento desarrollado en la investigación vinculado a la relación dialéctica entre identidad y conocimiento, se constituye como un elemento central de los procesos de deliberación curricular en contextos segregados.

Se ha expuesto a nivel teórico que los actos de definición curricular toman formas específicas en contextos de estandarización educativa, caracterizando el acto deliberativo

como verticales y compartimentadas, lo que provoca la limitación de los procesos de deliberación en las escuelas (Vinson, 1999; Englund, 2015; Bergh et al. 2018). A la luz de la investigación es preciso señalar que el acto deliberativo en su generalidad no se ve constreñido por la disposición estandarizada del currículum nacional. Con mayor precisión, se observa constreñido en las asignaturas que se encuentran vinculadas a los procesos de evaluación nacional, y en particular, se observa en los formatos de evaluación que delimitan el accionar de estas asignaturas. Si bien este es un comportamiento generalizado, existe una distinción relevante en el estudio. Si se dispone de tiempos y recursos suficientes, asociada a una mirada curricular de mayor desarrollo institucional, es factible superar esta relación, delimitando el espacio de estudio bajo estas formas curriculares. Así, en el caso de las asignaturas relacionadas a los procesos de evaluación nacional, expresan las diferencias de origen socioeconómico.

Como otra situación relevante de esta relación, emerge la asociación currículum estandarizado, verticalidad y compartimentación de la definición curricular, asociado a la declaración de altas, diversas y amplias expectativas hacia la población estudiantil. Si bien, no existe una limitación en el contenido curricular, si existe una expectativa de habilitación hacia nuevos procesos de aprendizaje futuros que coloca en tensión la relación descrita desde la perspectiva crítica en torno a las estrechas curricular y sus consecuencias.

A su vez, a partir del estudio, se puede desprender la significativa autonomía de los procesos de estandarización curricular que poseen las asignaturas que no se encuentran asociadas explícitamente a los procesos de evaluación nacional. Este hito es particularmente en las asignaturas de Educación Ciudadana, independiente de la modalidad, y en las asignaturas de profundización en donde adquiere mayor evidencia lo planteado.

Lo anterior no descarta la presencia de otras formas de estrechamiento curricular no asociados a los procesos de estandarización, como lo es en particular el estrechamiento vía modalidad de estudio, en especial en las asignaturas del Plan de Especialización de la enseñanza Técnico Profesional, el cual opera en las configuraciones del conocimiento a ser enseñado y actúa como espacio de segregación curricular.



De este modo, como se afirma en el marco teórico de esta investigación, concluimos que las configuraciones del conocimiento curricular, seleccionan y construyen identidades, por medio del reconocimiento, desconocimiento o el privilegio de definir unas por sobre otras. La construcción de un ideal de sujeto, cuestión que se refleja con claridad en los casos en estudio, otorga límites a la selección, definición y organización del contenido del currículum (Popkewitz, 1998; Vinson, 1999).

Sin embargo, al mismo tiempo que seleccionan y construyen diferencias, generan espacios comunes y transversales. Esta referencia se realiza de manera particular por el rol que cumple la prescripción nacional en los procesos deliberativos de los establecimientos, cuestión que se refleja de manera relevante en las configuraciones del conocimiento puesto a disposición, las que actúan como estabilizadores de la experiencia curricular construida.

En este sentido, y en particular por la trascendencia que asume la presencia de configuraciones de conocimiento que aspiran o se proyectan hacia un sentido colectivo u universal, el análisis de concepto de subjetivación (Dubet & Martuccelli, 1998) muestra un camino relevante para abordar la relación identidad-conocimiento. Se hace referencia a este concepto por expresar la capacidad de distanciarse de sí mismo, de la propia realidad del sujeto y su contribución al desarrollo de mayor autonomía. En el estudio, esta cuestión toma especial importancia para comprender la relación deliberación-segregación, en tanto, expresada en la presencia de configuraciones de conocimiento que ofrecen organizaciones y secuencias, se puede observar la forma en que estas configuraciones tienden a la profundización en sí mismos, con pocas alternativas para no permanecer en sus propios mundos que habitan.

En este punto de la discusión, se propone analizar, a la luz del trabajo de investigación, uno de los principios de la teoría crítica en torno a la relación currículum – reproducción. Como se propone a nivel conceptual, la organización del conocimiento curricular, se constituye a partir de contenidos ideológicos latentes (Apple, 1986). Estos elaboran universos de principios y conocimientos sociales posibles a ser enseñados, los que pueden expresar, proteger y proyectar, determinadas distinciones de clase, género, raza y etnia. De acuerdo a lo investigado, si bien la prescripción curricular normativa puede fijar marcos de acción de

alta estabilidad y fortaleza, la deliberación muestra espacios en los que estos principios y conocimiento tienen diferencias y matices con la norma. Estos pueden no siempre estar en tensión con ella, de hecho, en general no lo están. Actúan más bien de manera complementaria.

La cuestión que aparece como de mayor relevancia es que la relación descrita en torno a currículum y reproducción no se aloja particularmente o exclusivamente en esta selección. Más bien se observa en la configuración de identidades y conocimientos deliberados, las formas que están tomando y las limitaciones u oportunidades que estas muestran. Y es aquí en donde toma particular valor la propuesta descrita en base a Bernstein (2000) y su propuesta de observar las formas de organización del conocimiento y las estructuras conceptuales construidas como construcciones que pueden favorecer de mejor manera la comprensión del fenómeno de la desigualdad y, en este caso, de la segregación.

Lo anterior no excluye el factor ideológico clásico en la teoría crítica, más bien invita a revisar su configuración, como elemento central para reconocer si las formas en las que se organiza dicho conocimiento seleccionado, que para el caso podría ser una selección contrahegemónica, se desarrolla en procesos deliberativos que no limitan el desarrollo de la experiencia curricular. Esto porque se considera la complejidad epistémica del conocimiento, comprendida a partir de los niveles de definición y organización de los contenidos curriculares (Au, 2007) como un elemento significativo en la comprensión del fenómeno.

En particular, existe una definición teórico-conceptual que amerita ser reconocida por su estabilidad en el desarrollo de la investigación. La constitución de las disciplinas escolares (Lundgren, 1997) vía asignaturas, posee una permanencia y constancia histórica difícil de cuestionar. En particular esta definición, releva el rol de las disciplinas académicas como base de la construcción de las disciplinas escolares, las que se encuentran a la base de la legitimidad de la función educativa del currículum escolar (Cuesta, 1997; Goodson, 2000).

Esto, por la regularidad de su presencia en el estudio de los casos y su importancia en la norma prescrita, entrega un marco de acción específico difícil de obviar en las construcciones curriculares que buscan romper las dinámicas de segregación académica. Es más, se observa que su no consideración, tiende a la precarización de la experiencia o a su dispersión.

### **3. Aportes a la investigación, limitaciones y proyecciones del estudio**

A modo de cierre, se compartirán lo que se considera como aportes centrales de la investigación, lo que se ha observado como sus principales limitaciones y sus proyecciones. En relación a los aportes, estos se asocian a cuatro grandes ideas vinculadas a la identificación de nuevas dimensiones para la comprensión del fenómeno de la segregación académica desde el estudio de los procesos de deliberación curricular, a saber, definición de la temporalidad de la experiencia curricular; las formas que asume la relación con el otro y con el conocimiento; las configuraciones del conocimiento; los niveles de institucionalización de procesos de deliberación. A continuación, se presentarán las limitaciones del estudio la que se concentran en aspectos metodológicos generales, los asociados específicamente a la muestra y a la forma en la que se definió analizar los datos producidos en el estudio de campo. Al finalizar se especificarán las proyecciones del estudio a nivel de investigación académica y posibilidades para el desarrollo de política curricular.

En el marco de las relaciones entre centralización y descentralización del currículum, la comprensión del proceso de deliberación curricular propuesta, asociado a la idea de currículum puesto en acción, contribuye a nuevas comprensiones del fenómeno a partir de la vinculación entre procesos de definición y construcción curricular. Esta definición expande el entendimiento de los procesos de descentralización curricular más allá de las dimensiones declaradas como definiciones del establecimiento. En términos específicos, sitúa el fenómeno en la relación entre desarrollo curricular y constitución del dispositivo pedagógico. A su vez, permite incluir en esta definición las dimensiones identitarias como

constituyente del currículum deliberado. En síntesis, esta comprensión expande las posibilidades de comprensión del fenómeno en estudio.

A su vez, se considera como un aporte a la discusión y el estudio de los procesos de desarrollo curricular, la consideración que la construcción curricular deliberada a nivel de escuela, en su relación con la prescripción curricular, actúa de acuerdo con las formas de institucionalización del proceso deliberativo. En este sentido, puede ser determinante en la forma en que se desarrollan estos procesos en la conformación de los procesos de segregación de la realidad escolar nacional. En este sentido, las formas de institucionalización pueden profundizar la segregación o puede contribuir a su ruptura. Este fenómeno, en los casos en estudio, supera el factor modalidad de estudio y forma de administración, lo que refuerza su aporte a la discusión y el estudio del fenómeno.

Un elemento que es considerado de alta relevancia para la investigación tiene relación con el reconocimiento de la dimensión configuración de conocimiento a ser enseñado como expresión más nítida de los procesos de segregación. Es ahí en donde actúan las diferencias sustantivas entre los casos.

En relación con las limitaciones del estudio, se considera que el diseño metodológico, a partir de la lectura del marco teórico, generó un problema de magnitud y complejidad en las dimensiones y subdimensiones de análisis. Esta definición entrampó, inicialmente, el análisis de datos y devino en la necesidad de tomar decisiones que pueden haber restringido algunos aspectos del fenómeno que fueron definidos inicialmente a nivel teórico. En particular, corresponden a la inclusión de las dimensiones ideológicas de la definición curricular y el análisis a partir de categorías identitarias específicas, por ejemplo, raza, género o etnia. Sin embargo, la forma de resolver esta limitación generó un marco de categorías ajustado a la realidad en estudio y con capacidad de comparar los casos.

Lo anterior devela que el estudio desarrollado se comprende como una experiencia inicial de investigación del fenómeno en tanto permitió madurar la matriz teórica que en un inicio no se encontraba del todo ajustada.

Una segunda limitación se asocia a la construcción de la muestra. Si bien, la muestra expresa distintas realidades del sistema escolar nacional, pudo tener una mejor conformación en donde se pudiera mostrar de mejor manera la realidad de los sectores medios. La muestra, desde un criterio socioeconómico, tendió a polarizarse y concentrarse en dos grandes realidades. Esto limita las posibilidades de abstraer parte de los resultados y conclusiones del estudio.

En este mismo sentido, la producción de datos tuvo un límite al no incluir de manera explícita los instrumentos de evaluación diseñados por el establecimiento o por las y los docentes. Si bien se tuvo acceso a las referencias evaluativas indicadas en las planificaciones docentes, los instrumentos o el diseño de instrumentos pudo ser un aporte significativo para consolidar el análisis desarrollado en torno al funcionamiento de la regla evaluativa de dispositivo pedagógico. La relevancia de esta limitación se encuentra asociada a como estos instrumentos pudieron expresar de mejor manera las formas en que opera la regla de conciencia y su capacidad de hacer confluir el discurso regulativo y el discurso instruccional.

A nivel conceptual, existe una limitación asociada a la menor profundización analítica en torno a las dimensiones raciales, étnicas, de género y su incorporación desde un análisis más específico. A pesar de su presencia en el marco teórico, relevante para su construcción y validación, en el transcurso de la investigación no aparecieron como dimensiones significativas para comprender los casos en estudio. Lo anterior puede tener relación con limitaciones del diseño metodológico, con la construcción de las categorías teóricas, con el proceso de recogida de datos o con en el proceso de análisis e interpretación de datos en donde se privilegió el análisis vinculado a estructuras de las identidades y del conocimiento, por sobre su caracterización en particular.

A nivel de proyecciones del estudio se considera, a nivel de investigación académica, la generación de nuevas investigaciones que puedan conocer en profundidad la propuesta teórica desarrollada. Esto por medio de estudios de un caso que profundicen en realidades específicas del fenómeno de la segregación académica. En este sentido, el estudio de las

relaciones deliberación, diversidad y segregación puede contribuir a profundizar en la comprensión del fenómeno de manera individual o comparada.

A su vez, el estudio de las relaciones entre currículum deliberado, el enseñado y aprendido o experimentado por las y los estudiantes, es otra de las posibilidades que se abren a partir de la investigación. En esta línea, es relevante lo que se pueda proyectar en la relación deliberación – puesta en acción pedagógica, en tanto podría dar cuenta de una nueva dimensión de los procesos de segregación.

En relación al desarrollo de políticas curriculares, a partir del estudio se sugiere mirar con atención las relaciones entre prescripciones menos demandantes y capacidades de construcción curricular a nivel de escuela, en especial en contextos de priorización curricular. El análisis desarrollado al dar cuenta de la trascendencia de los procesos de deliberación y mostrar su diversidad, permite reconocer que los procesos de menor prescripción pueden derivar en escenarios de enriquecimiento o empobrecimiento curricular que la política nacional no puede dejar de revisar y acompañar.

Al mismo tiempo, se considera que la investigación puede aportar a remirar los procesos de diseño curricular nacional, a nivel de su relación con los procesos deliberativos en los establecimientos, y la configuración de identidades y conocimiento que se proponen. En este sentido, puede ser un aporte en la elaboración de políticas educativas y política curricular desde una perspectiva que involucre los aspectos aquí desarrollados.

En un último término, se considera que el estudio, al valorar los procesos de construcción curricular de la propia escuela, proyecta la necesidad de remirar las políticas nacionales en torno a los procesos de desarrollo curricular.

Queda el desafío de volver a visitar la gramática de los procesos curricular, avanzando hacia el estudio de la relación deliberación – puesta en acción, para lograr reconocer las segregadas formas que toma el currículum en los procesos de deliberación.

## Referencias

- Agencia de Calidad (2013). Metodología de construcción de grupos socioeconómicos. Pruebas SIMCE 2013.
- Álvarez, C., San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa, *Gazeta de Antropología*, 28 (1), artículo 14.
- Álvarez-Santullano, P. Forno, A. (2008). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: Un problema más que metodológico, *ALPHA*, 26, 9-28.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal Universitaria.
- Apple, M. (2008). *Curriculum Planning. Content, Form, and the Politics of Accountability*. The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction.
- Apple, M. (2018). Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice, *Journal of Curriculum Studies*.
- Assael, J. Albornoz, N. Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo, *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90.
- Assael, J. Cornejo, R. González, J. Redondo, J. Sánchez, R. Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena, *Educ. Soc., Campinas*, v. 32, n. 115, p. 305-322.
- Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, 36 (5), 258 – 267.
- Au, W. (2008). Devising inequality: a Bernsteinian analysis of high-stakes testing and social reproduction in education, *British Journal of Sociology of Education*, 29, 6, 639-651
- Au, W. (2009). High-Stakes Testing and Discursive Control: The Triple Bind for Non-Standard Student Identities, *Multicultural Perspectives*, 11, 2, 65-71.
- Au, W. (2011). 'Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum', *Journal of Curriculum Studies*, 43: 1, 25 – 45.
- Au, W. (2012). *Critical Curriculum Studies. Education, Consciousness, and the Politics of Knowing*. Routledge. New York.

- Au, W. (2020). Estudios Críticos del currículo. Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Balcazar, C. (2018) El SIMCE como objetivo de las “Horas de libre disposición” del currículum escolar en Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad*, nº 3(2), 7-26.
- Ball, S & Maguire, M & Braun, A (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools. How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools.*
- Bassi, M., Covacevich, C., Meghir, C., Reynoso, A. (2014) *Evaluación del Plan de Apoyo Compartido*
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena, *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 1, 325-345.
- Bellei, C. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile
- Bellei, C. (2015), *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena.* Santiago: LOM Ediciones.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. & Contreras, D. (2014). *Lo Aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM. Santiago.
- Beltran-Veliz, J. (2015). Las prácticas de gestión curricular en las coordinaciones pedagógicas en las escuelas de la Araucanía: Develando la racionalidad técnico-instrumental, los mecanismos de control y el poder subyacentes. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 20(1), 1-19.
- Bergh, A., Löfdahl Hultman, A., Englund, T. (2018). Local enactment of the Swedish ‘advanced teacher reform’. *Journal of Curriculum Studies*.
- Bernstein, B (1994) *La estructura del discurso pedagógico*, Morata, Madrid
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural.* CIDE.
- Bernstein, B. (1999) *Vertical and Horizontal Discourse: an essay.* *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157 – 173.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity (Revised Edition).* New York and Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.



- Betancur, N. (2007). ¿Hacia un nuevo paradigma en las políticas educativas? las reformas de las reformas en Argentina, Chile y Uruguay (2005-2007), *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 16.
- Bettendorff, M. (2005) La identidad como memoria y proyecto. Un abordaje transdisciplinar a las construcciones identitarias. *Creación y Producción en Diseño y Comunicación*. 3, 9-18.
- Biest, G. (2016) *Knowledge and the Curriculum: A Pragmatist Approach*. The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment.
- Brown, G., Harris, L. (2010). Teacher's enacted curriculum: understanding teacher beliefs and practices of classroom assessment. International Association for Educational Assessment annual conference, Bangkok, Thailand.
- Calfuqueo, J., Cubillos, F., Pinto, D., Del Pino, M. (2018). La experiencia de construcción curricular en una escuela de la Araucanía y su análisis desde la justicia social. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social*, 73-92. Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Caraballo, L. (2012). Identities-in-practice in a figured world of achievement: Toward curriculum and pedagogies of hope. *Journal of Curriculum Theorizing*, 28(2).
- Carrera, F. (2003). Las adaptaciones curriculares como estrategia de colaboración. *Revista Complutense de Educación*, 14 (1), 211-230.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Castillo, H., Martínez, M. (2017) ¿En qué usan los establecimientos sus horas de libre disposición? Análisis de la Encuesta Horas de Libre Disposición 2017 en establecimientos con Jornada Escolar Completa. Documento de Trabajo Nº11, Centro de Estudios MINEDUC.
- Cavieres, E. & Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: Controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cadernos CEDES*. 36. 265-280.
- Cebreiro, B., Fernández, M. (2004). Estudio de casos en Mata, S, Rodríguez, J, Bolívar, A, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga, Aljibe.
- Centro de Estudios de Políticas Públicas PUC (2014) Informe final: Análisis del estado de implementación del Programa “Liceos Bicentenarios de Excelencia”.

Clayton, C (2007). Curriculum making as novice professional development practical risk taking as learning in high-stakes times *Journal of Teacher Education*, 58 (3), 216-230.

Colegio de Profesores y Profesoras de Chile (2020). Nuclearización curricular. La propuesta del Colegio de Profesores y Profesoras para abordar el currículum en tiempos de Pandemia en <http://www.colegiodeprofesores.cl/2020/06/01/nuclearizacion-la-propuesta-del-magisterio-para-abordar-el-curriculum-durante-la-pandemia/>

Cornejo, R., Albornoz, N. Castañeda, L., Palacios, D. Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2).

Corredor, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva, *Educación en Contexto*, II (3)

Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo, *Revue International de Education de Sevres*, 56.

Cox, C. (2016). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1.

Cox, C. Construcción política de las reformas curriculares: el caso de Chile en los Noventa. Granada (España) *Profesorado*, Vol 10, Nº 1.

Cresswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design*, Thousand Oaks, CA: Sage

Crocco, M., Costigan, A. (2007). The Narrowing of Curriculum and Pedagogy in the Age of Accountability *Urban Educators Speak Out, CUNY Urban Education*, 42 (6), 512-535.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor. development and implementation. Sage.

Díaz, M. (1986) *Sobre el discurso instruccional*. Universidad Pedagógica Nacional.

Droguett, F. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe. Algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos Interculturales*, Año 3, 4, 7-26

Dubet, F. Martuccelli, D. (1998) *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. Buenos Aires.

Dussel, I. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).

EDECSA (2018). Estudio de exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno. Informe final.

Edwards, R. (2011). Translating the Prescribed into the Enacted Curriculum in College and Schoolepat, *Educational Philosophy and Theory*, 43 (1).

Englund, T. (1986). Curriculum as a political problem: Changing educational conceptions with special reference to Citizenship Education. *Uppsala Studies in Education* 25.

Englund, T. (2015). Toward a deliberative curriculum?, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*

Espinoza, Riquelme & Silva (2017) Contextualización curricular. Documento de trabajo.

Falabella, A. (2016) Do national test scores and quality labels trigger school self-assessment and accountability?: A critical analysis in the Chilean context. *British Journal of Sociology*, 37 (5), 743-760.

Fuenzalida, P (2014) Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el curriculum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile, *Polis, Revista Latinoamericana*, 13 (38), 107-132.

Glatthorn, A., Boschee, F., y Whitehead, B. (2007). Curriculum leadership: Strategies for

Glid, M., Zyssholtz, F. (2019). Cambios curriculares para la escuela secundaria obligatoria: entre los propósitos de inclusión y la complejidad de los procesos de toma de decisiones, *Cuadernos de Educación*, XVII (18).

Guzmán, M. y Pinto, R. (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: La resignificación del epistemecurricular. *Theoria*, 13, 121-131.

Goodson, I. (2000) El cambio en el currículum. Octaendro, Barcelona.

Gutiérrez, J., Priotto, G., (2008). Estudio de caso sobre un modelo latinoamericano de desarrollo curricular descentralizado en educación ambiental para la sustentabilidad, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (37), Consejo Mexicano de Investigación Educativa Distrito Federal, México, 529-571.

Gysling, J. (2007). Currículum nacional: desafíos múltiples, *Pensamiento Educativo*, 40, 1, 335-350

Gysling, Jacqueline (2015): The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, DOI: 10.1080/0969594X.2015.1046812

Hamel, J. (1993). *Case study methods*. California, Sage Publications.

Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos XLII* (2), 151-169.

Jackson, A. & Mazzei, L. (2017). *Thinking With Theory in Qualitative Research*.

Karvonen, M. Wakeman, S. Flowers, C. Browder, D. (2007). Measuring the Enacted Curriculum for Students With Significant Cognitive Disabilities A Preliminary Investigation. *Assessment for Effective Intervention*, 33 (1), 29–38.

Kurz, A., Elliott, S., Wehby, J., Smithson, J. (2009). Alignment of the Intended, Planned, and Enacted Curriculum in General and Special Education and Its Relation to Student Achievement, *Spec Educ*.

Ley Nº 19.070, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 22 de enero de 1997.

Ley Nº 20.370, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.

Lundgren, U. (1997) *Teoría del Currículum y Escolarización*. Morata.

Madaus, G.F. (1988). The distortion of teaching and testing: High-stakes testing and instruction. *Peabody Journal of Education*, 65 (3), 29-46.

Maldonado, C. (2021) Estudio del discurso pedagógico: enfoque bernsteniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto. *REXE* 21(45) (2022), 409-431.

Margolinas, C., Mercier, A., De Cotret, S. (2006). Développements curriculaires dans l'enseignement obligatoire. *Journées Mathématiques de l'IFE*, Lyon, France.

Mary, B. (2017) Curriculum decisions – the challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history, *Journal of Curriculum Studies*, 49:5, 599-619.

Mathison S, Ross, W. (2004). The hegemony of accountability: the corporate-political Alliance for control of schools. *Workplace*, 9, 88-102.

Mathison, S. & Freeman, M. (2003). Constraining Elementary Teachers' Work: Dilemmas and Paradoxes Created by State Mandated Testing. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (34).

Mathison, S. & Ross, E. W. (2002). The hegemony of accountability in schools and universities. *Workplace*, 9, 88-102.

Mathison, S. (1991). Implementing curricular change through state-mandated testing: ethical issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6:3, 201-212.

Menken, K. (2006). Teaching to the Test: How No Child Left Behind Impacts Language Policy, Curriculum, and Instruction for English Language Learners, *Bilingual Research Journal*, 30:2, 521-546.

Merriam, S. (1998). *Investigación cualitativa y aplicaciones de estudios de caso en la educación*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Merriam, S. (2009). *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Mesa Social COVID-19 (2020) *Didácticas para la proximidad: Aprendiendo en tiempos de crisis*.

Meza, I, Pascual, E & Pinto, R (2004) *Cultura curricular institucional y descentralización del currículum escolar. Un estudio comparativo de las condiciones que favorecen y dificultan la elaboración curricular en el centro educativo*. *Revista Investigaciones en Educación*, Vol. 4

Meza, I., Pascual, E., Pinto, R. (2004). *Cultura curricular institucional y descentralización del currículum escolar. Un estudio comparativo de las condiciones que favorecen y dificultan la elaboración curricular en el centro educativo*. *Revista Investigaciones en Educación*, 4.

MINEDUC (2013) *Cobertura Curricular en Educación Media*, Centro de Estudios del Ministerio de Educación.

MINEDUC (2016). *Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular*. Informe Mesa de Desarrollo Curricular. Santiago: Mineduc.

- MINEDUC (2018). Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas. Santiago: Mineduc.
- MINEDUC (2020) Fundamentación priorización curricular covid-19. UCE.
- MINEDUC (2020). Fundamentación Priorización curricular Covid-19. Documento para ser presentado al CNED.
- MINEDUC-CEM (2019). Estadísticas de la educación 2018.
- Mouraz, A (2012). Contextualisation curriculaire: des discours aux pratiques, *La Recherche en Éducation*, 7, 31-44.
- Mouraz, A., Fernandes, P., Morgado, J. (2012). Contextualisation curriculaire: des discours aux pratiques, *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, N° 7, 31-44.
- Muller, J. (2016) Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Knowledge The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment.
- Navarro-Aburto, B., Arriagada, I., Osse-Bustingorry, S., Burgos-Videla, C. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18.
- Oliva, M. & Gascon, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. *Cadernos CEDES* 36(100):301-318.
- Oliva, M., Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile, *Cad. Cedes, Campinas*, 36 (100), 301-318.
- Ormond, B. (2017). Curriculum decisions – the challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history, *Journal of Curriculum Studies*, 49 (5), 599-619
- Orstein, A & Hunkins, F (1998) Curriculum: Foundations, principles and issues, EE.UU.
- Ortiz, M (2009) La construcción curricular de la Escuela Necesaria. *Revista de Pedagogía*, 30, (86), 89-114.
- Pace, J. (2011). The Complex and Unequal Impact of High Stakes Accountability On Untested Social Studies, *Theory and Research in Social Education*, 39 (1), 32-60.
- Palmer, D. (2010). High Stakes Accountability and Policy Implementation: Teacher Decision Making in Bilingual Classrooms in Texas, *Educational Policy*, 25(4), 614 –647.

Pape, S. (1993). A Case Study of Secondary Student Teachers' Curriculum Decisions, *Action in Teacher Education*, 14 (4), 52-60.

Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo*, 23, 13-72.

Pascual, E. (2001). Innovación en la construcción curricular: Desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la Reforma Curricular en Chile, *Pensamiento Educativo*, 29, 37-73.

Philippou, S., Kontovourki, S., Theodorou E. (2014). Can autonomy be imposed? Examining teacher (re)positioning during the ongoing curriculum change in Cyprus, *Journal of Curriculum Studies*, 46 (5), 611-633.

Picower, B. (2012). Teacher Activism: Enacting a Vision for Social Justice, Equity & Excellence in Education, 45(4), 561-574

Pinar, W (2014) *La Teoría del Currículum*, Narcea, España.

Pinto, R. (2013). Construyendo currículum emergente en Llaguepulli. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. UCSC, 12 (24), 15-36.

Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido, *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.

Polikoff, M., Gasparain, H., Korn, S., Gamboa, M., Porter, A., Smith, T., Garet, M. (2020). Flexibly Using the Surveys of Enacted Curriculum to Study Alignment, *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39 (2), 38–47.

Pompeo, D., Goncalves, J. (2003). Projeto pedagógico Xavante: Tensões e rupturas na intensidade da construção curricular, *Cad. Cedes, Campinas*, 23 (61), 338-366

Popkewitz, T. (1985). Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas. En *La enseñanza: su teoría y práctica*, J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, Akal.

Popkewitz, T. (1998). Knowledge, Power, and Curriculum: Revisiting a TRSE Argument, *Theory & Research in Social Education*, 26 (1), 83 – 101.

Porta, L., Silva, M. (2003) La investigación cualitativa el análisis de contenido en la investigación educativa *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14, 388-406.

Priestley, M. (2010). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *J Educ Change*, 12, 1–23.

Remillard, J., Heck, D. (2014) Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 46, 705–718.

Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Currículo sem Fronteiras*, 12 (1), 157-173.

Rivas, A., Sánchez, B. (2021). La gobernanza del currículo: El dilema del currículo centralizado.

Ross, W., Mathinson, S., Vinson, K. (2014). Social Studies education and standards-based education reform in North America: curriculum standardization, high-stakes testing, and resistance. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10 (1), 1, 19-48.

Rowan, B., Camburn, E., Correnti, R. (2004) Using Teacher Logs to Measure the Enacted Curriculum: A Study of Literacy Teaching in Third-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*.

San Martín, C., Salas, N., Howard, S., Blanco, P. (2017). Acceso al Currículum Nacional para Todos: Oportunidades y Desafíos de los Procesos de Diversificación de la Enseñanza en Escuelas Diferenciales Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 181-198.

Sandoval, P. (1999). Descentralización en la construcción curricular: Reforma educacional chilena. *Boletín Investigación Educativa*, 14.

Schiro, M. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* (1st ed.). London: SAGE.

Sebastian Heredero, E (2007). Las adaptaciones curriculares de pequeño porte o no significativas en el contexto brasileño. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 2.

Sebastian Heredero, E (2011). Estrategias organizativas y curriculares para una escuela inclusiva. análisis de la situación en España y Brasil. estudio de casos.

Setphen, T. (1995). The Enacted Curriculum: A Deweyan Perspective. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Short, K., Worlds of Words Community (2017). Critical content analysis as a research methodology en H. Johnson, J. Mathis, & K. G. Short (Eds.), *Critical content analysis of*



*children's and young adult literature*. Reframing perspective. (pp. 1-15). New York, NY: Routledge.

Sierra, Z., Siniguí, S., Henao, A. (2010). Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad –Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia. *Visão Global, Joaçaba*, 13 (1), 219-252.

Silva, M. (2014). Dimensiones de la difusión curricular. *Plumilla Educativa*, 108-115.

Singh, P. (1997). Review Essay: Basil Bernstein (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis. In *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), pp.119-124.

Singh, P. (2002). Pedagogising knowledge. Bernstein theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education* 23/4.

Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psyche*, 21(2).

Smeed, J. (2010). Accountability through High-stakes Testing and Curriculum Change, *Leading & Managing*, 16 (2), 1-15.

Stake, R. (1995). *El arte de la investigación de casos prácticos*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. Tellis, W. (1997). Introducción al estudio de caso. *Informe cualitativo*, 3(2).

Toledo, M.I. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea* 506, 43-56.

Trucco, D. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*, Publicación de las Naciones Unidas.

Tucker, M & Coddling, J. (1998). *Standards for our schools: How to set them, measure them, and reach them*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

UNICEF-MIENDUC (2004), *¿Quién dijo que no se podía? Escuelas efectivas en sectores pobres*

Valenzuela, J., Bellei C, De los Ríos, D. (2010) *Segregación Escolar en Chile*.

Vinson, K. (1999). National Curriculum Standards in Social Studies Education: Dewey, Freire, Foucault, and the construction of radical critique. *Theory & Research in Social Education*, 27(3), 296-328.

Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F. & Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas*, 14(2).

Yazicilar, U., Bumen, N. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out *Issues in Educational Research*, 29(2).

Young, M. (2008) *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.

Ziegler, S. (2003) Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8 (19), 653-677.

Zoppi, A. (2002) Procesos de producción de innovaciones curriculares. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. 15, 295-314.