



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

**Análisis Crítico del Discurso Educativo del
Currículum y la Prueba de Selección
Universitaria chilena. Entrecruzando discursos
con consecuencia social**

**Un análisis crítico para el currículum y la PSU en la
asignatura de Historia y Ciencias Sociales**

Beatriz Alicia Román Parada



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**

Universidad de Barcelona

Facultad de Educación

Doctorado Educación y Sociedad

**Análisis Crítico del Discurso Educativo del Currículum y la Prueba de Selección
Universitaria chilena.**

Entrecruzando discursos con consecuencia social.

Un análisis crítico para el currículum y la PSU en la asignatura de
Historia y Ciencias Sociales.

Doctoranda: Beatriz Alicia Román Parada

Dr. Profesora guía y tutora: María Elena Cano García

Financiamiento: Programa Becas Chile/Conicyt

Septiembre 2015

Universidad de Barcelona
Facultad de Educación
Doctorado Educación y Sociedad

**Análisis Crítico del Discurso Educativo del Currículum y la Prueba de Selección
Universitaria chilena.**

Entrecruzando discursos con consecuencia social.

**Un análisis crítico para el currículum y la PSU en la asignatura de Historia y
Ciencias Sociales.**

Doctoranda: Beatriz Alicia Román Parada

Dr. Profesora guía y tutora: María Elena Cano García

Financiamiento: Programa Becas Chile/Conicyt

Septiembre 2015

Agradecimientos

Antes de exponer el trabajo realizado durante cuatro años, tengo que agradecer a muchas personas e incontables amigos que han hecho posible que este trabajo llegue a buen término.

Por empezar mis infinitos agradecimientos a mí guía y tutora María Elena Cano García, quien no podría haber sido más indicada para cumplir ese rol. Gracias por ser el equilibrio perfecto entre el cable a tierra y la brújula, que si bien me ayudaste a poner orden y no perderme, me diste la libertad de avanzar en mis ideas y dudas, en emprender mi camino en la investigación, enseñándome a dudar, aprender, creer y volver a dudar. Muchas gracias Elena.

También quiero agradecer a Teun Van Dijk por su tiempo y paciencia, por haberme ayudado a enfocarme metodológicamente y por iluminar mis ideas con sus palabras.

Además, quiero agradecer a Enedita Parada, madre y profesora, que de manera más intuitiva que teórica, siempre ha educado a la vanguardia, multidisciplinariamente, con proyectos, motivando a sus alumnos y alumnas a aprender porque eso les hace crecer, no para obtener una nota. Gracias por enseñar tanto a tantos, por enseñarme tanto y ser mi ejemplo. En segundo lugar a Pat, Iván, Pak, Funfor, Jinwe, Vic, Liz, Paula, Pablo y Ana. Ustedes son, de muchas formas, culpables de que esto haya llegado a puerto y se los agradezco mucho.

También, no puedo olvidar a todos aquellos que en los momentos más difíciles de este proceso de cuatro años, siempre estuvieron conmigo. Mijanou Ribbeck, Jonatan Ortiz, Denisse Guarda y Ess, Mila Ercoli, Franciele Corti, Gonzalo Urrea, Carmen Escobar un incalculable cariño y agradecimiento por vuestra amistad y apoyo. Carolina Martínez, Claudia Céspedes, Cristóbal Farriol y muchos otros buenos amigos que me ayudaron en muchas formas.

Agradecimientos infinitos a mis alumnos y alumnas y exalumnas. Ellos han sido la inspiración para detenerme a reflexionar sobre la labor educativa y el gran motivo por el cual escribí esta tesis. Isa, Renata, Carolina, Paula, Thabata, Domi, Pía, Tori, Michelle, Paulina, Valentina, Camila, Magda, Karina, María Ignacia, Antonella, Daniela, Marcela, Constanza, Victoria, Natalia y muchas otras que sería largo enumerar.

Zum Schließen möchte ich Danke sagen zu Heike und Christian, Ihr seid meine Familie in Europa. Ich bin euch unendlich dankbar. Und auch muss ich Hannes Klock bedanken. Ich Danke Dir für alles.

Gracias también a CONICYT y las Becas Chile quienes financiaron este trabajo.

Índice

Agradecimientos	2
Prolegómeno	7
Introducción	10
Marco teórico: Calidad y sentido de la educación.	19
Sentidos de la educación.....	21
De escuelas tradicionales, modernas y críticas.....	21
¿Cuál es el sentido de la educación actual?.....	31
Sentido de la educación actual y economía. Una mirada crítica a la OCDE.....	33
Sentido de la educación en un mundo líquido.....	37
Sentido actual de la educación. Crítica e ideales.	38
El currículum como eje central del discurso educativo.	47
Estructura del currículum e ideas sobre su discurso.....	51
Otro currículum. El currículum oculto.....	53
Educación y currículum en Chile.	54
El currículum chileno.....	56
Calidad educativa y pruebas estandarizadas. Una forma de entender la educación.	63
Evaluación internacional, PISA y evaluación nacional, PSU. Formas de interpretar.....	65
Calidad educativa y clasificación de escuelas en Chile.....	75
El papel de la PSU y el SIMCE. Calidad o formas de segregación en la educación chilena.	75
PSU y SIMCE: ¿Calidad de educación?	78
SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad Educativa.	79
Prueba de Selección Universitaria, PSU, y calidad de educación.....	92
Prueba de Selección Universitaria. PSU	101
Marco Metodológico: Metodología de análisis.	116
¿Qué es y cómo podemos analizar el discurso educativo?.....	119
Analizar, criticar, cambiar. Perspectiva y metodología de investigación.....	122
De la teoría crítica al Análisis Crítico del Discurso.....	123
Crítica y Educación: Pedagogía Crítica.	127
El análisis crítico del discurso educativo.	130
El Análisis Crítico del Discurso Educativo. Una nueva propuesta.	137
ACD en los textos de Historia y Ciencias Sociales.	141
Categorías conceptuales del discurso educativo como herramientas para un Análisis Crítico del Discurso Educativo, ACDE.	145

Resultados.....	156
Análisis crítico del Discurso curricular para 1º de enseñanza media.....	156
Análisis del discurso introductorio del currículum para 1º año Medio.....	161
Análisis del discurso de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y de las Orientaciones Evaluativas del currículum para 1º año Medio.....	166
Análisis del discurso de las Unidades temáticas y sus objetivos en el currículum para 1º año Medio.	174
Conclusiones del análisis del discurso de 1º Medio.....	182
Análisis crítico del Discurso curricular para 2º año de enseñanza media.....	184
Análisis del discurso introductorio del currículum para 2º año Medio.....	188
Análisis del discurso de los Objetivos Fundamentales (OF), Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) para 2º año Medio.....	191
Análisis del discurso de las Unidades temáticas y sus objetivos en el currículum para 2º año Medio.	195
Conclusiones del análisis del discurso de 2º Medio.....	204
Análisis crítico del Discurso curricular para 3º año de enseñanza media.....	206
Análisis del discurso introductorio del currículum para 3º año Medio.....	209
Análisis del discurso de los Objetivos Fundamentales (OF), Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) para 3º año Medio.....	212
Análisis del discurso de las Unidades temáticas y sus objetivos en el currículum para 3º año Medio.	215
Conclusiones del análisis del discurso de 3º medio.....	223
Análisis crítico del Discurso curricular para 4º año de enseñanza media.....	226
Análisis del discurso introductorio del currículum para 4º año Medio.	230
Análisis del discurso de los Objetivos Fundamentales (OF), Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) para 4º año Medio.....	234
Análisis del discurso de las Unidades temáticas y sus objetivos en el currículum para 4º año Medio.	238
Conclusiones del análisis del discurso de 4º medio.....	247
Análisis de la Prueba de Selección Universitaria.....	250
Resultados análisis de la PSU.	253
Prueba de Selección Universitaria (PSU) de Historia y Ciencias Sociales en Chile. 2011, 2012 y 2013.	256
Distintos tipos de preguntas.	258
Conclusiones sobre el análisis de la Prueba de Selección Universitaria chilena.....	277
Conclusiones. Discursos educativos y sus consecuencias.....	280

Conclusiones respecto al Análisis Crítico del Discurso Educativo del currículum de Historia y Ciencias Sociales para la enseñanza media en Chile.	280
Respecto a la Prueba de Selección Universitaria y sus objetivos.....	288
Respecto a la comparación entre discurso educativo y selección universitaria.....	292
Consideraciones finales.....	295
Respecto a la metodología y las categorías conceptuales.	295
Respecto a las preguntas que quedan abiertas.	297
Bibliografía.	300
Índice de Tablas.....	323
Índice de Imágenes.	325

Prolegómeno

Esta investigación doctoral nació de las dudas generadas por mis propias experiencias como docente, organizadas y sistematizadas en un proyecto en el marco del Master en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa de la Universidad de Barcelona.

Las preguntas que mueven esta investigación se basan en dudas que emergieron cuando, como docente, comencé a cuestionarme por el sentido de educar y, sobre todo cuando lo que entendía como objetivo de mi asignatura y de la educación en general, comenzó a chocar con lo que las instituciones educativas esperaban de mi trabajo.

¿Cuál es el sentido que tiene la enseñanza de la Historia en las aulas contemporáneas? ¿Qué sentido tiene la educación en la actualidad? ¿Para qué educamos? ¿Es la evaluación un reflejo real de lo que mis alumnos y alumnas han aprendido? ¿Son los resultados que obtenemos en educación formas correctas de evaluar, por lo mismo, valorar lo que estamos enseñando? ¿Estoy evaluando y, repito, por lo mismo valorando lo que realmente es importante que aprendan mis estudiantes?

Estas preguntas y muchas otras me obligaron a detenerme a pensar sobre mi labor docente y sobre el trabajado educativo en general.

Si bien han sido estas las cuestiones de fondo que me llevaron a realizar este estudio, he tenido que perfilar las preguntas de modo que sean medianamente abarcables en un trabajo limitado por la inexperiencia y el tiempo, pero que de alguna manera, se acerquen a buscar las respuestas, o nuevas preguntas, que permitan llegar a la esencia de la cuestión.

Al comenzar este estudio, estas dudas y cuestionamientos me parecían algo personal y a la vez, algo considerablemente estudiado desde hace mucho tiempo, y por lo mismo poco relevantes para una investigación, he decido no modificarlas debido a que son lo que realmente me ha llevado a querer indagar. Pero, para mi sorpresa, con el tiempo he visto que estas mismas preguntas se están comenzando a plantear reiteradamente en los círculos académicos y docentes del contexto chileno en la actualidad, cosa que me ha motivado a continuar.

Si bien, no espero responder a esas grandes preguntas en esta investigación, si confío en acercarme a posibles respuestas o nuevas preguntas al hacer una investigación sistemática sobre la realidad de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en Chile.

Además, espero poder desarrollar una propuesta metodológica innovadora para analizar dichos cuestionamientos desde lo que los discursos educativos establecen, con tal de comprender lo que la educación, desde aquello que la estructura –currículum, evaluaciones, planes, programas, reglamentos, etc.-, instituye como su sentido en la actualidad.

Antes de comenzar a exponer las motivaciones, dudas, hipótesis y lo que ha sido esta investigación, he de aclarar varios puntos, que nos permitirán entender la parte formal de esta tesis.

Primero, en esta tesis se intentará ser respetuosos con las diferencias de género. Por ejemplo, se hará referencia siempre a profesores y profesoras y a alumnas y alumnos por separado, y no diremos sólo “profesores” o “alumnos” como términos universales, sencillamente porque no lo son, así que nos disculpamos de antemano si esta forma de inclusión puede resultar algo reiterativo o repetitivo. No obstante cuando hagamos referencia a estudiantes o docentes, estaremos abarcando a ambos géneros ya que son términos que encierran a todos los actores, y además, la palabra “estudiante” o “docente” no existen o no están registradas oficialmente hasta ahora por la Real Academia de la Lengua Española, no obstante puede que al citar en otros idiomas si aparezca la diferencia.

Si bien esto puede resultar molesto, nos parece algo necesario sobre todo porque, como veremos más adelante, consideramos que el discurso es una parte fundamental para entender y construir cualquier ámbito de la sociedad y para nosotros es importante que todos los actores, tanto hombres como mujeres que forman parte de los procesos que describiremos, queden retratados.

Segundo, debido a que constantemente estaremos haciendo referencia a la educación, es probable que el término se torne repetitivo, pido disculpa por ello, no obstante para hablar de las instituciones educativas, y que así mismo no se vuelva una reiteración constante, utilizaremos como sinónimos el concepto “escuela” en su acepción de establecimiento en que se imparte cualquier tipo de instrucción, (RAE, 2014). Lo mismo puede pasar con el concepto “trabajo educativo”, al que equiparamos con “trabajo docente” y “tarea escolar” o “de la escuela” en varias ocasiones para evitar la constante repetición excesiva en la redacción.

De todas maneras, intentaremos trabajar en todos los ámbitos, incluyendo la redacción, con toda la rigurosidad que un trabajo doctoral exige, evitando caer en discusiones conceptuales a no ser que sea estrictamente necesario.

Esperamos que esta aclaración sirva para comprender que si bien no nos tomamos a la ligera los conceptos, sí los utilizamos de forma flexible para hacer fluir el relato y que el mismo no sea tedioso para quienes quieran leer este estudio.

Introducción

Si bien preguntarse por el sentido de la educación no es algo nuevo, es algo que los docentes deberíamos hacer constantemente. Principalmente porque no existe un sentido único e inamovible de lo que la educación debe ser y, sean cuales sean los que estemos desarrollando en nuestras aulas, hoy y siempre se verán atravesados por una multitud de instrumentos, herramientas y factores que, de alguna manera, establecen sus propios objetivos y sus propios sentidos de lo que debe ser la enseñanza.

Además, la educación no es un algo separado del contexto histórico, económico, político, cultural y social en que se desenvuelve, de hecho, la educación que entregamos a nuestros alumnos y alumnas es más bien un reflejo de lo que somos como sociedad y lo que queremos de la misma. Por eso el objetivo de nuestra labor en la escuela es igual de intrincado que la sociedad en la que vivimos. Por lo mismo reiteramos, cuestionarnos el porqué de lo que hacemos como docente es algo que deberíamos hacer continuamente.

Si bien, la mayoría de los países en la actualidad, cuentan con leyes sobre educación y currícula educativas que establecen los lineamientos de lo que debe ser la educación en cada nación, éstos son, precisamente, solo un dibujo o una delineación de lo que la educación debería ser, pero se ve interceptadas por colores propios de las realidades particulares en las que se lleva a cabo. Estas realidades se plasman tanto en los Proyectos institucionales que cada escuela elabora, como también las ideas propias del tipo de educación que pretenden desarrollar. Pero, al mismo tiempo, existen continuas intervenciones, que van más allá del trazado legal para el panorama educativo que establece el propio de cada país. Es decir, existe una multitud de factores que, en la actualidad, modifican, desvían o, incluso, pervierten los objetivos que los propios países establecen para sus escuelas. Entre ellos están las evaluaciones nacionales e internacionales.

Podemos o no estar de acuerdo con lo que los currícula, sus modificaciones y reformas han establecido como caminos –o fronteras, según se vea- para sus escuelas. Podemos o no estar de acuerdo con lo que las evaluaciones nacionales o internacionales valoran como buena educación y la forma en que se interpretan los resultados de las mismas. Podemos o no estar de acuerdo con la forma en que se desarrolla el sistema educativo formal actual. No obstante, estando de acuerdo o no con todos estos puntos, no podemos pasar por alto que la relación entre todos estos puntos produce, para los docentes y estudiantes que viven la educación en

las aulas, una serie de complicaciones y contradicciones que hacen que el sentido establecido por las leyes, los currícula y las escuelas se modifique, desvirtúe o quede sólo en el papel.

Como docentes son muchas las preguntas que nos podemos hacer para reflexionar sobre la educación en el que trabajamos. ¿Qué tipo de educación estamos desarrollando hoy en nuestras aulas? ¿Qué estamos valorando a la hora de evaluar? ¿Qué es una educación de calidad? ¿Estoy preparando a mis alumnos y alumnas para que alcancen buenos resultados en los objetivos fundamentales de la educación? ¿Estoy preparando a mis alumnos y alumnas en los objetivos transversales de la educación? ¿Estoy preparando a ayudando a mis estudiantes a lograr los distintos objetivos que deberían alcanzar según la etapa en que se encuentran? ¿Estoy educando? ¿Estoy instruyendo? ¿Estoy entrenando? ¿Estoy preparando a mis alumnos y alumnas para la vida en sociedad? ¿Quiere este tipo de educación quiere la sociedad que entregue a mis estudiantes? ¿Para la prueba, para la vida o para alguna otra cosa? Y si es para la prueba, ¿para qué prueba? Y si es para la vida, ¿para qué vida? Estas y otras interrogantes, por puntuales que parezcan, son dudas que finalmente se enmarcan en la idea de poder comprender el sentido de la educación que hoy construimos en nuestras aulas.

Responder estas preguntas no es algo sencillo, precisamente porque sus respuestas engloban más puntos de los que pretenden cuestionar. Aun así, consideramos que detenerse a pensar en estas interrogantes es algo importante si existe un compromiso docente real con la responsabilidad de educar.

Sabemos que no todos quienes forman parte de la labor educativa, aun teniendo la incertidumbre, la inquietud o/ y la curiosidad acerca del “por qué” de su trabajo, tienen suficiente tiempo para dedicarse a reflexionar respecto a estas dudas, sobre todo en contextos como el chileno donde los docentes no disponen de tiempo –más que el personal- para dedicarse a pensar sobre su trabajo docente.

De hecho, sabemos que un profesor o una profesora en Chile pocas veces cuenta con tiempo para planificar, analizar y reflexionar sobre su labor, pues los contratos, tanto en la enseñanza pública como la particular subvencionada, no consideran horas labores reales¹ para

¹ La ley planteada por el Ministerio de Educación dice: De conformidad con lo establecido en el artículo 80 de la ley 19.070, Estatuto Docente, la jornada semanal de trabajo de los profesionales de la educación del sector particular subvencionado no puede exceder de 44 horas cronológicas para un mismo empleador. La docencia de aula del docente no puede exceder de 33 horas cronológicas, excluido los recreos y el horario restante debe ser destinado a labores curriculares no lectivas. Finalmente cabe señalar que cuando la jornada de trabajo contratada fuere inferior a 44 horas semanales, el máximo de clases queda determinado por la proporción respectiva. De esta manera, la jornada laboral del docente debe estar distribuida de forma que, a lo más, el 75% de ella esté destinada

las muchas actividades no lectivas que los docentes deben realizar, las que muchos terminan haciendo en casa, entregando a su trabajo parte de su tiempo personal. Y lamentablemente la reforma que se discute desde mediados del 2015, tampoco entrega una solución efectiva a esta situación.

Todo esto tiene como consecuencia que considerar que los docentes tengamos tiempo para detenernos a pensar profundamente sobre nuestra labor es algo cercano a una utopía, por la cual los profesores y profesoras chilenas se han movilizad, exigiendo que se considere un tiempo real para las actividades no lectivas dentro del contrato².

Por eso, pensamos que realizar esta investigación es tender una mano a aquellos que teniendo la incertidumbre o la curiosidad no tienen el tiempo para indagar sobre su propia labor y también es un trabajo que demuestra que la reflexión sobre el que hacer educativo es algo necesario y urgente si queremos dar un sentido a lo que hacemos en nuestras aulas.

Por otra parte, estas preguntas parecen preguntas retóricas, preguntas bastante repetidas o preguntas que no son más que lugares comunes, y por lo mismo puede criticarse la idea de realizar un estudio con las dudas que aquí nos planteamos, pues podría resultar algo innecesario debido a que sus probables respuestas parecen casi obvias. No obstante, nosotros creemos en las palabras del Profesor Douglas citado por Bernstein que plantean que: *“la más importante investigación es la investigación de lo obvio”* (1989, p. 24).

Además, en cierto modo, creemos que si bien se piensa que estas preguntas son muy normales y sus probables resultados son algo muy conocido, lo cierto es que no son las dudas

a la docencia de aula, correspondiendo el resto a las actividades no lectiva, de las cuales los recreos no son parte de ella. (Dirección del Trabajo, Chile. 2014. <http://www.dt.gob.cl/consultas/1613/w3-article-61586.html>) Esto se traduce en que un docente con 44 horas cronológicas de contrato en la realidad realiza 44 horas pedagógicas de trabajo de aula semanal. Y, en consecuencia, la hora y media que en total suelen tener de recreo cada día (dos pausas de 15 o 20 minutos y una hora para comer) correspondientes a 7,5 horas cronológicas o a 10 u 11 horas pedagógicas, **debería** ser utilizada para el trabajo no lectivo.

² Durante al año 2014 y 2015 en el marco de la formulación de una ley de Carrera Docente y en consideración de las actuales condiciones de trabajo de los profesores y profesoras chilenos se han realizado marchas, tomas y paros en las que los docentes plantean como exigencia, entre otras cosas, que se establezca un 50% de horas de trabajo no lectivo, por un 50% de horas de trabajo de aula, cosa que se considera necesaria debido no sólo a la necesidad de planificar, evaluar, elaborar material, revisar y corregir trabajos y exámenes, atender estudiantes y padres y apoderados, sino además por la obligación establecida desde el ministerio de educación de evaluarse como docentes cada cuatro años elaborando un portafolio que implica tiempo y dedicación y que establece que la reflexión docente como algo necesario y obligatorio. Más información en: <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2015-06-01&NewsID=321071&dtB=01-06-2015%200:00:00&BodyID=3&PaginaId=1> o <http://diario.latercera.com/2015/06/01/01/contenido/pais/31-190833-9-profesores-comienzan-paro-nacional-y-universitarios-se-suman-a-marcha-del.shtml>

más repetidas a la hora de reflexionar sobre la educación, ni sus respuestas lugares comunes con los que se trabaja diariamente. De hecho, pensamos que falta mucho para que estas preguntas sean consideradas con la importancia que realmente tiene y que sus probables resultados sean realmente conocidos.

Por eso, aquí refutamos que si tantos y tanto hemos pensado en estas preguntas y tantos o tanto hemos llegado a algunas respuestas ¿Por qué la educación ha perdido su sentido o se ha pervertido sus objetivos en favor de propósitos que modifican lo que hacemos y valoramos en nuestras aulas?

En muchos modos, la educación hoy ha perdido su sentido, de lo que han hablado diversos autores desde diferentes perspectivas (Maritain, 1943; Gimeno, 1998^a, 1998^b, 2005, 2013; Fernández Enguita, 2006; Stobart, 2010), desvirtuándose hasta convertirse en un entrenamiento para la obtención de resultados –sean estos una nota, una buena actitud, un certificado, un título, una oportunidad laboral, etc. (Postman, 1999)

La consecución de buenos resultados no es algo que nos parezca ajeno a la actividad educativa, de hecho es absolutamente normal considerar que la educación ha de tener buenos resultados para ser una buena educación, pero nosotros nos preguntamos ¿Buenos resultados en qué?

Es muy distinto lo que estamos construyendo en educación cuando consideramos que debemos alcanzar buenos resultados en evaluaciones estructuradas cuyo objetivo es la repetición de datos, a lo que desarrollamos cuando hemos de valorar competencias con evaluaciones de desarrollo y aplicación de conocimientos y habilidades. Es distinto lo que valoramos cuando medimos repetición o aplicación, o cuando evaluamos una declamación o una investigación, es distinto lo que estamos valorando cuando evaluamos la reproducción de información o una creación propia utilizando lo aprendido. Es diferente lo que valoramos cuando evaluamos objetivos cognitivos que cuando evaluamos objetivos actitudinales. Y, si bien la educación ha de abarcarlos todos estos fines, sabemos que hoy el trabajo de gran parte de las aulas se enmarca en alcanzar los propósitos que han de ser valorados y evaluados no por los mismos docentes, sino por las pruebas de selección de alumnado (para otras instituciones educativas, ya sean colegios o universidades) y por las evaluaciones de medición de calidad (ya sean nacionales o internacionales).

Por eso, y considerando que este tema puede resultar extenso e inabarcable en muchos aspectos, hemos establecido lineamientos que nos han permitido realizar una

indagación rigurosa y completa. En conclusión, las preguntas que guiaron nuestro estudio hacia los objetivos de esta investigación han sido:

¿Cuáles son los sentidos de la educación hoy en día según el currículum de Historia y Ciencias Sociales en Chile?

¿Qué valoramos de la educación actual cuándo utilizamos pruebas estandarizadas para la medición de la calidad o la selección de los estudiantes chilenos?

¿Qué se entiende por calidad educativa en el contexto chileno?

¿Es consecuente lo que estamos valorando en la educación chilena con los fines que esta propone?

Respondiendo a estas preguntas nos hemos acercado a comprender lo que estamos desarrollando hoy en nuestras aulas.

Como estas preguntas, en forma genérica, son bastante amplias, para responderlas nos hemos limitado nuestro campo de estudio a lo que está pasando en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales para la enseñanza media (secundaria) en Chile.

La elección de esta asignatura tiene varias razones.

Primero, es la asignatura en la que he desarrollado mi labor docente y en la cual estoy especializada, por lo que es de mi completo interés. Además es una disciplina en la cual se observa abierta y explícitamente la relación que tiene la educación con la sociedad. Y finalmente es un ramo en el que discurso implícito plasma no sólo la forma de entender la historia, sino también la forma en que quiere que los futuros integrantes de la sociedad se entiendan a sí mismos. Profundizaremos en esto al llegar el momento.

Todas estas razones hacen, que indagar sobre el sentido de la educación de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales sea, no sólo interesante, sino además importante. Lo que nos ha servido para acercarnos a las respuestas de las preguntas antes planteadas.

Por otra parte, hemos analizado las evaluaciones utilizadas para la selección universitaria en la misma asignatura, con tal de observar lo que la sociedad chilena considera importante o valora como necesario aprender en dicho ramo para entrar a la universidad. Pues, si bien las pruebas de selección universitaria en Chile, no son evaluaciones dirigidas a medir la calidad del sistema educativo, sus resultados sí son utilizados para interpretar y difundir estándares y rankings de calidad de las instituciones, transformándose en una de las

grandes preocupaciones de las instituciones educativas actuales, lo que tiene consecuencias importantes en el trabajo docente.

Esto puede ser tanto alabable como criticable según se le observe, por lo que nos detendremos en este punto en el capítulo correspondiente. Todo esto nos ayudará a encontrar una posible respuesta para la segunda de las preguntas que guían esta investigación.

Luego hemos incluido una descripción de lo que se entiende como calidad educativa en la actualidad, abordando tanto un estudio conceptual como las evaluaciones, nacionales e internacionales, que son utilizadas para evaluar la calidad de la educación en Chile. Asimismo, hemos explorado las interpretaciones que se hace respecto a los resultados de estas pruebas, ya que el discurso que se difunde tanto en las escuelas como en la sociedad, sobre lo que debe ser la calidad en la educación es consecuencia de la interpretación que se hace de estos resultados, por sobre los resultados mismos. Así nos hemos acercado a las respuestas de las preguntas que hemos planteado como cuestionamientos principales de este estudio.

Asimismo, hemos realizado una comparación entre los propósitos de la escuela y los propósitos de las evaluaciones, con tal de observar la coherencia entre ambos propósitos y sus consecuencias.

Para llevar a cabo estas tareas, primero nos hemos centrado en la descripción de los conceptos, aclarando que entendemos cuando hablamos de objetivos educativos, calidad en educación, etc.

Después hemos estudiado en forma acabada los objetos que nos ayudaron a entender tanto el sentido de la educación, o sea el currículum y los planes y programas para Historia y Ciencias Sociales en enseñanza media (secundaria) en Chile.

Además, hemos analizado lo que valoramos en educación, a través de las evaluaciones institucionalizadas. Para este caso, como ya hemos mencionado antes, consideramos que la Prueba de Selección Universitaria puede ser elemento indicado, ya que es una de las evaluaciones con gran incidencia en el estudiantado, debido a sus consecuencia, es rendida por gran parte del estudiantado del país y sus resultados han pasado a ser un referente para elaborar rankings sobre las instituciones educativas que hacen que sus alumnos y alumnas logren altos puntajes en dicha evaluación.

Conjuntamente, sin detenernos demasiado en ello, nos hemos acercado a la problemática actual que se plantea sobre las evaluaciones que miden la calidad por ser otro

tipo de pruebas estandarizadas con gran incidencia en la educación chilena, como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa, en Chile) a modo de comprender las formas en que se está evaluando la educación en Chile.

Para finalizar, hemos realizado el análisis de nuestros objetos de estudio –los Planes y Programas, los Currícula y las Evaluaciones- desde el punto de vista conceptual, o sea, desde su discurso educativo, para luego relacionarlo con lo que este tipo de discurso, tiene como consecuencia para la educación que desarrollamos. Para esto hemos hecho una comparación entre el discurso de los Planes y Programas y el Currículum y el discurso de las Pruebas de Selección Universitarias.

La metodología de análisis que hemos utilizado fue obtenida en su base del Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 2000, 2008, 2009, 2011; Wodak, 2003; Meyer 2003; Oteíza, 2006; Oteíza y Pinto, 2011) pero adaptada al discurso educativo, por lo que hemos propuesto nuestros propios conceptos y categorías de análisis.

Todo esto lo hemos organizado en los capítulos que describimos a continuación:

El primer capítulo, **“Sentido de la Educación y Currículum”** lo hemos dividido en dos partes que describen los que entendemos por cada uno de los conceptos que encabezan el capítulo.

Para empezar hicimos una descripción a grandes rasgos de los sentidos de la educación abarcando lo que este fue para las escuelas tradicionales, modernas y críticas. Luego nos hemos detenido a analizar y describir cuál es el sentido de la educación actual, lo que enfocamos desde diversas perspectivas tanto desde dentro de la educación, como desde la OCDE (Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico) y también desde el punto un punto de vista sociológico, tomando como ejemplo los trabajos de Bauman y Hirt. Para finalizar esta parte de nuestro trabajo, hemos expuesto lo que es la educación para la vida, según varios autores y hemos concluido exponiendo nuestro punto de vista al respecto y lo que entendemos cuando hablamos de Sentido de Educación.

En la siguiente parte hicimos una descripción de lo que es el currículum y como tiene como tarea transformar el sentido de la educación en los objetivos propios de las escuelas, delimitando la labor educativa para las diferentes asignaturas. Para ello describimos lo que son las políticas educativas, como organizan la educación y las diferentes tendencias que existen, incluyendo las tendencias críticas al currículum. Hemos finalizado describiendo el desarrollo

histórico del currículum actual de Historia y Ciencias Sociales en Chile, sus características principales y su discurso.

El segundo capítulo **“Evaluación y Calidad Educativa”** lo hemos dividido en dos partes, una sobre la lo que son las evaluación y su relación con la Calidad en educación, tomando como referencia los test internacionales utilizados para las mediciones de la Calidad Escolar, a las evaluaciones internacionales, analizando su importancia, consecuencias y las formas de interpretación que hoy se hace de sus resultados ya que son referentes incuestionables para comprender lo que hoy se entiende por Calidad en Educación. Como el concepto de Calidad, es bastante complejo, hemos intentado observarlo a través de las mediciones que se hacen sobre la misma y la interpretación de sus resultados, no obstante lo hacemos desde una visión crítica.

En la segunda parte nos centramos en el concepto de Calidad educativa y clasificación de escuelas en Chile, y nos preguntamos si en realidad lo que se ha generado en Chile es Calidad Educativa o nuevas formas de segregación escolar tomando como ejemplo la problemática que rodea al SIMCE. Luego hemos analizado a fondo la Prueba de Selección Universitaria –PSU- y ver como esta se relaciona con la calidad educativa. Finalmente, hemos realizado una descripción detallada de este instrumento de evaluación, la PSU, desde un punto de vista histórico y luego educativo y evaluativo.

En el Capítulo siguiente, **“Análisis Crítico del Discurso Educativo”** exponemos nuestra metodología de análisis, por lo que hemos organizado el capítulo haciendo, una introducción a lo que es el Análisis Crítico del Discurso, pasando por su fundamento histórico hasta su trabajo actual. Después, presentamos nuestra propuesta de categorización discursiva para los discursos educativos, estableciendo el Análisis Crítico de los Discursos Educativos (ACDE) como nuestro método de estudio.

A continuación exponemos cuatro capítulos con nuestro ACDE del currículum de Historia y Ciencias Sociales para enseñanza media en Chile, para cada uno de los niveles educativos, o sea, de 1º a 4º medio.

Finalmente hemos desarrollado nuestro **“Análisis de la Prueba de Selección Universitaria”**, en un capítulo en el que analizamos las PSU de Historia y Ciencias Sociales de los años 2011, 2012 y 2013, y además observamos el modelo de prueba para el 2015.

Para terminar hacemos una comparación de ambos discursos y cerramos nuestro trabajo exponiendo las conclusiones a que hemos llegado con nuestra investigación

intentando responder con los resultados de nuestro análisis a las preguntas que mueven esta investigación y planteando nuevas preguntas que, han nacido de nuestro análisis.

Antes de continuar, consideramos oportuno recalcar que, si bien, este trabajo es una investigación doctoral, queremos que ante todo sea una investigación docente -por eso está realizado desde la perspectiva docente, desde la mirada crítica que puede generar la experiencia de aula- que busca comprender lo que es nuestra labor y lo que debería ser más allá del currículum y de lo que las evaluaciones sobre calidad establecen.

A continuación exponemos nuestro trabajo.

Marco teórico: Calidad y sentido de la educación.

Erziehung und Unterweisung muß nicht bloß mechanisch sein,

sondern auf Prinzipien beruhen.

La educación y la instrucción no han de ser meramente

mecánicas, sino deben descansar sobre principios.

Immanuel Kant (1803/2013, p. 40)

Para poder hablar de la calidad de la educación es preciso antes detenerse a hablar del sentido de la misma. Porque es diferente el concepto de calidad que acompaña a una educación cuyo fin es, por ejemplo, formar ciudadanos que el que considera la educación como un factor de productividad.

Pensamos, al igual que Postman (1999), que hoy en día es más sencillo encontrar una conversación en educación que versa sobre los medios, que una que trata sobre los fines de la misma. Si bien puede que este panorama esté cambiado debido a las crisis económicas y sociales que se han puesto en manifiesto en los últimos diez años y que han comenzado a cuestionarse aspectos fundamentales de la actual estructura social, siguen siendo escasas las discusiones que hayan transformado el *para qué* en el centro de atención.

“La educación está en crisis”, es algo que hemos escuchado en forma reiterada últimamente, y se plantea no sólo por las circunstancias económicas en las que hoy naufraga, sino también por factores como por la gran deserción escolar, la falta de actualización del profesorado, las grandes diferencias de logros entre países y regiones, entre otras muchas cosas. No obstante Gimeno nos dice, que “*las crisis de los sistemas educativos tienen que ver con la pérdida de la conciencia sobre su sentido*”. (Gimeno, 1998, p. 10)

Si nos preguntamos ¿Cuál es el sentido de la educación actual? Creemos que habrá muchas posibles respuestas diferenciadas, no sólo por el lugar geográfico de donde provenga, sino incluso dentro de una misma comunidad se presentará un abanico de múltiples posibilidades. Sobre esto Perrenoud plantea que *en una sociedad pluralista, clasificar de forma durable las finalidades de la escuela es una misión casi imposible, tomando en cuenta la*

complejidad del problema y la diversidad de los puntos de vista en presencia. (Perrenoud, 2012, p. 174)

Si bien, esta diversidad puede ser tanto positiva como negativa a la hora de ponerse de acuerdo en los objetivos de nuestro trabajo educativo, también, creemos que *el que pueda existir un consenso en una sociedad plural en torno a la educación no consiste en acortar distancias para coincidir en un punto término intermedio al que se llega tras las cesiones de las partes, sino de llegar a la conciencia de compartir unos significados o sentido (consensus) de lo que debe ser la educación* (Gimeno, 2006, p. 24) siendo fundamental si dentro de una comunidad diversa y compleja, queremos concretar un proyecto social conjunto incluyente y democrático.

Para poder trabajar el sentido de la educación actual, tenemos que hacer un breve recorrido por lo que ha sido, o se ha planteado puede ser, la escuela. También, intentaremos reconocer cuáles son los sentidos que se proponen para la educación contemporánea desde diversos puntos de vistas en las ciencias sociales y educativas, para luego acercarnos al currículum como elemento principal en el cual se plasman y difunden los sentidos que estamos desarrollando en las escuelas actuales y como se relaciona esto con las formas de evaluación que elaboramos.

Para finalizar, le echaremos un vistazo a la situación de la educación chilena actual, respecto a su sentido y su currículum para cerrar exponiendo nuestro posicionamiento y nuestras observaciones.

Sentidos de la educación.

De escuelas tradicionales, modernas y críticas.

La educación nos siempre ha sido lo que es hoy, ha sufrido cambios en el transcurso de su historia. Si bien en muchos aspectos parece que las variaciones no han sido muy profundas, como en su estructura arquitectónica, la forma de organización de las aulas, el organigrama institucional, gran parte de las metodologías de enseñanza –en la práctica- e incluso la configuración curricular, en otros existen considerables transformaciones, como en las propuestas didácticas y las tecnologías incorporadas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, podemos afirmar que su sentido sí es algo que se ha ido transformando considerablemente, pero creemos que ese cambio más que responder a las necesidades que vive la escuela, responde a las variaciones sociales, culturales e históricos que le toca vivir, por lo mismo, pese a las modificaciones del sentido de la educación, la escuela ha tenido una evolución más lenta que las reformas que se le plantean y no siempre esta evolución ha sido acorde con la finalidad que se propone. Profundizar en esto podría ser todo un trabajo de investigación, el cuál no realizaremos aquí.

¿Cuáles han sido los sentidos o finalidades que se han propuesto para la labor educativa? Abarcarlos todos en profundidad, sería un trabajo doctoral por sí sólo, por eso aquí mencionaremos, siguiendo parte del trabajo de Negrín y Vergara (2005) y otros autores, los que nos parezcan más relevantes para este estudio ya sea porque concordamos con ellos o porque sus lineamientos son analizables como existentes en la educación actual.

Ya en la antigua Grecia, la educación jugaba un rol en la sociedad y tenía un sentido particular, la educación era la base de la perfección del pensamiento y del comportamiento. En Grecia la educación tuvo su evolución, de la formación de los guerreros a la formación de los escribas. (Marrou, 2004, p. 11), la transformación hacia una educación formativa la hacen los filósofos en el ágora, a través de la conversación y la reflexión, allí es donde encontramos por primera vez la pedagogía, o sea la idea de guiar a los niños.

Durante el imperio romano, encontramos que la educación sigue el modelo griego y se limita a la formación de los hijos de las élites, eximiendo por supuesto la educación física y bélica que era más popular. En la Edad Media la educación se transforma en un monopolio de la iglesia.

Es sólo en la época moderna, con el pensamiento ilustrado, que comienza a forjarse la escuela como hoy la conocemos.

En la Ilustración, encontramos autores como Kant que pese a ser filósofo, tiene un discurso profundo y fundamentado sobre lo que debería ser la educación. Las obras Filosofía de la Historia y Pedagogía de Kant nos exponen los lineamientos que ha de seguir la educación en una sociedad racional y democrática.

El hombre tiene necesidad de cuidados y de educación. *La educación comprende la disciplina y la instrucción. [...]Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser. Se ha de observar que el hombre no es educado más que por otros hombres que igualmente están educados. De ahí que la falta de instrucción de algunos, les hace también, a su vez, ser malos educadores de sus alumnos.* (Kant, 1803/2013, pp. 31-32). Por esto mismo Kant presenta un gran optimismo para la humanidad en relación a la educación, ya que ve en ella la herramienta precisa para la perfección de la naturaleza humana, que para Kant significa una perfección no sólo cultural y cognitiva, sino sobre todo moral.

*Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el secreto de **la perfección humana**.* (Ibid., p. 32) Pero además, el filósofo destaca como principio de mayor importancia es que *no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino.* (Ibid., p. 36)

Junto con las ideas kantianas de la educación encontramos las de Rousseau que han de influir a muchos posteriores pedagogos y filósofos de la educación, en sus obras Emilio y el Contrato Social, podemos observar las principales ideas de lo que debe ser la educación y el para qué de la misma dentro de la sociedad.

Rousseau, nos dice que hay tres tipos de educación que deben ser coherentes y consecuentes entre sí para llegar a buen fin.

La educación nos viene de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es educación de la naturaleza; el uso que aprendemos a hacer de este desarrollo por medio de sus enseñanzas, es la educación de los hombres; y la adquirida por nuestra propia

experiencia sobre los objetos que nos afectan, es la educación de las cosas. (Rousseau, 1762/1973, p. 95)

Como estas educaciones han de ser coherentes y podemos controlar o dominar la educación de los hombres y de las cosas, pero la de la naturaleza no, tendremos por ende que seguir la lógica de esta última, para alcanzar los propósitos y finalidades que la naturaleza misma propone, o sea, la perfección. Por esto Rousseau llama la atención en la intervención del hombre y llama a la *negatividad* o el *no directivismo*, entendido como una actitud diferente hacia el educando, permitiéndole a este el autodesarrollo, no como una pedagogía del vacío, como nos aclara Gimeno (2013, p. 23)

Esta idea roussoniana está en clara relación con la forma en que el autor entiende la sociedad y como esta debe organizarse y relacionarse para poder concretar una convivencia humana positiva.

Para Rousseau los hombres tienen dos clases de desigualdades una natural, que tiene que ver con lo físico, la edad, la salud, la fuerza corporal, etc. Otra que denomina *desigualdad moral o política* que depende de las convenciones y están establecidas por los mismos hombres. Estas *desigualdades morales o políticas* son corregibles a través de un *contrato social*. Rousseau tiene, al igual que Kant, una visión muy positiva y optimista del trabajo educativo y su positiva repercusión en la sociedad.

No obstante, la existencia de estos ideales educativo no creó una escuela progresista y moderna, si bien durante el siglo XIX la educación se fue haciendo extensiva a una mayor parte de la población, la escuela siguió siendo segregadora, disciplinaria e instructora, donde se seleccionaba y distribuía al estudiantado según intereses sociales, políticos y económicos³, donde el estudiante iba a escuchar y reproducir información, donde se adoctrinaba, tanto de ideas religiosas como de ideas sociales, políticas y nacionalistas -véase el ejemplo de la escuela prusiana que fue seguido por muchas otras escuelas⁴- y continuó siendo una instancia de reproducción de las injusticias sociales –panorama que aún puede verse en gran parte de las estructuras e instituciones educativas actuales en muchos países .

³ En la época del despotismo ilustrado se declaraba abiertamente la necesidad de que el pueblo siguiera siendo ignorante, como lo expone Lelièvre al citar el testamento político de Richelieu.

⁴ Un interesante recuento crítico sobre la estructura, la expansión y la historia de la escuela tradicional se presenta entre los minutos 10 y 20 de la película “La Educación Prohibida”, que nos muestra un estudio crítico sobre lo que es la escuela y lo que son las escuelas libres no tradicionales. En: www.educaciónprohibida.com

Si bien estas ideas kantianas y roussonianas, en gran medida, no se llevaron a cabo en la realidad de las instituciones educativas, pero sí tuvieron gran influencia en el pensamiento de diversos educadores y pedagogos que las transformaron en la base de los ideales educativos.

Pestalozzi nos dice:

Hasta los cinco años se abandona a los niños al pleno goce de la naturaleza, se deja obrar sobre ellos todas las impresiones que de ésta se reciben; ellos sienten su fuerza, ellos gozan ya por todos sus sentidos de la libertad y de todos sus encantos. [...] Y después que ellos han gozado de cinco años enteros de las delicias de la vida sensitiva, se hace desaparecer de su vista bruscamente toda la naturaleza que los rodea; una fuerza tiránica suspende el curso encantador de su independencia y libertad; se les arroja como a ovejas en manadas compactas, en un cuarto infecto; se les encadena inexorablemente durante horas, días, semanas, meses años, y se imprime a toda su vida una dirección que presenta con su existencia anterior un contraste de volverlos locos. (Pestalozzi, 1801/1967, p. 62)

Estas ideas también fueron tomadas por la Escuela de Ginebra, con Decroly y Ferrière a la cabeza e inspiran la creación de la **Escuela Nueva**. Esta se replantea una forma diferente de educar, opuesta a la Escuela Tradicional, estableciendo el paidocentrismo, o sea convertir al niño en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Algunos exponentes de esta Escuela son Dewey y Kerschensteiner, entre otros.

Su visión sobre la educación tradicional es completamente crítica, considera que rompe con la curiosidad natural del niño para disciplinarlo dentro de estructuras limitantes que bloquean el aprendizaje sensitivo, como las intuiciones, que él va a proponer cultivar en sus métodos de enseñanza.

En Dewey encontramos ideas similares, pero más radicales al considerar que la escuela no es un lugar donde formar adultos y que la finalidad de la educación es la educación misma. Él ve la escuela como el lugar de socialización infantil en el cuál se aprende gradualmente el sentido de las experiencias cotidianas de la vida del niño. El autor nos dice que *la educación ha de ser concebida como una reconstrucción continua de la experiencia, y el proceso y el objetivo de la educación son una y la misma cosa. Establecer cualquier finalidad fuera de la educación, que determina su objetivo y su nivel, es privar al proceso educativo de gran parte de su sentido,*

y nos obliga a emplear estímulos falsos y externos en nuestro trato con los niños. (Dewey, 1902/1962, p. 61)

Si bien Dewey pone como eje de la escuela la educación como finalidad y proceso paidocentrista, será uno de los pocos autores que respaldarán este tipo de fin para la educación. Personalmente, consideramos que las ideas de Kant, Rousseau, Dewey y la Escuela Nueva son probables dentro de una educación en libertad y no doctrinaria y que podrían llegar a formar una educación que formara personas con la suficiente autonomía y libertad para ser parte de una sociedad democrática e integral.

Muchos otros teóricos, pedagogos o filósofos de la educación, suelen relacionar el sentido de la educación y de la labor educativa con el tipo de sociedades que se quiere construir. Por ejemplo, encontramos una **educación socialista**, que se respalda en la idea de la lucha de clase y la formación de una sociedad socialista. Esta educación tendría como tres grandes principios educativos la gratuidad, la laicización y la educación politécnica. (Negrín, 2005, p. 33)

En autores como Makarenko, Gramsci, Sujomlinski y Suchodolski, encontramos las bases de este tipo de educación pero distintos enfoques. Mientras Makarenko rechaza de la Escuela Nueva que la educación deba fundamentarse en las necesidades del niño, pues debe estar sometida, ante todo, a las necesidades de la colectividad y no del individuo. Para este autor, la educación tiene su finalidad en la formación del valor social del trabajo y del servicio a la comunidad.

Gramsci, plantea tres principios como finalidades de la educación: la afirmación de la personalidad, el logro de la conciencia crítica y la liberación de la ignorancia. Mientras Sujomlinski orienta su pensamiento pedagógico desde la perspectiva personalista, distante del colectivismo socialista pero si guiada por el mismo principio de amor al trabajo y la laboriosidad. La escuela de Sujomlinski fue conocida como la escuela de la alegría, ya que este sentimiento, junto con la felicidad y la libertad, se convierten en la base de su pedagogía. Suchodolski en cambio, plantea una educación integradora no sólo de lo intelectual, lo moral y lo estético, sino también del aprendizaje y el trabajo. Ya que coincide con un planteamiento marxista de la educación en la que cada trabajador debe estar preparado para desenvolverse en todo tipo de trabajos.

Si bien, algunos de los planteamientos de esta educación socialista nos parecen interesantes, como el de enseñar el valor social del trabajo y el servicio a la comunidad, o la

formación de una conciencia crítica, y entendemos que esta Escuela considera que este tipo de educación es la que puede otorgar más libertad a los seres humanos, personalmente pensamos que toda educación que adoctrine no puede considerarse como una educación de formación integral, siendo esto algo que dificultaría la formación de una sociedad compleja e integradora.

Otras perspectivas de lo que debería ser el sentido de la educación son las que propone la **escuela de pedagogía antiautoritaria**, en la que encontramos las propuestas por Tolstoi, Ferrer i Guardia, Neill y Freinet, entre otras.

Este tipo de escuela busca una educación integral y su propuesta para conseguirla es entregando libertad a los estudiantes. Tienen un pensamiento pedagógico *manifiestamente libertario y tienen en común con el anarquismo el antiestatismo, el antimilitarismo, la desconfianza en el progreso técnico, el deseo de la hermandad e igualdad universal, la sustitución de la propiedad privada por una producción cooperativa donde el trabajo manual es un deber para todos, la elevación del nivel material y espiritual de las masas.* (Ibíd., p. 55)

En la escuela de Tolstoi encontramos ejemplos de una formación en libertad donde esta se encuentra tanto en las relaciones entre docentes y alumnos (en el sentido de que no existe obligación de asistir, atender y escuchar al docente], en la organización del tiempo, pues si bien existen tiempos de estudios estos son completamente libres en participación por parte del estudiante, hasta en el currículum a aprender, el cual no se impone en el sentido de que *no se tortura el entendimiento para la lección que va a seguir* (Tolstoi, 1978:25). No obstante el novelista, cuando describe la experiencia de la escuela de Yasnaia, explica que *cuanto más adelantan los niños en el estudio, más se extiende la enseñanza y más se impone la necesidad de orden. Por consiguiente, en una escuela que se desenvuelve normalmente y sin violencia, cuanto más instruidos son los discípulos, más capaces del orden resultan, más sienten ellos mismos la necesidad de él, y más fácilmente, bajo este punto de vista, se establece la autoridad del maestro.* (Ibíd., p. 26)

Esto concuerda en gran parte con la visión anarquista clásica, de Bakunin y otros autores, en la que se manifiestan que una sociedad anárquica dista mucho de ser una sociedad caótica y violenta, con la cual se suele relacionar el anarquismo hoy en día, sino que por el contrario es una sociedad donde todos, individualmente, han alcanzado un nivel de conciencia e instrucción en el que ya nadie necesita una autoridad que le ordene que hacer y que no, y todos son partícipes conscientes de sus roles en el colectivo, y así se puede alcanzar un grado

de organización y orden más armónico a cualquier sociedad que se organice por causa de la obligación, la imposición y la represión.

Ferrer i Guardia nos presenta la Escuela Moderna, que sigue los lineamientos del Comité Proenseñanza Libertaria y afirma que la educación debe *ser integral, racional, libertaria y mixta* [...] y *debe apoyarse en una base científica y racional; debe preocuparse de la inteligencia, del carácter, de la voluntad, el desarrollo físico y moral; la educación moral debe ser práctica y apoyarse en la ley natural de la solidaridad; la enseñanza debe ajustarse a las características psicológicas de cada niño.* (Negrín, 2005, p. 56)

En la práctica la Escuela Moderna, como la de Barcelona, tuvo muchos detractores, sobre todo del clero y de los grupos de poder que veían en ellas lugares de formación de personas contrarias a sus intereses.

Neill, partiendo de un punto de vista crítico a la Escuela Tradicional y a la sociedad capitalista, expone que los agentes que perpetúan una sociedad represiva y capitalista son la escuela y la familia que establecen relaciones de poder y de jerarquías basadas en pautas de conductas, prohibiciones, limitaciones y censuras.

Según Neill la sociedad autoritaria y la represión de los Estados son los encargados de adaptar y amoldar a los niños y niñas a una sociedad enferma. Por ello establece en la experiencia de Summerhill un proceso de formación crítico de los métodos tradicionales, guiado por la idea de educar en libertad y en conciencia crítica.

Freinet, que es influenciado por filósofos, pedagogos, psicólogos y teóricos de la educación como Montaigne, Rousseau, Comenio, Montessori, Bovet y Piaget, entre otros, hace un tipo de escuela nueva que dista un poco de las antiautoritarias, criticando la metodología de estas del *laissez faire*, y estableciendo las ideas de la práctica pedagógica y praxis escolar, centrandolo la labor educativa en la acción.

Si bien comparte con la Escuela Moderna gran parte de los fines, los métodos para lograr estos los plantea como acciones y metodologías concretas de trabajo que, a la vez, son una ruptura fuerte con los métodos de la escuela tradicional. Por ejemplo, la abolición del libro de texto por la sustitución de la biblioteca de aula; el método natural de lectura y el texto libre donde se da la palabra al niños; la asamblea y la estructura cooperativa del aula; y la superación del aislamiento del maestro mediante el intercambio de experiencias, el debate, la producción de materiales y la continua redefinición de la Escuela Moderna a tenor de las nuevas circunstancias y contextos sociales. (Ibíd., p. 70)

Las ideas de Freinet han influenciado en gran medida las metodologías y las prácticas docentes del siglo XX, las bibliotecas de aula, por ejemplo han sido parte del trabajo docente de las escuelas rurales chilenas y el intercambio docente, por ejemplo es algo practicado en muchas naciones e incluso internacionalmente. No obstante creemos deseable que su influencia sea aún mayor.

En conclusión, estas escuelas se guían, entre otras cosas, por un sentido educativo rousseauiano, pero que aplican en todas las esferas de la formación y no sólo en el fin. Estamos de acuerdo en gran parte de lo que plantean como finalidad estas escuelas, sobre todo si consideramos que para formar una sociedad democrática e integral, la aplicación de los principios de libertad, laicismo y conciencia crítica como *modus operandi* y finalidad del trabajo educativo, son absolutamente necesarios.

Existe una crítica fuerte a este tipo de escuelas, sobre todo, como ya dijimos, desde la educación eclesiástica y desde la educación formal (Donoso Cortés, 1851/ 2009, pp. 270-272), que no ve como factibles, e incluso no ve como deseables, la concreción de los objetivos que estas escuelas plantean del modo en que estas escuelas quieren llevarlos a cabo. Pero también existe otro tipo de reprensiones que también se hizo frente a las escuelas socialistas y que tienen que ver con el adoctrinamiento en que puede derivar este tipo de escuela.

Otros postulados que han influenciado la educación actual y que tienen marcada importancia para descubrir el sentido de nuestra educación son la teoría personalista y el neoliberalismo educativo que analizaremos brevemente a continuación.

Siguiendo los lineamientos de Negrín y Vergara, ubicamos la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1921-1997) como parte de la educación personalista, sobre todo por su metodología. Si bien la finalidad de la escuela de Freire es libertaria, en el sentido de que a través de la educación busca la liberación de los sectores oprimidos de la sociedad, para conseguir esto propone una metodología educativa basada en la alfabetización crítica, lo que promueve una educación personalista.

Según Jurjo Torres, la filosofía educativa de Paulo Freire *se puede condensar en la generación de una conciencia crítica en los seres humanos como base para hacerlos optimistas; en llevarlos a ser conscientes de que es posible transformar la realidad, de que se es factible vencer al fatalismo que promueven las opciones conservadoras.* (Freire, 2013, p. 13)

Freire plantea que la educación debe centrarse en la enseñanza de la alfabetización para una lectura crítica del mundo. Y, al igual que Kant plantea que *la educación tiene sentido*

porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos son proyectos y, a la vez, tiene sentido porque las mujeres y los hombres han aprendido que, aprendiendo se hacen y se rehacen [...] La educación tiene sentido porque para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres fuesen sin más, no habría para que hablar de educación. (Freire, 2010, p. 50) Pero a diferencia del autor ilustrado esta educación se debe realizar por igual a mujeres y hombres. La educación mixta es algo que comienza a aparecer en el discurso de la escuela crítica la educación tradicional, pero sobre todo es un derecho ganado por la lucha social de las feministas de principio del siglo XX, sobre todo en lo que se refiere a la educación secundaria y universitaria.

Según Freire la educación debe denunciar lo que hay y soñar lo que no hay, para esto es necesario realizar *el ejercicio constante de la lectura del mundo, que exige necesariamente una comprensión crítica de la realidad...* (Ibíd., p. 52) para poder realizar esto *los niños necesitan crecer en el ejercicio de esta capacidad de pensar, de preguntarse y de preguntar, de dudar, de experimentar hipótesis, de acción, de programar y de casi no seguir programas, más que propuestos, impuestos. Los niños necesitan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, que sólo se hace decidiendo. Si las libertades no se constituyen con absolutos, sino en la asunción ética de los necesarios límites, la asunción ética de esos límites no se hace sin el riesgo de que se vean superados por aquellas y por la autoridad o autoridades con las que se relacionen dialécticamente.* (Ibíd., p. 70)

Sin embargo la educación personalista que se presenta en las ideas de Mounier es bastante diferente a la que propone Freire, sobre todo en su sentido.

Mounier nos dice *que la educación no tiene por finalidad condicionar al niño al conformismo de un medio social o de una doctrina de estado. [...]La educación no mira esencialmente ni al ciudadano, ni al profesional, ni al personaje social. No tiene por función dirigente el hacer uno ciudadanos conscientes, unos buenos patriotas o pequeños fascistas, o pequeños comunistas o pequeños mundanos. Tiene como misión el despertar seres capaces de vivir y comprometerse como personas.* (Mounier, 1972, p. 118)

Creemos que Freire y Mounier proponen cosas muy distintas, similares en el método, centrado en las necesidades de las personas, no obstante se distancian de sobremanera al exponer la relación que tiene la educación con el mundo que le rodea, pues si bien para Freire esa relación es inseparable e incluso es parte del motor mismo de la educación, para Mounier es una relación absolutamente innecesaria si no es el mundo y los intereses de la persona a educarse. Nos parece interesante rescatar la idea personalista de Mounier, pues este tipo de

educación que nos puede parecer muy atractiva, por centrarse sobre todo en la personas y su crecimiento, produce un desligue de cualquier responsabilidad social, cultural o política, que es reemplazado por la libertad, no obstante el tipo de libertad que propone ha sido utilizada por la sociedad neoliberal para liberalizar el mercado educativo, como veremos a continuación.

El neoliberalismo propone un sistema educativo más eficaz basándose en los principios de mérito y esfuerzo individual, todo ello dentro de un criterio de competitividad entre profesores e instituciones. Ello ha llevado consigo la creación de organismos dedicados al control y evaluación estatal de la calidad de la enseñanza. (Negrín, 2005, p. 138)

En los países latinoamericanos desde la década del 80 del siglo pasado, al igual que muchos otros aspectos de la sociedad, los sistemas educativos han sufrido un proceso de neoliberalización. Esto quiere decir que la escuela ha pasado a formar parte del sistema de mercado. Esto tiene diversas características, pero se sostiene en los mismos argumentos que Puiggrós (1996) nos aclara a continuación:

El argumento central que sostiene a las políticas educativas neoliberales es que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad. De tal afirmación se deduce que la educación pública ha fracasado y se justifican políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, presentadas como la única reforma posible.

En relación con el diagnóstico de ineficiencia de la inversión que se realiza en la educación pública, las soluciones propuestas no tienden a mejorarla sino a reducir paulatinamente la inversión, cuando no a eliminarla. [...] Las más importantes de aquellas medidas son la descentralización y privatización de los sistemas, la flexibilización de la contratación, la piramidalización y la reducción de la planta docente y un fuerte control por parte de los gobiernos nacionales mediante la imposición de contenidos y evaluaciones comunes. (pp. 90-91)

La formación de capital humano y la motivación de la competencia entre pares son algunos de los aspectos que promueve esta Escuela. También la idea de la educación como inversión y de los estudiantes como productos, son características de esta forma de entender la educación, características que han tenido muchas críticas, pero que dominan el panorama educativo latinoamericano y su influencia continúa extendiéndose.

Más críticamente Torres nos explica que frente al neoliberalismo educativo *estamos ante un modelo que asume como implícito un fuerte individualismo en todas las conductas que*

realizan tanto los hombres como las mujeres; seres que, contemplados desde esta modalidad de darwinismo sociopolítico y económico, no se caracterizan precisamente por valores como la generosidad, la cooperación, la solidaridad y la justicia. (Torres, 2011, p. 86)

El mismo autor reconoce a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) como una de las instituciones que salvaguarda los fines educativos del modelo neoliberal de educación para la consolidación de una sociedad con estas mismas características.

Para finalizar, podemos concluir que cada ideal de escuela ha aportado diferentes ideas y características a la educación, la Escuela Nueva ha dado importancia a la instrucción y la experiencia infantil como centro de la labor educativa, luego la Escuela Socialista promueve la universalización de la educación e innova con la idea de la educación técnica, además la Escuela Antiautoritaria relaciona la educación con la sociedad, la política y las libertades, también la Escuela Libertaria que dirige sus esfuerzos a la reflexión y la conciencia, entregando las herramientas que los estudiantes necesitan para desarrollar por si mismos la capacidad de modificar la propia realidad y la Escuela Neoliberal que relaciona la educación con la economía. Pero ahora volvemos a la pregunta inicial, ¿cuál o cuáles de todas estas, o qué nuevas tendencias son las que hoy guían la labor en nuestras escuelas? Eso es lo que buscamos esclarecer en el próximo apartado.

¿Cuál es el sentido de la educación actual?

Cómo hemos visto, la labor educativa no siempre ha tenido los mismos fines. Muchas son las ideas del porqué se debe educar, que se han planteado a lo largo de la historia diferentes teóricos, para diferentes sociedades, respondiendo de diversas formas a su contexto histórico, político, económico y social. Bien plantea Rodríguez (Bernal, 2002) al decir que...*contemplados desde una perspectiva más amplia, los fines [de la educación] representan el ideal de vida de un pueblo* (p. 104). Cabe entonces preguntarse, ¿qué ideal de vida está dirigiendo nuestras escuelas hoy?

No existe un consenso sobre cuáles son los fines de la educación en la actualidad, no obstante existen diversas propuestas que nos ayudan a entender hacia donde estamos dirigiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Vislumbrar, incluso, comprender y analizar, la existencia o no de fines educativos parece ser algo de real importancia según voces de gran relevancia en la educación y su investigación. José Gimeno Sacristán nos viene planteando esta cuestión desde hace años (1998, 2000, 2001, 2005, 2006, 2011a y 2010) y lo aborda en profundidad en su libro *En busca del Sentido de la Educación* (2013). Tedesco lo hace presente para Latinoamérica, desde hace décadas y lo sigue reiterando en libros y congresos (1984, 1999, 2012). Muchos otros lo han planteado, cuestionado y respondido de diversas maneras (Russell, 1934; Maritain, 1943; Postman, 1999; Hirt, 2001; Bernal, 2002; Fernández Enguita, 2006; Bauman, 2007; entre otros), nosotros haremos nuestras observaciones para intentar reconocer cuál sería, o serían, el/los sentido/s de la educación actual y reconocer que está pasando dentro del contexto chileno.

El filósofo francés Jacques Maritain dijo que ya en su época un grave error en educación era la falta o el olvido de los fines...*la supremacía de los medios sobre el fin y el consecuente colapso de todo serio propósito y eficacia real parecen ser el principal reproche que se le puede hacer a la educación contemporánea. [...] De aquí surge la sorprendente debilidad de la educación actual, que no es otra que nuestro compromiso con la perfección misma de los medios y métodos educativos y nuestra fallo al no poder orientarlos hacia el fin.* (Maritain, 1943/2008, p. 19-20)

Algo similar nos plantea Postman al interrogarse sobre la pérdida del sentido o “de los dioses en la sociedad y la escuela”...*la mayoría de los educadores han soslayado por completo la pregunta. Muchos de ellos han centrado su atención en la ingeniería del aprendizaje.* El mismo autor afirma que...*hubo un tiempo en que los educadores se hacían famosos por su capacidad para proporcionar motivos para aprender; ahora lo hacen por su capacidad para inventar métodos [...] esto distrae la atención de las cuestiones realmente importantes como, por ejemplo, la simplicidad fundamental del proceso de enseñar y aprender cuando tanto el alumno como el maestro comparten una buena razón para hacerlo.* (1999, p. 38-39)

Concordamos en la importancia que el autor le da al punto de conocer y compartir el para qué de la educación más allá de sus métodos.

Por ello ahora nos detendremos a observar diferentes enfoques actuales que proponen un sentido de la educación, para observar sus características particulares, pero también sus similitudes o sus diferencias respecto a las escuelas y sus fines estudiadas en el capítulo anterior y así podremos obtener un panorama más cercano sobre esa “incuestionada” finalidad educativa de la escuela actual.

Sentido de la educación actual y economía. Una mirada crítica a la OCDE.

Para comenzar, hoy en día existen instituciones que influyen en forma directa en las políticas educativas de los diferentes países (incluyendo a Chile) y que nos entregan nociones sobre el sentido que hoy se está dando al educar. Una de esas instituciones a nivel mundial es la OCDE.

La OCDE es *una organización cuyo interés principal consiste en estudiar y promover políticas orientadas al desarrollo económico de los países miembros* (Tiana, 2011, p. 72). Su influencia se ha hecho más tangible y más global en la medida en que más países han ido integrándola o han ido asociándose a ella.

La OCDE trabaja, *“en el fomento de mejores políticas para una vida mejor. Reconociendo las circunstancias específicas de cada país, ofrecemos estrategias de políticas públicas para mejorar el crecimiento económico, impulsar la productividad por medio del capital humano y la innovación y aumentar el bienestar de las personas a través de una mejor educación y de unas mejores políticas sociales”*. (Gurría, 2013, p. 3)

A través de PISA, un programa de evaluación realizado en todos los países que miembros de la OCDE que mide, a través de indicadores, diferentes “competencias” entendidas estas últimas, *en los términos en los que la define la propia OCDE: como “combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que posee una persona”* (Jiménez, 2008, p. 13), la OCDE evalúa las diferencias educativas de sus miembros y establece un ranking entre los mismos según los logros alcanzados por los estudiantes de 15 años de los países en que desarrollan dicha prueba. Estos resultados se han transformado en importantes referentes educativos para los estados que participan de esta organización, lo que ha producido que los resultados positivos o negativos en PISA, y su interpretación, se estén transformando en uno de los principales elementos para justificar cambios en las políticas educativas⁵.

Para muchos países, los resultados obtenidos por sus estudiantes en las pruebas PISA⁶, es un indicador de **calidad educativa**, o sea, el alcance de los resultados de dichas

⁵ En Chile, el 2012, se registró una mejora relevante en los resultados en Lectura, que fue destacada por los reportes internacionales. Se registró, asimismo, una mejora de la equidad, dado que los resultados mejoraron más entre los estudiantes de origen social más desfavorecido. Sin embargo, el Ministro de Educación optó por destacar el *“medio vaso vacío”*, haciendo énfasis en los déficit de Chile y en la necesidad de una *“urgente reforma educativa”*. (Ravela, 2011, p. 8)

⁶ Para más detalles puede verse más adelante el apartado *“Evaluación internacional, PISA y evaluación nacional, PSU. Formas de interpretar”* del capítulo sobre evaluación para la selección.

evaluaciones, no es sólo un indicador de qué tipos de competencias y en qué nivel las están manejando los estudiantes evaluados, sino que pasa a ser un referente importante para la promoción de políticas educativas. De hecho es conocido que *su principal finalidad es orientar las políticas educativas. El empleo de análisis comparativos entre países puede ampliar y enriquecer la visión que cada país tiene de su sistema educativo, y ese análisis puede servir a las autoridades educativas para orientarlas en la definición de prioridades.* (Jiménez, 2008, p. 15)

No obstante es importante tener presente que *el motivo de este interés (de la OCDE de promover educación para el desarrollo económico) no es otro que su convicción acerca de la importancia que la educación y la formación tienen para la construcción de **capital humano**.* [...]. *Por eso mismo manifiesta interés por el valor que la formación adquirida tiene para la vida adulta y para la inserción laboral y pone énfasis en las competencias desarrolladas.* (Tiana, 2011, p. 72)

Esto último coincide con el sentido neoliberal de la educación descrito en el capítulo anterior, por lo que podríamos exponer las mismas críticas que revisamos hacia este tipo de sistema. Pero, además, hay algunos autores, lamentablemente no muchos, que plantean ciertas discrepancias con la transformación de los referentes propuestos por la OCDE y los resultados de las evaluaciones PISA en elementos centrales para el cambio de las políticas educativas locales.

Como ya indicamos con antelación, Torres (1991, 1994, 2001 y 2011) critica el tipo de educación, la neoliberal, promovida por esta organización y nos dice que: *los sistemas educativos al servicio de gobiernos que apuestan por modelos económicos neoliberales se contemplan, a sí mismos, de modo reduccionistas como el conjunto de posibilidades que se le ofrece a cada persona para capacitarse de cara a una mayor empleabilidad en el mercado laboral; o sea, una educación para participar y obtener los mayores beneficios económicos posibles en el mercado del trabajo.* (Torres, 2011, p. 93)

Y además expone que *la OCDE, ha pasado a convertirse en las últimas décadas en la organización con mayor eficacia a la hora de presionar con el fin de encauzar los sistemas educativos para ponerlos al servicio de unas concepciones y mercados económicos neoliberales, promoviendo, en consecuencia, una filosofía instrumental, utilitarista de los saberes. Esta institución mundialista, con su apuesta por mercantilizar los sistemas educativos, desempeña un rol determinante en la estrategia de redefinir y rediseñar la actual red de instituciones*

escolares con el objetivo de generar el capital humano necesario con posibilidades de instrumentalización al servicio del crecimiento económico. (Ibíd., pp. 95-96)

Respecto a la OCDE Gimeno nos dice: *yo no me fío de la OCDE... porque es un organismo que tiene su propia lógica, o sea la OCDE es una Organización para el Desarrollo Económico, y no digo que la educación no tenga que ver con el desarrollo económico, pero pensarla en función del desarrollo económico es parte de los males que padecemos. (Gimeno, 2011b, III Congreso internacional de nuevas tendencias en la formación del profesorado.)*

Y sobre PISA el mismo autor expone su mirada y sus cuestionamientos: *Pero a PISA, lo que es de PISA y nada más. No es un dogma, es mejorable, no es neutral, hay otros métodos de investigación, se mete en territorios discutibles, no es fácil extraer de él consecuencias prácticas, descubre en muchos casos lo ya descubierto, propaga la idea de que en la educación sólo cuenta lo tangible, tiene un sesgo pedagógico, es una evaluación entre otras posibles y necesaria [...] No se puede ceñir y reducir la mirada o los debates sobre la educación (la discusión de sus finalidades, conflictos, planes de mejora, su misión para los individuos, las familias o la sociedad) a los indicadores de PISA o a los del análisis más general que se hace en Education at a glance. (Gimeno, 2011a, pp. 76-77)*

O como nos plantea Luna, *...creemos que, a pesar de su enorme influencia, PISA no puede ni debe ser el único referente para replantearse el sistema educativo, ya que nos ofrece una imagen incompleta que ha de complementarse con la evaluación de los conocimientos y competencias del alumnado en relación con un contexto cultural propio. (2008, p. 69)*

Para cerrar esta parte sobre la relación entre el sentido de la educación y la OCDE queremos citar a Hirt, quien desde una perspectiva crítica nos dice que la educación que se busca difundir e imponer a través de organizaciones como la OCDE es una educación con un fin instrumentalista y economicista que pierde la perspectiva del crecimiento y el desarrollo intelectual del ser humano en favor del crecimiento y el desarrollo de las capacidades y competencias necesarias para el mercado.

La adecuación de la enseñanza a las nuevas expectativas de las potencias industriales y financieras tiene dos consecuencias dramáticas: la instrumentalización de la Escuela al servicio de la competencia económica y agravamiento de las desigualdades sociales en el acceso a los saberes. [...] La evolución actual de los sistemas de enseñanza se realiza en detrimento del acceso a los saberes y a los saber-hacer que permiten comprender el mundo, que permiten también por lo tanto intervenir en él. (Hirt, 2001, p. 21)

Personalmente, consideramos que una educación sometida a los dictámenes del mercado no puede ser considerada como una educación integral debido a que la educación más que un bien comerciable es un derecho, resguardado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, por lo mismo debería ser un bien público del que la Sociedad y los Estados se hagan cargo, para que así sea una educación que promueva ideales como la integración democrática y la ciudadanía.

Por esto, pensamos que una educación del tipo que avalan los sistemas neoliberales, no ayudan a la formación de una sociedad con ideales comunes, incluso, la forma en que se estructura este tipo de educación, privatizada y al servicio del mercado, está lejana a ideales como solidaridad y bien común, haciendo que la escuela en sí sea un producto del mercado al servicio de quienes pueden pagar por ella. Si bien la educación privada no garantiza mejor calidad que la educación pública, esta segrega la sociedad en grupos medidos por su poder adquisitivo, según Mario Waissbluth, fundador de Educación 2020, el elegir un colegio pagado en Chile, es pagar por amigos para el hijo o la hija, no por una garantía de mejor educación⁷.

De hecho, podemos afirmar que el individualismo, la competitividad, el egoísmo que forma parte de este tipo de sistema nos aleja del ideal moral y humano ilustrado dirigido hacia "*la perfección humana*" entendida como **perfección de la humanidad** en todos sus niveles, como lo planteó Kant o Rousseau, que para muchos fue el molino de la educación durante mucho tiempo.

Además de este sentido instrumentalista y mercantilista de la educación actual, hay otros estudios que planten que la finalidad de la escuela actual va por una línea, similar a la neoliberal, pero intentan relacionar esto con las formas de convivencia social y las estructuras que afectan la cotidianidad hoy en día.

⁷ En reiteradas ocasiones Educación 2020 que se dedica a analizar y proponer mejoras para la educación chilena, ha hecho referencias a lo que realmente significa para la sociedad chilena el sistema actual de escuelas públicas, subvencionadas y particulares. Más información en: www.educacion2020.cl o <http://www.educacion2020.cl/noticia/carta-un-apoderado>

Sentido de la educación en un mundo líquido.

Otra visión, que abarca los diferentes aspectos de la vida cotidiana, en la sociedad contemporánea, es la que Zigmund Bauman, filósofo y sociólogo polaco, ha planteado al hablar de la modernidad líquida y los problemas y el sentido de la educación en el mundo actual.

Según Bauman, hoy en día los individuos de una sociedad no se rigen ni organizan según lo dicte el sentido común o el bien común (común en el sentido de comunidad), ni tampoco la tradición ni la cultura. Él nos dice que la rapidez, la instantaneidad en que suceden las cosas y el constante flujo del cambio tecnológico, cultural e identitario genera un hombre constantemente incompleto que siempre ha de necesitar algo más, lo que él denomina el “homo eligens” (el hombre elector, que siempre tiene que elegir, no que ya ha elegido) este es descrito como *un yo permanentemente impermanente, completamente incompleto, definidamente indefinido...y auténticamente inauténtico*. (Bauman, 2010, p. 49) Este hombre, es el complemento perfecto para el mercado actual en el que todo se desecha, en donde hay que cambiar constantemente, en el cuál nadie se aferra a nada. Aferrarse, conservar algo pasa a ser contrario a los intereses de los individuos y de los mercados, pero cuál es la finalidad de la educación en una sociedad líquida. El autor nos dice que...*el mundo, tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje. [...] en semejante mundo, el aprendizaje está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos siempre esquivos, que para colmo, tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o perder su brillo en el momento en que se alcanzan*. (Bauman, 2008, p. 33)

La escuela no cumple la labor de enseñar para la vida, o sí, pero para una vida líquida en la cual todo es y debe ser desechable, incluso lo aprendido en la escuela. Las ideas planteadas por Bauman caen nos ayudan a comprender, por ejemplo, la existencia de “pre-universitarios” que enseñan y entrenan para aprobar un examen y nada más, no obstante esta idea se traspasa no a estas instituciones que se crearon abiertamente para entregar un conocimiento útil sólo para una ocasión precisa y nada más, sino que abarca la escuela en todas sus áreas y niveles, incluyendo la universidad. Cuando nos dice que...*la historia de la educación está plagada de periodos críticos en los cuales se hizo evidente que las premisas y estrategias probadas y aparentemente confiables habían perdido contacto con la realidad y exigían ajustes o una reforma. Con todo, aparentemente la crisis actuales diferente de las del pasado. Los resto actuales están golpeando duramente la esencia misma de la idea de*

*educación [...y por eso...] el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez. [...] Hoy el conocimiento es una mercancía; al menos se ha fundido en el molde de la mercancía y se incita a seguir formándose en concordancia con el modelo de la mercancía, (Ibíd., p. 27-30) pero, además, es una mercancía como cualquier otra con periodo de obsolescencia, de caducidad que muy pronto habrá que renovar y actualizar, al igual que un teléfono o un automóvil, si se quiere poder seguir *surfeando* en la modernidad líquida. En resumidas cuentas, *la sociedad de consumo moderna líquida degrada los ideales del “largo plazo” y de la “totalidad”*. [Se tiende a]...reemplazar los esos ideales por los valores de la gratificación instantánea y de la felicidad individual (Bauman, 2010, p. 65) y con la educación no es diferente.*

Vemos que, el enfoque con que Bauman analiza la educación actual, tiene bastantes similitudes con las interpretaciones más críticas que se hacen del sentido de educación que plantea la OCDE. Esto ya nos permite decir, que de alguna manera, nos estamos acercando a lo que es hoy el fin de la educación.

Pero antes de llegar al contexto chileno y las conclusiones, veamos lo que docentes e investigadores educativos nos dicen acerca de lo mismo.

Sentido actual de la educación. Crítica e ideales.

Para ir cerrando este capítulo, queremos exponer a varios autores, que frente a este confuso panorama proponen sentidos para una educación que nos ayude a enfrentar los desafíos del cambiante y acelerado mundo actual, de forma integral.

En lo poco que ha transcurrido del siglo XXI, ya tenemos diversas propuestas educativas, que si bien se gestan de problemáticas antiguas, buscan respuestas acorde con los acelerados y complejos tiempos que nos ha tocado vivir.

Algunas críticas, como las de Bauman y Hirt, hacen que nos replanteemos si esta educación dirigida por y para el mercado ha de tener un porvenir frente a las necesidades de una sociedad que se manifiesta hoy en calles, plazas y escuelas de diversas partes del mundo.

Frente a las críticas y las preguntas que envuelven el sentido de la educación actual, hay diversas respuestas, unos dicen educar en libertad, otros, educar en competencias, otros educar para el futuro, otros para el presente, otros siguen haciendo lo de siempre.

Ya hemos hablado de alguna de estas ideas, vimos los conceptos de educación libre y libertaria que si bien se gestan en el siglo XIX, se han transformado en idea en boga como respuesta a la supuesta libertad de elección educativa que hoy se defiende como derecho. Decimos “supuesta libertad” porque si bien se presenta como algo positivo en sociedades, como por ejemplo, la chilena, la verdad es que esa libertad está condicionada por el poder de adquisición de las personas, entre otras cosas.

También, nuevas ideas, provenientes del mundo de la empresa que han tomado forma propia en el mundo educativo, son las competencias.

Si bien competencia es un término que no tiene un consenso absoluto existen algunas acepciones para entender el término.

Chomsky, define **competencias** como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación, su idea se parte de la teoría del lenguaje (1999), pero se puede aplicar también a educación.

Perrenoud las describe *“como una trama que sostiene y acelera la puesta en sinergia de los recursos, trama que, si bien deberá ser adaptada para encarar la singularidad del aquí y ahora, permite, sin embargo, actuar de forma rápida y segura [...] La competencia es una forma de memoria de la inteligencia pasada, individual o colectiva, un tipo de rutinización de la puesta en sinergia de los recursos”*. (2012, p. 63)

El mismo autor, en uno de sus últimos libros, nos habla de lo que pasa “Cuando la escuela pretende preparar para la vida”, exponiendo algunos de los lineamientos que nos permitirían acercarnos a lograr esto, preparar para la vida, a través de las competencias –de las que el autor es una gran difusor y defensor-, que proponen una metodología diferente a un diferente objetivo educativo.

Pero también, Perrenoud, nos habla de las formas y estructuras educativas y sociales que se oponen o frenan el establecimiento de una escuela que prepare para otra cosa que no sea los exámenes de promoción y de selección para la universidad. Su crítica se hace muy interesante cuando en los capítulos 11 y 12 de su libro expone los conflictos de intereses que limitan el desarrollo de una educación universal real, donde los menos favorecidos tengan acceso una educación que vaya más allá de repetir conocimientos básicos y se dirija a desarrollar competencias para la vida, como el entendimiento de su propia realidad.

Perrenoud hablar sobre **ocho figuras de la complejidad** a las que debería enfrentarse una escuela que pretenda preparar para la vida:

-Primero, no olvidar que la vida no empieza después de la escuela: la vida de los niños y de los adolescentes no puede reducirse a una simple preparación para la vida de adultos.

-Segundo, la vida evoluciona no sólo entre el nacimiento y la muerte de un individuo.

-Tercero, nadie es capaz de prever lo que les espera a los jóvenes veinte o treinta años después de haber salido de la escuela obligatoria.

-Cuarto, hay que tener presente la diversidad de las historias y condiciones de vida. Recalca que *la vida es plural, mientras la escuela pretende preparar para ella en singular*.

-Quinto, la escuela no tiene el monopolio de la preparación para la vida.

-Sexto, la escuela produce algunos efectos a pesar suyo, a veces en contradicción con sus intenciones declaradas.

-Séptimo, la preparación escolar para la vida de adulto abarca muchos años.

-Y Octavo, nadie posee la totalidad de las experiencias, conocimientos, competencias que le permitirían representar de forma pertinente, por una parte, la vida de los jóvenes al salir de la escuela, por otra parte, las trayectorias, contenidos, dispositivos de formación que le prepararán mejor para esta vida. (Ibíd., pp. 175-179)

Este autor sigue la línea de las competencias, no obstante no las enfoca de la misma manera que la OCDE que, como vimos en el capítulo anterior sobre evaluación, propone una educación por competencias, pero ligadas a las necesidades de la empresa y los mercados. Por eso expone los desafíos y los cambios necesarios para poder llevar a cabo una educación con competencias para la vida, en todos sus ámbitos.

Otra mirada, planteada desde la filosofía de la educación podemos encontrar en David Carr. Este autor busca entender el sentido de la educación que según él tiene dos formas de comprenderse, desde una forma instrumental y una forma teleológica. O sea, plantea que la educación tiene un valor extrínseco (instrumental) y otro intrínseco (teleológico) y que el primero ha predominado los objetivos educativos desvirtuando la verdadera fuerza que mueve a la educación que es, según el autor, la motivación. Él dice que *ningún agente humano podría vivir su vida entera conforme a una motivación instrumental, puesto que una cadena de*

justificaciones instrumentales debe terminar lógicamente en algo que se haga por sí mismo y no en función de otra cosa. (Carr, 2005, p. 26)

Por eso concluye que *la educación tiene por objeto la adquisición de ciertas formas de conocimiento, comprensión y capacidad valiosas en sí mismas y que son formativas de la personalidad.* (Ibíd., p. 27)

No obstante reconoce que esta dicotomía entre instrumental y teleológica no es absoluta, ya que ambas son parte del proceso formativo en la escuela por eso plantea que el objetivo instrumental como parte de la escolarización y el objetivo teleológico como fin de la educación.

Si bien este tipo de debate puede parecer demasiado conceptual y poco práctico, plantearlo es absolutamente necesario para comprender la labor de la escuela.

El punto de vista de Carr y de la filosofía de la educación es bastante interesante porque analiza desde los problemas filosóficos de la *experiencia*, el *conocimiento* y la *razón*, lo que ha de ser el objetivo de la educación actual. Llegando a conclusiones parecidas a las de los investigadores educativos y pedagogos –sobre que las políticas educativas se deben basar en la experiencia docente y pedagógica y no sólo estructurarse en manos de políticos y técnicos, que la construcción del conocimiento en la escuela ha de basarse en la experiencia, o sea es imposible formar ciudadanos democráticos enseñando sólo en teoría que es la democracia y que la evaluación basada en objetivos desvirtúa el papel de la educación y la transforma en adiestramiento.

Para finalizar, podemos observar una mirada crítica pero certera, desde dentro de la educación, con Gimeno Sacristán, quien desde hace décadas ha planteado importantes críticas al sistema educativo, intentando reconocer siempre qué es lo que nos está haciendo falta para que nuestra educación sea mejor. En su último libro (2013) que trata precisamente sobre el sentido de la educación actual, nos dice que el pensamiento acerca de *la educación se ha diversificado, diluido o se ha ocultado* (Gimeno, 2013, p. 16) y qué es lo que necesitamos para retomar el rumbo.

Para comenzar este autor nos dice que *caminamos sin tener referentes en los que apoyar puntos de vista sensatos, orientar las políticas y guiar las prácticas docentes. Creemos que hoy no hay proyectos claros...* (Ibíd., p. 15), luego entra a más detalles, haciendo un diagnóstico de lo que pasa en la escuela tal como la conocemos hoy. Al hablar del currículum, las metodologías, las evaluaciones e incluso las formas de entender la labor de la escuela en

general nos dice que *la racionalidad* (que defiende la filosofía de la educación, la escuela moderna y el mismo autor) *se ha petrificado en una rutinas de comportamientos, ha dado lugar a una pérdida de sentido de los contenidos y a un control de los aprendizajes poco relevantes, que son poco significativos y escasamente motivador para quienes deben aprenderlos.* (Ibíd., pp. 78-79)

Otros autores han criticado el *control de los aprendizajes*, (Bernal, 2002; Díaz Barriga, 1984 y 1990) enfocándose en el currículum, al cual replican ser reduccionista para hacer que *en la escuela se concentre en conseguir objetivos [...] y no en cuestionarlos, alterarlos o sustituirlos.* (Torres, 2005, p. 51), también la atomización de los muchos contenidos que abarca (Morin, 2005), entre otros puntos.

Por otra parte, y siendo nuestro análisis sobre el estado actual de la educación, se puede apreciar que existen grandes logros, como el alfabetismo universal, pero también importantes deficiencias. Gimeno dice que: *de todas las funciones que se le asignan al proyecto de la educación moderna, la de contribuir a la educación del ciudadano es una de las más relevantes. Educamos para afianzar en el alumno su condición como ser que vive en sociedad bajo la tutela de un marco sociopolítico democrático.* (2013, p. 40) No obstante esta no ha de ser la única función. Aclara que la función social de la educación no debe ser la que estructure el discurso educativo en detrimento de otras que puedan parecer menos prácticas, pero que de igual modo son relevantes para conseguir una educación integra.

Cabe destacar que el autor, seguidor de las ideas de Kant, Rousseau, Dewey, Freinet, entre otros, rescata *el principio de que conocimiento tendríamos que apreciarlo por su capacidad formativa, así como la capacitación que esos procesos permiten en orden poder ejercer su autonomía y libertad.* (Ibíd., p. 40)

Además, cree que existen puntos o principios básicos que serían criterios inspiradores para una educación actual, de calidad y con sentido, en todos sus niveles y áreas:

- a. *Vencer las resistencias que obstaculicen el cumplimiento del derecho individual y colectivo a la educación.*
- b. *Mejorarla realización de los derechos de los menores, superando las deficiencias del pasado.*
- c. *Democratizar la educación, de modo que favorezca el bienestar para todos.*
- d. *El mundo y la sociedad son mejorables, por eso hemos de tratar de ir más allá de lo dado en la actualización de los derechos a la educación a lo largo de toda la vida.*

- e. *Hacer avanzar la igualdad y la justicia y favorecer la inclusión.*
- f. *Luchar para cambiar normas y comportamientos opresivos.*
- g. *Hacer viable y estimular la libertad y evitar el autoritarismo.*
- h. *Corregir los vicios y disfuncionalidades del funcionamiento del sistema educativo.*
- i. *Tomar medidas para que las decisiones se acepten racionalmente.*
- j. *Comprender el mundo desde la racionalidad científica.*
- k. *Descubrir y aplicar los descubrimientos nuevos que mejoran lo existente.*
- l. *Tomar las decisiones apoyándose en el conocimiento científico.*
- m. *Favorecer la libertad de pensamiento y desechar el oscurantismo.*
- n. *Actualizar los contenidos del currículum.*
- o. *Alcanzar la ciudadanía democrática.*
- p. *Racionalizar las prácticas pedagógicas. (Ibíd., p. 22)*

Todos estos puntos, son guías para construir una educación con un sentido coherente con las necesidades del mundo actual. Cabe destacarse que el autor recalca en varios puntos la racionalidad de la educación. Esto, según entendemos, lo expone y recalca para destacar la necesidad de que el conocimiento que se trabaje en la escuela responda a conocimiento científico y racional, dejando fuera de las aulas las religiones y otras creencias que bloquean, limitan, segregan y entorpecen el desarrollo del pensamiento racional en los hombres y mujeres. Para el autor, la educación, sobre todo la pública y obligatoria, debe ser laica en todos sus aspectos.

Los planteamientos de Gimeno, coinciden en gran parte con los de la escuela moderna, pero no sólo de esta escuela, sino que rescata en Kant y Rousseau y hasta en los pedagogos, docentes e investigadores de las ciencias sociales de las últimas décadas, todo aquello que pueda ser importante para la construcción del sentido actual de la educación. Este autor analiza desde la mirada del mundo contemporáneo, desde un punto de vista crítico, pero sobre todo pedagógico y actual, todo aquello que ha ayudado y puede seguir ayudando a construir la educación.

De todas estas visiones sobre el sentido de la educación actual, rescatamos que, efectivamente, es necesario conocer el o los sentidos de lo que estamos haciendo en nuestras aulas para que esa labor sea algo más que una instrucción, un adiestramiento o un entrenamiento para contestar exámenes, de hecho, podemos reconocer que, hoy como siempre, existe una multitud de características que condicionan la educación que estamos construyendo y éstas, quizás más que nunca, pueden incluso ser contradictorias entre si

provocando que existan visiones discordantes y difícilmente reconciliables de lo que debería ser la educación actual.

Pensamos que esta multitud de visiones sobre lo que debe ser la educación es algo que enriquece el panorama escolar, o que podría enriquecerlo si se discutieran o analizaran. Lamentablemente sabemos que hoy en muchas instituciones se acata sin cuestionar siquiera que es lo que se está imponiendo y qué consecuencias tiene esto en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Un ejemplo claro de esto puede observarse con el fenómeno PISA que ha pasado a ser un referente mundial, educativo y pedagógico que logra estructurar políticas, metodologías e incluso didácticas sólo por ser una evaluación a gran escala que aporta algunos indicadores estructurados desde su propia forma de entender lo que debe ser calidad educativa. No obstante hay una escasa discusión en las escuelas respecto a ese y otros referentes similares – SIMCE, PSU en el caso de Chile-.

Pensamos que la diversidad educativa puede ser algo positivo, si no se transforma en una forma de justificar “la libertad de elección” imponiendo está última por sobre el derecho a la educación y la responsabilidad que la sociedad tiene respecto a que este sea realizado de la mejor manera posible.

Observando el panorama educativo actual y las visiones e ideas de lo que debería ser el objetivo de la educación, podemos afirmar que existen dos cosas antiguamente planteadas y rescatadas por la mayoría de los autores y de las escuelas que vimos, que hoy podrían ser ejes relevantes:

Primero, racionalizar la educación. Esto es de gran importancia y debería discutirse con mayor profundidad. Es importante destacar que hablamos de racionalizar no en el sentido de excluir las emociones u otros rasgos humanos importantes de las escuelas, ni tampoco desde la parcialización racional del conocimiento a través de currículums estructurados por asignaturas que no se relacionan al ser aprendidas. Sino que permitiendo que sea la experiencia investigadora, el conocimiento experimental, la indagación y el descubrimiento, movido por la curiosidad natural de los niños y niñas, lo que lleve a los estudiantes a conocer su mundo y ser partícipes de él en forma constructiva, libre, responsable y democrática. Aprovechar y motivar esa curiosidad sería un motor importante para un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso.

En segundo lugar, creemos que la escuela sí tiene una responsabilidad moral con el estudiante y la sociedad –con ésta última es recíproca- y por debe ser una educación que incorpore valores universales, sociales y políticos, y no debe estar limitada por un credo, doctrina o ideología.

En conclusión creemos, y concordando con varias de las propuestas de los autores estudiados, en que la institución educativa, sus estructuras y sus integrantes deben estar dirigidos hacia el de una educación para la vida en todos sus ámbitos. O sea, una educación de calidad es la educación que se centra en el desarrollo de la investigación cognitiva, el crecimiento emocional y la perfección moral de la humanidad, y que para lograr todo esto debemos eliminar de la escuela todo tipo de adoctrinamiento (cognitivo, social, político, religioso, cultural) y que sólo a través de la experimentación de los fines, o sea la experimentación de la investigación cognitiva, el desarrollo consciente del crecimiento emocional y el proceso de comprensión y concientización de una moral humana positiva. En ese sentido creemos que la educación es tanto el medio como el fin. O sea debe ser el cómo pero también el porqué. Si no se transforma en una simple instrucción cognitiva, un adiestramiento emocional y una teorización moral.

Hasta ahora hemos expuesto algunas ideas sobre el sentido de la educación en un pasado y hoy en día y hemos planteado que tenerlo claro nos ayudará como docentes, estudiantes y sociedad a trabajar hacia dicho ideal, si bien hoy en día no es fácil hablar de un sentido, si hay elementos dentro del sistema educativo que entregan lineamientos de lo que debe ser la educación en una sociedad, elementos como las leyes educativas, el currículum, los Programas educativos, los textos, entre otros. Estos elementos pueden contribuir a comprender que es lo que estamos construyendo en nuestras aulas. Por ello a continuación, estudiaremos dos elementos que organizan y estructuran a la escuela actual:

- El currículum, por ser donde se expone y estructuran los objetivos de la educación y por ende su sentido de la educación.
- Y la evaluación, por ser el elemento, por excelencia, de valoración de nuestra educación, o sea por ser lo que mide, valúa y valora nuestro trabajo escolar y por lo mismo uno de los más importantes elementos utilizados para hablar de calidad educativa.

Para ello, en los próximos capítulos profundizaremos en qué es el currículum y qué tipo de influencia tiene su discurso educativo en la escuela actual y luego analizaremos lo qué es la evaluación, su influencia, para finalmente, viendo el caso chileno, analizar críticamente

los discursos de estos dos elementos, con el fin de reconocer sus virtudes y falencias y proponer los cambios que necesitarían para concretar una educación con sentido.

El currículum como eje central del discurso educativo.

Para muchos el currículum es el eje que estructura y organiza los objetivos educativos, pues es la forma más común en que se plantea, estipula y divulga lo que una sociedad o gobierno establece, debe ser la educación.

Existen variadas formas de entender lo que es un currículum en educación. Algunas de estas diferentes ideas para comprenderlo son:

- a) *La más antigua corresponde a la que lo percibe como un campo técnico responsable de los planes y programas de estudio, [...] le compete atender a los procesos de instrucción. [...]*
- b) *[...] como un campo teórico que responde a una línea de conceptualizaciones dentro de la pedagogía [...] debe ser historizado para mostrar los determinantes que subyacen en sus propuestas. [...]*
- c) *[...] como un ámbito para estudiar un conjunto de sucesos cotidianos en la escuela bajo la denominación de currículum oculto. [...]*
- d) *[...] como un espacio que articula problemas de construcción de la ciencia, apropiación del conocimiento y formas de transmisión en el aula. [...]*
- e) *[...] desde una perspectiva político-académica, se piensa que constituye uno de los pivotes fundamentales para la transformación global de la institución educativa y de la sociedad. [...]*
- f) *[...] también ha cobrado vigencia una perspectiva en la cual se busca construir una pedagogía crítica [...] a partir de una visión diferente del currículum donde convergen un tipo particular de conocimientos procedentes fundamentalmente del ámbito de la llamada nueva sociología, el neo-marxismo, el psicoanálisis y la propia teoría crítica. (Díaz Barriga, 1990, pp. 13-16)*

Pero además, existen importantes estudios y corrientes que plantean una fuerte crítica respecto al currículum y/o la forma en que se estructura en la actualidad, *o lo consideran una epistemología invasora.*

Sea como algo técnico, como propuesta, como algo explícito o algo oculto, como espacio de articulación de problemas o como pivote fundamental para la transformación educativa, como espacio de convergencia o como invasor, es innegable que el currículum ha

jugado un papel fundamental a la hora de organizar la educación en nuestras aulas, tanto escolares como universitarias.

El currículum escolar es casi siempre considerado como el organizador de los objetivos y finalidades del sistema educativo, según Rodríguez (Bernal, 2002), *“los fines curriculares se funden con los fines de la educación tan esencialmente que dan unidad, validez y sentido a los sistemas educativos”*. O sea, el currículum es una herramienta en la cual se encuentran los objetivos, el sentido y la esencia de lo que es la educación. Pero además... *estas finalidades se implican mutuamente de modo que la forma de su unión señala la peculiaridad del sistema con el que nos encontramos. Y, de todos modos, en el orden de prioridades últimas, los fines de la educación, en cuanto a destino de la enseñanza, contienen la esencia de la educación y determinan la estrategia curricular.* (p. 98)

Por lo mismo, el tipo de currículum que se establezca para un sistema educativo ha de condicionar el sentido de la educación que propone y va a tener consecuencias tanto de forma, como de fondo en las escuelas que de ese sistema formen parte.

No obstante el currículum no es una herramienta objetiva, por el contrario, los currículums se crean desde y con la intencionalidad de quienes los instituyen.

En los currículums se establece de forma explícita –y también implícita- más que las políticas educativas, sino los lineamientos que han de seguir las instituciones escolares, los docentes y los estudiantes influyendo o moldeando a los nuevos responsables y participantes de nuestra sociedad. Es innegable que el currículum educativo representa ciertas ideas o ideales para una sociedad y no es una herramienta objetiva o neutral, sino por el contrario tiene una subjetividad consciente por mucho que se le quiera presentar como algo apolítico o lejano a cualquier ideología económica o social.

Por todo esto, el currículum puede ser una forma de acercarnos al sentido de la educación dentro de un sistema conociendo, a la vez, sus propias características, pues en él se reúnen y mezclan tanto los fines de la educación, como sus objetivos, su política, su organización y una clara propuesta de práctica.

Naturalmente existen también quienes plantean críticas respecto al currículum, y si bien reconocen su conexión con la labor educativa y el sentido de la educación, rechazan los efectos que este tiene sobre la labor educativa. En otras palabras, las críticas al currículum plantean que, si bien esta herramienta es un hilo conductor de las formas de entender y

desarrollar la educación, no siempre ha sido una herramienta con consecuencias positivas para el proceso educativo. Por ejemplo, Gimeno nos dice que:

...las políticas, los currícula, las instituciones y las prácticas pedagógicas podían colaborar ordenadamente a conseguir de manera racional unos fines seguros de validez indiscutible (los expuestos en el currículum). (Pero) en ese intento de poner en orden el mundo de la práctica social de la educación, se ha desconsiderado la importancia de los sujetos. El positivismo reinante durante tanto tiempo nos hizo perder de vista el componente humano de toda acción educativa. (Gimeno. 1998, p. 12)

Esa pérdida del componente humano es un punto que se repite en las reiteradas críticas a los currículum escolares, no sólo por ser pensados desde la ideología dominante y desde la visión de los expertos, descartando total o casi totalmente la opinión de docentes y estudiantes, sino además por establecer formas y estructuras que no se dirigen a “enseñar humanidad” y un saber integral, sino por el contrario, promueven el desarrollo de conductas y disciplinas en relación a ciertos objetivos sociales y económicos, sin considerar las necesidades, capacidades e intereses propios de las personas, por ejemplo la curiosidad y la imaginación de los alumnos y alumnas.

Por otra parte, la crítica respecto a esta herramienta educativa, se dirige a la forma en que estructura, organiza y limita los conocimientos. Edgar Morin, es una de las voces disidentes del currículum actual destacando su crítica contra la parcelación curricular y sus consecuencias como la deshumanización de la educación. Morin nos dice que:

...el enorme desarrollo que ha experimentado el conocimiento ha tenido lugar en el marco de la especialización disciplinaria a lo largo del siglo XX; pero este desarrollo está tan disperso, desunido, a causa de esta especialización que con frecuencia quebranta contextos, globalidades y complejidades. [...] Estos sistemas establecen la disyunción entre humanidades y las ciencias, así como la separación de las ciencias en disciplinas que han alcanzado una hiperespecialización y concentración sobre sí mismas. Las realidades globales, complejas, se han quebrado, lo humano se ha dislocado [...] en estas condiciones, las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes, así como para integrarlos en sus conjuntos naturales. El debilitamiento de la percepción global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada) y al debilitamiento de la solidaridad (deja de sentirse el vínculo con sus conciudadanos). (Morin, 2001, pp. 48-49)

Por todo ello, el autor de los siete pilares de la educación, nos habla de una educación con nuevas bases organizada y estructurada de manera en que los saberes tengan una connotación y una relación más humana, integral, compleja y global. También Díaz Barriga es crítico de la atomización del conocimiento en el currículum indicando que *la organización de un plan de estudio por asignaturas propicia prácticas educativas vinculadas a la entrega de información al estudiante, en detrimento de los procesos de elaboración de la misma.* (1984, p. 43).

Aun así la gran mayoría de las escuelas y tendencias educativas proponen al currículum como eje estructural de sus políticas, sus planes y sus programas educativos, transformándolo en la columna vertebral del sistema educativo. Esto no es una novedad, ya muchos autores han estudiado el discurso del currículum escolar como parte del sentido de la educación y de la formación de la sociedad (Beane, 2005; Bernal, 2002; Díaz Barriga, 1984; Esteve, 2001; Gimeno, 2010; Kemmis, 1998; Marrero 1997; Torres, 1994, 2005, 2011).

La malla curricular o el currículum, ha sido un elemento esencial en el proceso de formación y expansión de la enseñanza obligatoria. Es en el que se ha establecido hacia donde debemos dirigir la educación. Es en las mallas curriculares universitarias en las que se observa las características dominantes en el estudio de una profesión. En la escuela obligatoria, el currículum no es algo que, normalmente, puedan decidir o puedan elegir los estudiantes, de hecho, aunque a través del Proyecto Educativo Institucional se pretende dar voz a todas las partes que integran cada escuela, ya sea docentes, administrativos, estudiantes y padres y apoderados, pocas veces la opinión de de los docentes y los administrativos de las instituciones cuenta a la hora de elaborar estos currículums⁸. Esto último ha sido una de las grandes críticas que hacen muchas escuelas a los directores y ministerios de educación respecto al currículum que los dirige, la lejanía entre el currículum y la realidad educativa que no se considera por ser elaborado por técnicos o especialistas con poca o nula experiencia de aula. Nos detendremos en esto más adelante. Ahora nuestra pregunta es, ¿cuáles son las características de este elemento y por qué parece tan esencial en nuestros sistemas educativos?

⁸ Quizás una de las pocas teorías educativas que proponen como algo central que el currículum debe ser una herramienta consensuada por todos los integrantes de las escuelas, es la de las Escuelas Democráticas de Michael Apple, James Beane, Barbara Brodhagen. Apple y Beane (coord.) (1997/2005). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.

Estructura del currículum e ideas sobre su discurso.

En la actualidad el currículum suele estar conformado por las ideas centrales que guían la labor educativa. Pueden variar en muchos aspectos, sobre todo porque el medio en que se elaboran tiene una gran influencia, pues responden a las necesidades de las instituciones educativas y sociedades que los instauran. Aun así los currículums tiene una estructura similar debido a que su elaboración requiere de diversos pasos o requisitos que se han de desarrollar para que tenga sentido y sea coherente con las exigencias del sistema educativo, algunos de los pasos a seguir son: el *diagnóstico de las necesidades, determinación del perfil y objetivos, decisión sobre la estructura curricular, elaboración de programas y evaluación del plan de estudio*. (Díaz Barriga, 1984, p. 13)

Estos pasos organizan *cómo se ha de entender la educación, para qué se ha de educar, qué es importante aprender, cómo se ha de aprender y que papel deben jugar los diferentes actores dentro del sistema educacional*. La respuesta a todas estas preguntas, no sólo sirven para estructurar el currículum, sino que además, establece el sentido de la educación, ordenando los lineamientos de su discurso.

Primero, la respuesta a **cómo se ha de entender la educación** – aparece, generalmente en el epílogo o la introducción, pero que también se puede visualizar al analizarlo por completo leyendo e interpretando las diferentes ideas que plantea en torno a los diferentes temas.

En segundo lugar, **para qué se ha de educar** –punto que se encuentra también en la introducción pero sobre todo en los objetivos generales y en los objetivos específicos de cada asignatura.

Tercero, **qué es lo importante y necesario aprender** –aspectos presentes tanto en la estructura curricular, como en las asignaturas que plantea como obligatorias para cada ciclo, la cantidad de tiempo determinada para cada asignatura y unidad, como en los objetivos curriculares y los objetivos específicos para cada asignatura.

Un cuarto aspecto es, **cómo se ha de aprender**, punto presente en las actividades propuestas, pero sobre todo determinado por las formas de evaluación que se han de desarrollar.

Quinto, **cómo debe ser el trabajo del docente**, punto que, generalmente, no viene descrito de manera explícita pero que es observable al analizar si se considera, o no, la autonomía docente revisando la forma y cantidad de instrucciones que se presentan en el currículum. Además, herramientas como los Planes y Programas o los Mapas de Progreso⁹, estructuran la labor docente delineando el trabajo en el aula.

Por último, el currículum también establece **cuál será el papel del alumnado en su propia educación**. Esto puede aparecer de forma explícita tanto como de forma implícita en varios apartados, la introducción, los objetivos, las actividades propuestas, las evaluaciones y los mapas de progresos.

Por otro lado, la participación del alumnado en su propia educación pasa tanto por la participación que tiene en su aula y su escuela, como en la consideración de sus intereses, preguntas o cuestionamientos a la hora de establecer qué y cómo se ha de aprender.

Cada uno de estos pasos determina la estructura con que se ha de organizar el sistema educativo y junto con este la forma en que los estudiantes han de acercarse al conocimiento y a la sociedad en que crecen. Por ejemplo, un currículum organizado por asignaturas, constituye una forma particular de fragmentar los conocimientos y con ellos una forma particular de atomizar la realidad.

¿De qué manera el discurso del currículum determina el sentido de la educación?

Los currículums suelen estar conformados por un Plan general, Planes y Programas específicos para cada asignatura y nivel, además por otros documentos que especifican ciertos puntos, como lo son los apartados que proponen Actividades para cada objetivo o diseños de evaluaciones, o los Mapas de Progreso, entre otros. Pero, además de la estructura, todo currículum tiene un discurso con el que narra su contenido. Este discurso también determina el sentido de la educación que se desarrolla en nuestras aulas y la forma en que habremos de entender la sociedad, y es posible observar en que partes del currículum se encuentran las ideas discursivas que lo constituyen. Tanto los objetivos, los contenidos y asignaturas, la estructuración del tiempo, la propuesta de actividades y de evaluación, la bibliografía recomendada, son formas discursivas que el currículum utiliza para determinar funciones,

⁹ Los Mapas de Progreso son un anexo al texto curricular que desde el 2009 en Chile, se presenta como una herramienta para indicar las competencias y habilidades que se desarrollan con cada unidad. Estos Mapas de Progreso, organizan las actividades desde las más simples a las más complejas, para que los docentes sepan que habilidades desarrollan y como deben ir progresando las capacidades de los estudiantes.

roles y establecer valoraciones. Pero también el discurso narrativo, las palabras que se utilizan, como los significados de las mismas, establecen ideas que determinan roles, sentidos y relaciones especiales entre la educación, sus actores y las forman de entender la sociedad.

Por todo esto, el currículum es una considerada la estructura básica a la hora de entender la educación de una sociedad o nación. Pues, a través de este podemos conocer no sólo las características de la educación que se desarrolla en un lugar, sino además podemos observar lo que se considera relevante saber en una sociedad, podemos conocer los roles que espera jueguen los participantes de ese sistema educativo, podemos vislumbrar los valores que erige, entre otras cosas, y a través de todo ello, percibir el tipo de sociedad que se busca constituir con el desarrollo de ese tipo de educación.

Otro currículum. El currículum oculto.

Además de todo lo anterior es posible encontrar otro tipo de currículum tan interesante e importante como el antes descrito, el currículum oculto.

El currículum oculto es como se le denomina a todos los aprendizajes, conocimientos, habilidades y capacidades que los alumnos y alumnas adquieren durante la interacción social y educativa, que no están estipulados en el currículum oficial. El currículum oculto es más experiencial y puede ser incluso más importante para el aprendizaje de los estudiantes que lo que se establece en el currículum oficial. Si bien todo aquello que los estudiantes adquieren mediante la experiencia educativa y que reconocemos como currículum oculto no están explícitas y no se evidencian como metas educativas, juegan un rol importantísimo para el reforzamiento y la consolidación de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas de la educación. No obstante el currículum oculto no es siempre coherente con el currículum oficial. Al respecto Torres nos dice que: *...el desarrollo del currículum oculto no siempre trabaja en la dirección de una consolidación de los intereses de los grupos sociales dominantes y de las estructuras de producción vigentes. [...] Los alumnos y alumnas acostumbran a resistir y alterar los mensajes a los que la institución les somete.* (Torres, 2005, p. 198)

Este currículum oculto tiene sus propios discursos que puede o no coincidir en alguna medida con los discursos estipulados en los currículums oficiales. Hacer un análisis de estos discurso podría resultar bastante interesante, tanto como relacionarlos o compararlos con los discursos oficiales, pero ese trabajo queda fuera del alcance de este estudio aunque queda

planteada la idea como una propuesta que más adelante, quizás en otro estudio, pueda realizarse.

Educación y currículum en Chile.

Dentro de la realidad chilena también es difícil observar una única finalidad del trabajo escolar. Si bien la existencia de un currículum único elaborado por el Ministerio de Educación y del que hay que cumplir con ciertos objetivos mínimos es algo universal para la promoción y aprobación de los distintos niveles educativos, existen algunas diferencias entre la misión y la visión de los centros educativos de reconocimiento ministerial, que se acrecientan en relación a los centros de enseñanza con implementación de un currículum extranjero –como en algunas escuelas francesas, alemanas en Chile- o aquellas instituciones sin reconocimiento ministerial (como por ejemplo la Escuelas Waldorf). Pero más allá de las diferentes escuelas y sus formas de entender la educación, existe en Chile un debate social y político sobre la educación en sí misma, que afecta desde la estructura del sistema educativo actual, hasta la forma de evaluar el currículum.

Desde el 2006, los “pingüinos”¹⁰, -forma en que se denomina a los alumnos y alumnas de las escuelas públicas- a través de manifestaciones masivas y constantes en muchas ciudades del país y tomas de colegios que paralizaron el trabajo de muchas escuelas y universidades por meses. Con esto pusieron en la palestra varios puntos claves respecto a la educación chilena, exigiendo que el derecho a la educación sea garantizado y administrado por el Estado a través de una educación pública gratuita universal, tanto en nivel medio (secundario) como en la Universidad y que dicha educación pública sea de calidad.

Luego de esta *revolución* (Bellei, Contreras, Valenzuela, 2010), los problemas planteados no han tenido solución por lo que el debate sobre la educación se ha transformado en una discusión continua y las movilizaciones y las tomas se reproducen año a año en liceos, colegios y universidades. En cierta medida, son precisamente las diferentes formas de entender el sentido de la educación, como por ejemplo si esta debe ser un derecho social

¹⁰ A los estudiantes de los establecimientos municipales se les denomina “pingüinos” debido a que su uniforme es azul marino y blanco en las niñas y gris, azul marino y blanco en los niños, y se diferencia de los estudiantes de colegios privados que utilizan uniformes con diseños exclusivos para su institución de diversos colores y formas.

resguardado por el Estado o si se puede concebir como un bien de mercado, lo que tiene en inquebrantables conflictos a los estudiantes, profesores, administradores y el estado.

Según se expone en el párrafo dos sobre Derechos y Deberes en el artículo 4º, para el Estado chileno *la educación es un derecho de todas las personas. Corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.* (Ley Nº20.370, 2009).

Además, en el párrafo uno sobre los Principios y los fines de la educación, en el artículo 2º dice: *La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.* (Ibid.)

En Chile, la educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población, así como generar las condiciones para la permanencia en el mismo de conformidad a la ley. El sistema de educación es, económicamente hablando, de naturaleza mixta, incluyendo una de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea ésta subvencionada o pagada, asegurándole a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos. Este punto es fuertemente controversial en la actualidad.

En el marco de la Reforma Educacional que se ha discutido en el congreso durante el 2014 y que ha promulgado algunas modificaciones a la Ley de Educación que se hará vigente desde el 2016, aparecen puntos nuevos como la integración de estudiantes con necesidades especiales, el respeto a la diversidad cultural, religiosa, etc., entre otros puntos interesantes.

Además, sobre el tema de la forma económica de estructurar el sistema educativo que se ha puesto en jaque, ya que las reiteradas protestas sociales exigen que la educación en Chile sea gratuita, en el artículo 3, el párrafo b, se plantea que: *El Estado implementará progresivamente la enseñanza gratuita en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes*

permanentes del Estado. (Ibíd.) No obstante no se ha derogado el artículo que reconoce el sistema mixto de educación en Chile, por lo que el problema de fondo seguirá existiendo.

Por lo demás, la idea de que esta forma mixta de organizar la educación garantiza la libertad de elección de los padres, respecto al tipo de educación que quieren entregar a sus hijos es una premisa no completamente cierta, ya que esa libertad de elección no es tal, pues se ve coartada por el nivel socio-económico de la familia¹¹. Por otra parte, sin perjuicio de sus demás deberes, es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales públicos, provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad.

El currículum chileno.

Además de lo anteriormente planteado, el estado chileno establece un currículum oficial para cada una de las asignaturas obligatorias que se dictan en las aulas de Enseñanza Básica (primaria) y Media (Secundaria).

Este currículum establece los objetivos, los contenidos, la distribución horaria para cada asignatura, propone una distribución horaria para cada unidad, también formula las lecturas y las actividades e ideas para las evaluaciones. Por otro lado establece los mapas de progreso donde se describen las “competencias” que los alumnos y alumnas deben ir alcanzando al estudiar los distintos contenidos y al realizar las diferentes actividades propuestas.

El currículum de Historia y Ciencias Sociales en Chile se estructura en: el Marco o Base Curricular que organiza todas las asignaturas de las escuelas chilenas, los Planes y Programas para Educación Básica, además los Planes y Programas para Educación Media, también presenta Planes y Programas para el Plan Científico-Humanista y otro Programa para la educación Técnico-Profesional y los Mapas de Progreso.

¹¹ Para más información sobre la Reforma Educacional véase: <http://reformaeducacional.gob.cl/>
Discusiones al respecto e información sobre las críticas sociales y las manifestaciones, véanse en:
<http://diario.latercera.com/2014/11/21/01/contenido/opinion/11-177926-9-reforma-educacional-por-un-dialogo-sin-condiciones.shtml>
<http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2014-11-19&NewsID=273787&dtB=19-11-2014%20:00:00&BodyID=3&PaginaId=4>
<http://diario.latercera.com/2014/11/14/01/contenido/pais/31-177463-9-bachelet-y-reforma-educacional-vamos-a-dialogar-todo-lo-que-sea-necesario.shtml>

En el Marco Curricular para la Educación Media actual, decretado el 2009 y de implementación paulatina hasta el 2017, nos encontramos que desde las páginas 195 a la 242¹², se presentan los contenidos mínimos obligatorios, los objetivos fundamentales y los objetivos transversales, estos últimos relacionados con los mapas de progresos según el avance esperado. En el ajuste curricular del 2013, se exponen algunos cambios para todas las asignaturas. En el caso del ramo de Historia se plantean modificaciones para los niveles de 7mo básico a 2º Medio, que aparecen desde la página 193 a la 235 y que entran en vigencia desde el 2015, por lo mismo queda fuera de nuestro periodo de análisis ya que estos serán relevantes recién en el proceso de selección universitario 2016 para la elaboración de la Prueba de Selección.

Si bien el currículum ha tenido varias reformas en los últimos treinta años, -Decreto 224 de 1983, Decreto 40 de 1996, Decreto 254 del 2009- los contenidos en Historia y Ciencias Sociales siguen siendo similares, se han agregado algunos temas nuevos y aquellos que han desaparecido de los programas, como la geografía y la educación cívica, desde el 2014 y 2015 que se debate su reintegración al currículum. Lo que sí se modifica casi siempre es el nivel en que han de estudiarse dichos contenidos y la profundidad y el enfoque en algunos temas.

También, estas reformas, dependiendo del gobierno que las plantean, establecen algunas modificaciones en el discurso al hablar de algunos contenidos. Un ejemplo de ello es la polémica generada en el 2013 al no hablar de “Dictadura Militar en Chile desde 1973” sino de describir dicho proceso como el un “Quiebre democrático” -que sin duda suaviza la idea de una Dictadura- o denominarla “Gobierno Militar” y borrar toda idea de que fue algo ilegítimo¹³.

El siguiente cuadro resume los contenidos que en cada nivel de la enseñanza media deben estudiarse en todas las instituciones educativas que imparten educación media (secundaria) en Chile, según la última actualización del currículum que se está implementando en la actualidad, 2010 en adelante.

¹³ Para profundizar en la discusión respecto al uso de estos conceptos en la educación chilena durante el 2013, puede revisarse varios artículos de la prensa como: <http://www.eldinamo.cl/pais/2013/10/03/consejo-nacional-de-educacion-pide-reemplazar-regimen-militar-por-dictadura-en-textos-de-historia/?redir=oldurl>, además: <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2013-10-04&NewsID=170256&dtB=04-10-2013%200:00:00&BodyID=3&PaginaId=6> o también: <http://www.lanacion.cl/mineduc-rechaza-usar-solo-dictadura-en-textos-de-7-a-2-medio/noticias/2013-10-03/144854.html>.

En este cuadro resumen también podemos ver los objetivos fundamentales por nivel y los objetivos transversales para la enseñanza media en Chile, al final, en el cuadro de “Habilidades movilizadas por nivel” se establecen las habilidades que se deben desarrollar en cada curso con números de objetivos que están relacionados con los Mapas de Progreso, en los cuales dichas habilidades vienen descritas y detalladas.

Contenido Mínimo Obligatorio (CTO)			
1° medio	2° medio	3° medio	4° medio
1. La Primera Guerra Mundial y el mundo de entreguerras. 2. La Segunda Guerra Mundial y el nuevo orden político internacional. 3. El mundo en la segunda mitad del siglo XX. 4. Los procesos de urbanización en el siglo XX. 5. Geografía de la población Mundial. 6. El mundo globalizado con sus logros y falencias. 7. Habilidades de indagación, análisis e interpretación.	1. Persistencia de pueblos y culturas Indígenas. 2. El legado colonial: 3. La conformación del estado-nación. 4. Las transformaciones liberales. 5. La inserción de la economía chilena en el orden capitalista. 6. La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas. 7. La época del salitre y los grandes cambios de fin de siglo. 8. Habilidades de indagación, análisis e interpretación.	1. Chile en el mundo de entreguerras. 2. Chile a mediados de siglo. 3. Las transformaciones Estructurales. 4. El régimen militar. 5. El proceso de recuperación de la Democracia. 6. Transformaciones del espacio geográfico durante el siglo XX. 7. Habilidades de indagación, análisis e interpretación:	1. El Estado de Derecho en Chile. 2. El ejercicio de la ciudadanía. 3. Responsabilidades Ciudadanas. 4. Los desafíos de insertarse en un mundo globalizado. 5. Desafíos de las regiones de Chile. 6. El mercado del trabajo y la legislación laboral. 7. Habilidades de indagación, análisis e interpretación.
Objetivos Fundamentales (OF) por nivel			
1. Comprender que las Guerras Mundiales tuvieron características distintivas sin precedente dada su escala planetaria, la movilización de la población civil, el número de víctimas, la tecnología utilizada y los efectos en el reordenamiento político internacional.	1. Valorar la persistencia de las culturas indígenas y el legado cultural hispano, y comprender la importancia del mestizaje en la conformación de las sociedades latinoamericanas.	1. Comprender que en el siglo XX la historia de Chile se caracteriza por la búsqueda del desarrollo económico y la justicia social.	1. Valorar el Estado de Derecho como el marco legal que resguarda el ejercicio de los derechos humanos, regula el poder de los gobernantes y organiza la convivencia política y social.
2. Caracterizar la Guerra Fría como un período en el que se enfrentan, en distintas esferas y escenarios, dos grandes bloques de poder y en el que se producen profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales.	2. Evaluar el impacto de la guerra de la Independencia en los primeros años republicanos y ponderar los diversos factores que explican la temprana estabilidad política de Chile	2. Comprender que en la primera mitad del siglo XX la sociedad chilena experimenta una profunda crisis social que desemboca en el retorno al presidencialismo y en creciente protagonismo del Estado en el desarrollo económico y social.	2. Comprender la importancia del acceso a la justicia para el resguardo de los derechos de las personas y para la convivencia ciudadana.
3. Comprender que en el siglo XX la conciencia de la humanidad se ve impactada por el trauma de las guerras mundiales, los genocidios y	3. Reconocer las principales propuestas del liberalismo y su influencia en las transformaciones políticas y culturales durante el siglo	3. Reconocer las transformaciones estructurales de mediados de siglo como manifestación de un	3. Asumirse como miembros de una sociedad en la cual todos somos responsables de su bienestar.

los totalitarismos; y valorar los esfuerzos de la humanidad por construir, a lo largo del siglo XX, un mundo de paz, igualdad y bienestar social.	XIX.	proceso de democratización amplia de la sociedad chilena.	
4. Caracterizar geográficamente el proceso de urbanización, las transformaciones demográficas y la diversidad cultural del mundo actual.	4. Caracterizar la expansión y modernización de la economía nacional y su inserción en el orden capitalista mundial durante el siglo XIX.	4. Problematizar las dinámicas que llevaron al quiebre de la convivencia democrática en la década de 1970 y valorar la democracia y el respeto a los derechos humanos como forma de convivencia cívica.	4. Comprender la importancia de la participación para el funcionamiento del sistema político y la profundización de la democracia.
5. Comprender que las transformaciones demográficas contemporáneas plantean desafíos económico-sociales, culturales, políticos y éticos.	5. Comprender que el territorio del Estado nación chileno y las dinámicas de su espacio geográfico se conforman históricamente.	5. Caracterizar el impacto de los procesos históricos mundiales y latinoamericanos en Chile.	5. Evaluar las principales limitaciones y amenazas que enfrenta la organización democrática en la actualidad.
6. Caracterizar las principales dimensiones del proceso de globalización y sus consecuencias espaciales, económicas y culturales.	6. Aplicar criterios de continuidad y cambio para analizar procesos políticos, económicos, sociales y culturales en los orígenes del Chile republicano.	6. Evaluar los efectos en la calidad de vida de las personas de los principales procesos sociales, económicos, culturales, políticos y geográficos en Chile durante el siglo XX.	6. Sensibilizarse respecto a los problemas que afectan a la sociedad nacional y comprometerse en la búsqueda de soluciones.
7. Indagar problemas históricos y contemporáneos considerando las relaciones de influencia entre las dimensiones geográfica, económica, social y cultural.	7. Contextualizar procesos históricos chilenos en el marco de la historia americana y occidental.	7. Caracterizar y comparar los diversos modelos económicos implementados en Chile durante el siglo XX y comprender su impacto en las transformaciones del espacio geográfico.	7. Evaluar los principales desafíos que la globalización plantea al desarrollo de Chile y sus regiones.
8. Interpretar información de diversas fuentes para el análisis de procesos geográficos, demográficos, económicos y sociales.	8. Valorar el aporte de la diversidad de tradiciones, pueblos y culturas en el desarrollo histórico de la comunidad nacional.	8. Valorar los aportes que distintos sectores sociales han hecho al legado cultural nacional a través del tiempo.	8. Caracterizar las principales tendencias globales que afectan al mundo laboral relacionándolas con la situación del empleo en Chile.
9. Emitir opiniones fundadas sobre problemas de la sociedad contemporánea, considerando su complejidad.	9. Confrontar diferentes interpretaciones historiográficas y comprender que éstas ponderan de distinta forma los factores que explicarían los procesos históricos.	9. Comprender que los procesos de cambio histórico tienen ritmos distintos y que en el siglo XX el cambio histórico se acelera.	9. Reconocer los mecanismos legales e instituciones que resguardan los derechos laborales en Chile.
	10. Indagar sobre procesos históricos recuperando las visiones de los actores involucrados en ellos y sobre las particularidades regionales y locales de los procesos históricos del país durante el siglo XIX.	10. Evaluar críticamente distintas interpretaciones historiográficas.	10. Evaluar críticamente diagnósticos y propuestas de solución a los principales problemas vinculados con la democracia y el desarrollo sustentable.
	11. Interpretar fuentes de información geográfica para caracterizar las transformaciones en la configuración del espacio geográfico.	11. Recuperar testimonios para profundizar en la experiencia de los sujetos que vivieron procesos históricos recientes.	11. Indagar problemas de la sociedad contemporánea, considerando las escalas global, nacional, regional y local y la diversidad de visiones sobre éstos.

		12. Indagar sobre procesos históricos y sobre las transformaciones en el espacio geográfico, a nivel nacional, regional y local, considerando la interrelación entre procesos económicos, demográficos y espaciales.	
Objetivos Fundamentales Transversales			
<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la vida en sociedad (...) de carácter democrático. • Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio de igualdad de derechos. • Interés por conocer la realidad y utilizar el Conocimiento. • Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, la flexibilidad y la originalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio de igualdad de derechos • Conocer y valorar los actores, la historia, las tradiciones • Valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser • Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, la flexibilidad y la originalidad • Interés por conocer la realidad y utilizar el Conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la vida en sociedad (...) de carácter democrático • Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio de igualdad de derechos • Valorar y respetar la ideas distintas de las propias • Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano • Conocer y valorar los actores, la historia, las tradiciones • Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, la flexibilidad y la originalidad • Interés por conocer la realidad y utilizar el Conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la vida en sociedad (...) de carácter Democrático. • Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio de igualdad de derechos. • Ejercitar de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad. • Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos del establecimiento, en la familia y en la comunidad. • Conocer y valorar los actores, la historia, las tradiciones (...) en el contexto de un mundo crecientemente globalizado. • Reconocer la importancia del trabajo • Valorar la vida en sociedad (...) de carácter democrático. • Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano. • Interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento. • Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio de igualdad de derechos. • Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias.
Habilidades movilizadas en el nivel.			
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de análisis, interpretación y síntesis En los OF 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 9 • Habilidades de investigación En los OF 7 y 8 • Habilidades Comunicativas En OF 9 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de análisis, interpretación y síntesis En los OF 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 11 • Habilidades de investigación En OF 10 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de análisis, interpretación y síntesis En los OF 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 • Habilidades de investigación En los OF 11 y 12 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de análisis, interpretación y síntesis En los OF 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 • Habilidades de investigación En OF 11

1. Cuadro resumen de Contenidos Mínimos Obligatorios, Objetivos Fundamentales y Objetivos Fundamentales Transversales para Historia y Ciencias Sociales en nivel de enseñanza media en Chile. Resumido del Ajuste Curricular para enseñanza Media 2009. Adaptado de: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_17_06.pdf

Este cuadro, establece los lineamientos que se han de trabajar en toda la enseñanza secundaria, siendo los mismos, los que la Prueba de Selección Universitaria (PSU) pretende evaluar. Si lo comparamos con los cuadros que analizamos de los Planes y Programa del 2004 en los capítulos de Análisis, podemos ver que algunos de las temas han variado, sobre todo de orden y que en el último año los contenidos se dirigen a la formación de la ciudadanía en Chile.

Considerando que la educación chilena estipula la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, y que este currículum es también obligatorio, podemos inferir que en teoría toda la población chilena –y en la práctica casi toda- ha de estudiar estos contenidos y ha de lograr estos objetivos fundamentales. No obstante existen otras instancias que también influyen en el tipo y la calidad de educación que reciben los ciudadanos y que establecen otros lineamientos que no están en el currículum, ya sea el currículum oculto, otros tipos de enseñanza -como por ejemplo Waldorf- o los colegios con currículum extranjeros, a la hora de querer ingresar a la educación superior chilena, este currículum ha de establecer los lineamientos de lo que en la PSU ha de evaluar, por lo que no deja indiferente a ningún establecimiento educacional y tampoco a ningún estudiante chileno.

Para finalizar, podemos decir que si el currículum es un aparato o un dispositivo (Beltrán 2010, p. 57) o si es una herramienta de control, si excluye el componente humano o sea cuál sea la crítica que le hagamos, este sigue siendo un referente, de los sistemas educativos, de lo que las políticas contemporáneas a ellos esperan de la educación y de lo que debería ser la práctica pedagógica en las aulas de las sociedades a las cuales se dirigen.

El currículum es *“un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las economías, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc.”* (Gimeno 2010, p. 15), y que eso significa establecer el fin y el sentido de la misma para una sociedad en un momento dado. Por ello, sea el currículum una estructura formada por un pensamiento positivista, sea un currículum una herramienta cuestionables, es un documento que nos habla de lo que es la sociedad a la cual se dirige, lo que quiere ser, lo que necesita, lo que valora y lo que espera construir. El currículum es el organizador de lo que la educación ha de ser, de sus fines y su sentido y por ello, alcanzar los objetivos curriculares debería ser para la sociedad en que se imparte, el alcanzar la calidad en su educación.

Por tanto, analizar el discurso del currículum no sólo nos ayuda a entender mejor que es lo que esté plantea, sino además nos acerca a su sentido como herramienta social,

permitiéndonos entender en su narrativa el sentido del mundo que se construye con la educación que hoy se desarrolla en nuestras escuelas. Es necesario detenernos a hacer este análisis, no sólo porque parece un estudio educativo interesante, sino además porque al desarrollar esta investigación queremos y esperamos estar contribuyendo con multiplicar las herramientas con las que los profesores contamos para entender lo que significa nuestra labor. Como profesores es realmente importante saber no sólo **qué** enseñamos sino también el **por qué**.

Por todo eso rescatamos lo que Gimeno nos dice: *El profesor de Historia debe saber qué sentido tiene la Historia en la formación de los estudiantes antes que dar la lección.* (Gimeno, 2011b, *III Congreso internacional de nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*) pero agregamos, todo profesor debe saber qué sentido tiene su enseñanza en la formación de los estudiantes antes de dar la lección y analizar el currículum es un paso para conocer ese sentido.

A continuación, veremos el rol de las pruebas en la educación, ya que las evaluaciones son herramientas que, como ya hemos dicho, también estructuran los discursos de la educación.

Calidad educativa y pruebas estandarizadas. Una forma de entender la educación.

¿Qué significa calidad educativa en un sistema educativo como el que tenemos en la actualidad en Chile? Esta pregunta es la que buscamos responder en este apartado.

La idea de calidad educativa o calidad en educación es algo que hoy en día se escucha constantemente. Es una constante en el proceso educativo medir o evaluar si se están alcanzando los logros esperados en los estudiantes, pero hoy en día dichas evaluaciones juegan un rol muy pequeño a la hora de hablar del éxito de una escuela.

Al igual que existen diversos sentidos de comprender la educación, existen diferentes modos de entender la calidad educativa y se relacionan con los modos de entender la educación.

Filmus en (Birgim, Duschatzky y otros, 2009) dice al respecto que:

Desde algunos sectores la problemática de la calidad de la educación es incorporada como un elemento “democratizador” que pone en evidencia el proceso de deterioro que sufrió el sistema educativo en las últimas décadas. Se le adjudica el papel central de garantizar que toda la población que se incorpora a la escuela logre acceder a aquellas competencias, conocimientos y valores que la escuela promete.

Desde otras perspectivas, la cuestión de la calidad es planteada a partir de una concepción “tecnocrática”, según estas opiniones, la baja calidad del servicio que brinda el sistema educativo está vinculada a la baja eficacia de este. [...]

Al mismo tiempo es importante destacar que en los años recientes han adquirido gran importancia las perspectivas que enfocan la problemática de la calidad como un problema de “mercado”. Como ocurre con los bienes sometidos a las leyes de la relación entre oferta y demanda, se trata de generar situaciones de competencia que permitan diferenciar la calidad educativa que brindan las distintas instituciones. (p. 10)

Además, cuando se considera que la educación es una inversión y que los recursos que en ella se invierten deben producir beneficios, es importante medir si estos beneficios se están produciendo. La tasa de retorno de la inversión, TIR, que es una magnitud de economía de la educación que se emplea para medir los beneficios que genera el paso por las diferentes etapas educativa es diferentes en la educación primaria o básica que la universitaria, la tasa de beneficio de la educación universitaria es individual, pero la de la educación básica y media -o primaria y secundaria-, es una tasa de beneficio social. Por lo mismo, la escuela debe responder frente no sólo a los estudiantes, padres y apoderados el estar alcanzando los

objetivos esperados, sino que también, dentro de esta lógica, debe responder frente a la sociedad.

En Chile se reconoce como colegios de excelencia y educación de calidad a aquellas instituciones cuyos estudiantes logran aprobar con buenos resultados los exámenes conocidos como PSU, Prueba de Selección Universitaria y SIMCE, Sistema de Medición de Calidad de la Educación. El criterio de resultados obtenidos en estas dos pruebas ha sido el dominante por mucho tiempo. Y, hasta hace poco, la divulgación de la información respecto a las “escuelas de calidad” se realizaba sólo a nivel social, apareciendo en los medios, como revistas y periódicos, información y “rankings” que informaban a la sociedad chilena cuáles son los colegios de calidad, o sea cuales instituciones educativas lograban altos puntajes en el SIMCE y en la PSU¹⁴.

Desde hace menos de una década, la forma de entender la calidad educativa se amplió ya que, además de considerar las evaluaciones de siempre como únicos factores para medir la calidad, se incluyeron otros elementos como el nivel de educación de los profesores y profesoras (pre-grado, master o doctorado), la cantidad y calidad del material educativo y tecnológico del que disponen las escuelas, los recursos con que cuenta, entre otros puntos. No obstante siguieron siendo los resultados en los exámenes antes mencionados, el punto de referencia más importante al hablar de calidad.

Además, hoy en día, no sólo la sociedad a través de revistas y diarios “rankea” y clasifica a las instituciones educacionales que son de calidad o no, sino además, el Ministerio de Educación ha promovido una política de difusión de resultados, sobre todo del SIMCE, para indicar a los ciudadanos chilenos qué colegios alcanzan los mejores resultados y cuáles no, difundiendo con esto, supuestamente, cuáles son las escuelas que entregan educación de calidad y cuáles no, cosa que ha producido un intenso debate a nivel nacional.

Esta política ha sido cuestionada por diversas razones, pero sobre todo porque considerar como único criterio el resultado del SIMCE no refleja la realidad educativa, pues no se analizan los logros educativos en los diferentes contextos en que se desenvuelven las instituciones educativas chilenas y además considerar “en educación un criterio de calidad centrado exclusivamente en resultados puede llevar a desvirtuar la naturaleza misma de la educación” (Sarramona, 2004, p. 10).

¹⁴ Uno de los rankings con mayor tradición en Chile es el publicado anualmente por la Revista Qué Pasa, http://www.quepasa.cl/articulo/8_3460_9.html, aunque en la actualidad otros medios de comunicación de publicaciones periódicas realizan un ranking utilizando información similar, como en La Tercera : <http://www.latercera.com/multimedia/interactivo/2011/01/687-34717-4-psu2011--100-particular.shtml>. También existe un ranking realizado por la Pontificia Universidad Católica de Chile, http://dsrd.uc.cl/images/stories/pdf/Orientadores/ranking_colegios2012.pdf

Por otra parte, en los últimos años, se ha criticado la forma en que se publica y difunde esta información, por ejemplo durante el año 2010 se clasificó en un clasificación como “el semáforo educativo” pero que fue rápidamente desechado debido a la oposición y el gran debate que suscitó, debate que por otra parte se volvió a repetir en el 2013, pues se replanteó la clasificación de los establecimientos por puntaje –verde los que obtienen altos puntajes, amarillo los que están cerca de la media y rojo las instituciones cuyos logros son bajos-. Esta clasificación sólo evalúa el éxito según sea el puntaje obtenido y no considera otros elementos como el contexto, dejando a los colegios de sectores más vulnerables y con peores resultados con peligro de cierre.

Por último, la influencia de evaluaciones internacionales también ha llegado a Chile, siendo hasta ahora PISA la que una mayor influencia ha tenido debido a que sus resultados no sólo se han difundido midiendo y evaluando el panorama interno de la educación chilena, sino además ha servido como referente para compararse con países vecinos y del resto del mundo. La difusión de los resultados de las evaluaciones PISA en las que Chile forma parte de la forma en que se entiende la calidad educativa en el país, por eso a continuación hacemos una breve descripción de la influencia de PISA en el sistema educativo chileno comparándolo con la influencia de la PSU, para después exponer el debate sobre la calidad que se ha generado en la última década en Chile a través de las evaluaciones SIMCE y PSU.

Destacamos que muchas las fuentes que hemos revisado y exponemos a continuación, han sido publicaciones en medios de comunicación tanto de expertos como diferentes actores, profesores, directores, estudiantes, padres, etc. precisamente porque lo que nos interesa es conocer lo que en la sociedad chilena se entiende por calidad educativa y no sólo la visión de los académicos, no obstante también citamos estudios al respecto.

Evaluación internacional, PISA y evaluación nacional, PSU. Formas de interpretar.

Como hemos dicho anteriormente no sólo la finalidad, la forma y los resultados de la evaluación tienen relevancia. Algo que es importante destacar, sobre todo en esta investigación en la que damos gran valor a todos los discursos educativos, es la forma en que se difunden sus resultados.

La forma en que se dan a conocer los resultados de una evaluación, la interpretación y el uso que se hace de dichos resultados puede tener una trascendencia más significativa que la prueba misma.

De hecho, es la interpretación de los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, la que tiene repercusión en las medidas que se adoptan para la educación, pese a que las formas en que observamos y analizamos los resultados de una evaluación pueden ser muy distintas e incluso contradictorias.

En la mayor parte de los casos, nos encontramos con que la interpretación de los resultados no deriva de un análisis profundo, de hecho, muchas veces, el trabajo y el tiempo que se dedica a realizar evaluaciones a nivel nacional o internacional, no es coherente con la utilización que se hace de los resultados.

Respecto a PISA encontramos que *es muy limitado el aprovechamiento que se hace de sus resultados, tanto en términos de investigación como de debate público sobre la situación educativa y de reflexión sobre las implicancia de los resultados para las políticas educativas* (Ravela, 2011, p. 5), porque si bien, se ha planteado en diversas ocasiones modificar, producir cambios o “mejoras” en la educación, debido a los resultados y a la información obtenida en dicho examen, esas modificaciones más que tratarse de transformaciones profundamente estudiadas, parecen ser alteraciones propuestas por las coyunturas políticas y sociales utilizando los informes obtenidos en las evaluaciones internacionales como una justificación para argumentar los cambios.

En Chile, un ejemplo de ello es la decisión de reducir las horas de Historia y Ciencias Sociales para aumentar las de Matemática y Lenguaje que se propuso en el 2010 como resultado de la interpretación del informe PISA entregado ese año:

Según Lavín (ministro de educación de ese entonces), “no puede ser que los niveles socioeconómicos bajos, que es donde más se necesita educación, en un curso de 40, 20 niños no salgan con las competencias básicas para la vida y para integrarse al mundo laboral. Por eso es que la reforma educacional es urgente ya que siguen saliendo generaciones sin esas competencias básicas”. (Tercera, 2010)

O como lo que se propuso en el 2011, sobre eliminar o disminuir las horas de las asignaturas de Artes y Tecnología:

La coordinadora nacional de la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc, Loreto Fontaine, salió a defender la medida argumentando que la asignatura sigue siendo un ramo obligatorio hasta 8º básico. [En] el 2010 el ex ministro Lavín intentó hacer algo parecido con las horas de Ciencias Sociales, anunciándolo como “el cambio más grande en el horario escolar desde la implementación de la Jornada Escolar Completa”. El plan buscó tener más horas de lenguaje y matemáticas en desmedro de Historia. (Ciudadano, 2011)

Como ya hemos dicho, muchos de los cambios que se proponen, argumentándose en los resultados de estas evaluaciones tienen que ver más con cambios políticos que con el análisis de las necesidades educativas a la que estas pruebas pueden ayudarnos a abordar. *En Chile las reacciones [respecto a los resultados de Pisa 2009] fueron en el sentido inverso a Argentina o Uruguay [quienes buscaron destacar sus avances habiendo muy pocos], por razones obvias: hubo cambio de partido en el gobierno el mismo año de la divulgación de los resultados de PISA.* (Ravela, 2011, p. 12) Muchos de los aspectos y factores de los que las evaluaciones externas pueden dar cuenta, quedan fuera de la interpretación de los resultados, porque las conclusiones que de allí se extraen tienen más que ver con los intereses políticos que con lo que realmente la información obtenida pueda aportar, por ejemplo, pocas veces se habla, en el debate sobre la calidad de la educación sobre todo en países donde la mercantilización de la educación es un grave problema, que los países que obtienen los mejores resultados en esa evaluación son los que tienen un mayor porcentaje enseñanza pública cosa que Gimeno (2011b) destaca.

Ravela nos plantea esto cuando dice que:

Sólo una evaluación buena y cuyos resultados sean conocidos y utilizados de manera apropiada, puede tener algún impacto en la mejora de los aprendizajes. Como es obvio, una evaluación cuyos resultados son poco conocidos y utilizados supone un recurso estéril y un desperdicio de recursos.

Más grave aún son aquellas situaciones en que evaluaciones técnicamente malas son ampliamente difundidas o en que las evaluaciones son empleadas con fines diferentes de aquellos para lo que fueron concebidas y diseñadas, lo cual puede tener efectos dañinos en el sistema educativo. El razonamiento según el cual lo que importa es evaluar y difundir resultados como mecanismo de rendición de cuentas, sin importar la calidad de la evaluación, es una falacia que puede hacer retroceder los sistemas de evaluación e imposibilitar una discusión seria de las ventajas de la rendición de cuentas o responsabilización de los resultados. (2008, pp. 11-12)

Los resultados del informe PISA 2012, difundidos el 2013, tuvieron otro enfoque en el cual se intentó rescatar los pequeños logros destacando en los titulares que Chile se encuentra por sobre los otros países latinoamericanos. Esto puede ser debido a que el gobierno de entonces estaba terminando su mandato y valoró los aspectos positivos de los resultados como logros durante del periodo.

Chile lidera por primera vez los resultados de PISA en Latinoamérica. El 51,5% de los escolares tienen rendimientos menores inferiores a los niveles mínimos en la

evaluación de matemática, mientras sólo el 1,6% se ubica entre los grupos con mejor desempeño en esa área. (Muñoz, Marcela y Toro, Alejandra, 2014, p. 6)

Juan Pablo Valenzuela, académico del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la U. de Chile, señala que en Matemáticas se evalúan cuatro áreas y en ellas los escolares no tienen un buen desempeño. Añade que el país “se demoraría más de 35 años en cerrar la brecha con el resto de los países de la organización, es decir, requeriríamos dos generaciones completas”.

[...] A pesar de esto, el promedio chileno en PISA fue el mejor latinoamericano, situándose más de 30 puntos arriba de Brasil y Argentina. (Herrera, Paulina y Salazar, 13 de diciembre, 2013)

Aunque se reconoce que los resultados no son los mejores, incluso que bajó el puntaje obtenido en algunas áreas, el discurso oficial difundido en la mayoría de los medios fue mucho menos crítico que en la entrega de los resultados anteriores destacando por sobre todo los aspectos positivos.

Pero quienes analizaron los mismos resultados de manera crítica dejando en claro que el avance del que tanto se hablaba, no era tal y se sirvieron del mismo informe para destacar puntos problemáticos del sistema educativo chileno que el discurso oficial omitió, como vemos a continuación.

Los resultados de la prueba Pisa 2012 vinieron a confirmar una tendencia que ya se había observado en la de 2009: el mejoramiento mostrado por Chile a inicios de la década en todas las asignaturas -lectura, matemáticas y ciencias- ha disminuido. Sólo que esta vez las cifras fueron más desalentadoras: los logros de los alumnos chilenos de 15 años se estancaron. [...] Por ejemplo, confirman que las escuelas privadas no son más efectivas que las públicas, pero Chile está en un acelerado proceso de privatización; también muestra que un sistema en el que se hace competir a las escuelas no se asocia con mejores logros, pero sí con más inequidad. Además, indica que los sistemas segmentados, académicamente selectivos y socialmente segregados tienden a alcanzar menores logros y a perjudicar adicionalmente a los alumnos con mayores desventajas. Y esta es, por cierto, la otra conclusión central que Pisa nos entrega sobre Chile: de todos los participantes, tenemos la educación más segregada socialmente y somos uno de los cuatro países en que los logros de los alumnos en matemáticas dependen más de la situación socioeconómica de sus padres. Chile no tendrá un sistema educacional de calidad y justo sólo porque continúe apilando informes Pisa (o Timms o Simce). (Bellei y Valenzuela, 2013, p. 46)

Como podemos observar, pese a que los resultados de PISA pueden mostrar ciertos avances o que se pueden analizar de manera positiva, existen muchos puntos que esta evaluación evidencia que en general se omiten para no poner en cuestión la estructura del sistema educativo chileno, por ejemplo que las escuelas privadas tampoco han tenido un proceso de mejora, al igual que las escuelas públicas, por ello nos encontramos que es la interpretación y difusión de los resultados lo que promueve y omite las problemáticas que la evaluación evidencia sobre la calidad del sistema educativo. Sobre el mismo informe José Joaquín Brunner plantea que:

PISA 2012 debe servir en América Latina no solo para construir rankings efímeros y hacer comparaciones deprimentes entre países de alto y mediano desarrollo, sino para generar nueva información y conocimiento que ayude a mejorar el trabajo de los profesores en la sala de clase, de los directores en sus escuelas y de los políticos y académicos al momento de diseñar reformas e impulsar programas de innovación pedagógica. (Cooperativa, 2013b)

Como vemos, cuando se analiza la prueba PISA, lo que se critica no son sólo los resultados, sino que en mayor grado la interpretación y uso que se hace de estos resultados.

Educación 2020 (entidad que ya hemos citado anteriormente) destacó las diferencias que aparecen en los resultados entre Chile y otros países miembros de la OCDE, pero también las diferencias que se dan entre estudiantes con diferentes oportunidades.

Luego de analizar los resultados de la prueba internacional PISA, la fundación Educación 2020 advirtió que éstos dan cuenta del estancamiento de Chile en materia de aprendizaje. [...]

Asimismo, afirmó que “en Educación 2020 consideramos que las mejoras del sistema educativo del país (principalmente en materia de cobertura y resultados) tocaron techo, por lo que es urgente dar un cambio de rumbo para avanzar en calidad, equidad e integración”.

También señala que “si bien Chile es el país con mejor desempeño entre los medidos en Latinoamérica, aún estamos más de 50 puntos por debajo del promedio OCDE en todas las áreas” y que “de nuestros estudiantes, sólo el 1,6% en Matemáticas y un 0,6% en Lenguaje alcanzan un nivel destacado. Esto evidencia que los problemas de nuestra educación son estructurales y afectan tanto a colegios municipales, particulares subvencionados y particulares pagados”. También se destaca que los países con mejor desempeño son aquellos “con más equidad en su sistema educacional. Esto se explica porque cuando estudiantes de distintos orígenes y niveles socioeconómicos comparten se generan interacciones beneficiosas para el proceso

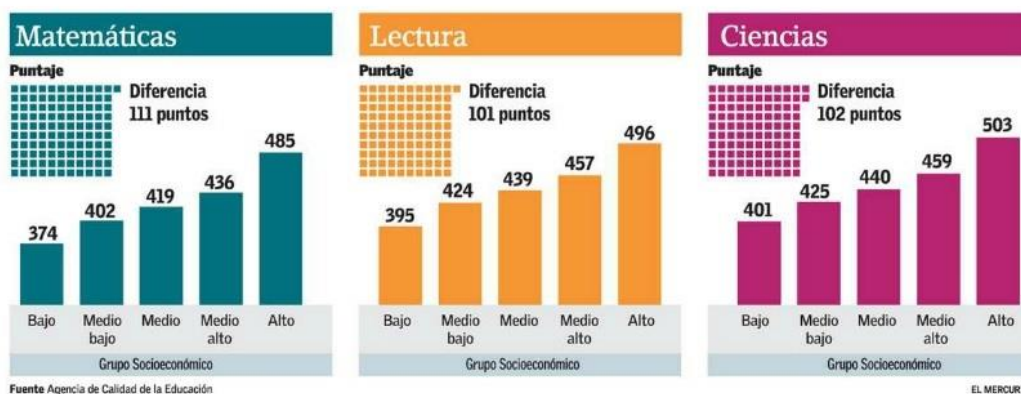
educativo: es importante entender que todos los estudiantes tienen algo que aportar a sus compañeros”.

Agrega que, en contraposición, “en los países con sistemas altamente segregados hay menos equidad y sus estudiantes tienden a estar menos motivados. Este es uno de los problemas más graves del sistema educativo chileno, uno de los más segregados del mundo según distintos indicadores internacionales”. (Mostrador, 2013b)

Tanto el informe entregado por PISA como algunos de los análisis que han expuesto y difundido, por el Ministerio de Educación y los medios de comunicación, como los antes citados, muestran que las diferencias de los resultados entre los distintos tipos de colegios muestran que mientras los estudiantes de algunos colegios particulares pueden obtener resultados que indican que estando en el mismo nivel que sus pares de la educación municipales, parecen haber estudiado hasta dos años más.

Las diferencias por nivel económico

Según la OCDE, Chile se encuentra entre los países donde más del 20% de los resultados se explica por el nivel socioeconómico de los estudiantes.

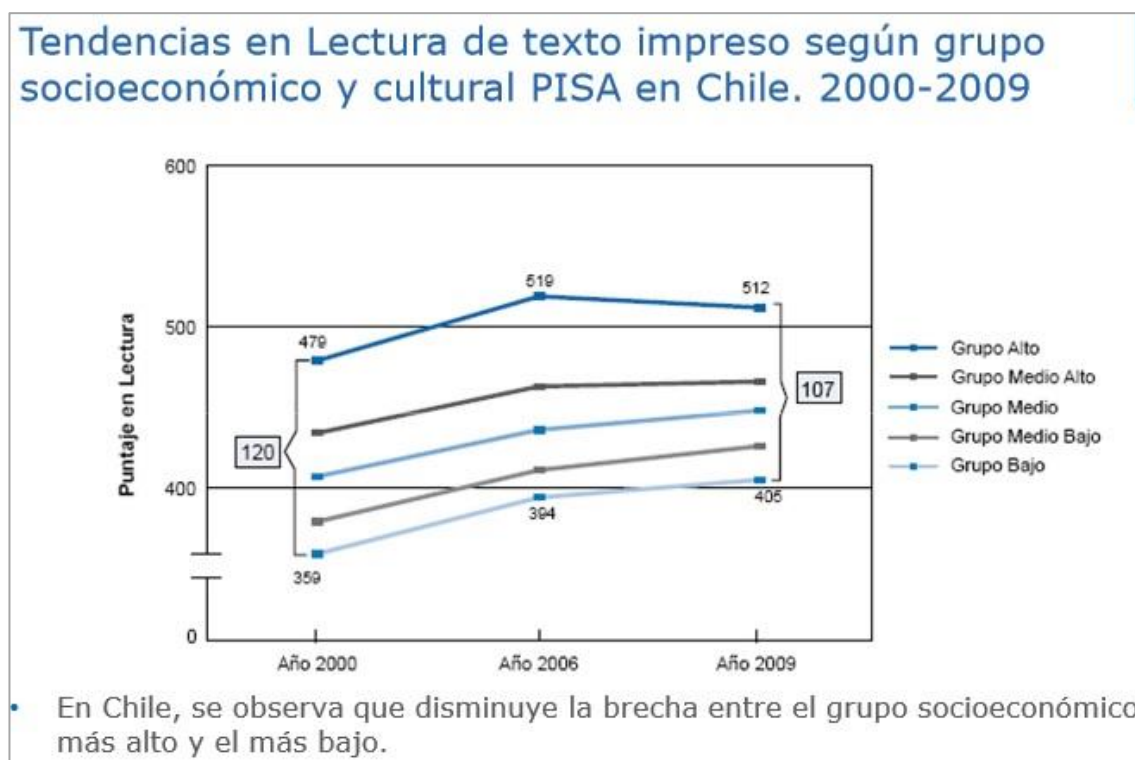


1. Diferencias en PISA por nivel socio-económico. Fuente. Agencia de Calidad de la Educación. Obtenida de (Muñoz y Toro, 2013b).

Si bien, la exposición de estas diferencias puede ser un argumento válido para hablar de la eliminación de la segregación económica en lo educativo, también puede ser interpretada como una motivación para que padres y apoderados prefieran que sus hijos estudien en colegios particulares. Esto último es la tendencia más aceptada en Chile, pues la segregación educativa no sólo no ha disminuido, sino que la matrícula en los establecimientos público se ha reducido notablemente en el transcurso de la última década (Salazar y Julio, 2014) aumentando significativamente la de los colegios particular-subvencionado y particulares.

No obstante, no se ha difundido de la misma manera que la brecha entre establecimientos municipales y subvencionados se ha reducido en Lenguaje, debido a que los municipales han tenido una leve mejora y los particulares una leve baja en sus resultados.

2. Resultado de PISA Lenguaje 2000-2009 en Chile. Diferencias por nivel socio-económico.



Fuente: Agencia de la Educación, 2013b.

Pero además de la problemática que PISA expone, no podemos olvidar que en este tipo de pruebas hay factores no considerados, que sólo nos entregan una visión parcial de la realidad que evalúan, visión que además se distorsiona al ser interpretada sesgadamente. Es importante considerar que:

...la particularidad del individuo se pierde, el grupo la oculta. Las evaluaciones externas se refieren a grandes muestras de sujetos, y ofrecen datos en términos de promedios, desviaciones de las tendencias centrales para mostrar diferencias, correlaciones viables, etc. Nos dan noticias de características del conjunto, pero no sabemos qué sujetos deben ser el objeto de atención primaria para mejorar resultados. (Gimeno, 2011a, p. 78)

Por esto, la forma de entender los resultados de estas evaluaciones, debe desarrollarse desde ciertas perspectivas específicas ya que la información que entregan estas exámenes nos está hablando de la calidad educativa, desde cierto punto de vista. Tenemos claro que

estos test pueden notificar acerca de aspectos necesarios de evaluar en educación, y que mientras sean valorados desde la perspectiva que desarrollan, pueden resultar provechosos, pero que dichos informes sean utilizados para “rankearnos” en relación a otros países, cercanos o lejanos y para motivar a “comprar mejor educación”, puede ser un gran error. Pensamos que promover un estudio profundo y consistente de las áreas que estas evaluaciones externas evalúan puede ser interesante para valorar ciertas políticas educativas, y que pueden ser de gran ayuda para eliminar la brecha educativa no sólo entre los estudiantes chilenos y sus pares en otros países, sino entre los mismos alumnos y alumnas que estudian en los diferentes establecimientos educativos del país, siempre que la forma de abordar los resultados de estas evaluaciones sean coherentes con sus objetivos y no subestimen, pero tampoco se sobrestimen.

Pero como bien hemos dicho. Esto no sólo pasa con los resultados de las evaluaciones internacionales como PISA, podemos afirmar que algo similar pasa a la hora de interpretar los resultados de la PSU.

Como ya hemos dicho con anterioridad, la Prueba de Selección Universitaria, PSU, es una evaluación diseñada para la selección universitaria individual, se ha transformado en un referente social para “rankear” las escuelas. De hecho, el mismo informe Pearson hace referencia a esto exponiendo que muchos docentes indican que

...se usan los resultados de la prueba de la PSU para otros propósitos que la selección universitaria, [por ello] recomendamos que los Informes Estadísticos de la PSU expliquen cuáles son los usos que se pretenden con las pruebas de la PSU y adviertan contra los usos no pretendidos. (Pearson, 2013, p. 54)

Esto ha generado que anualmente se difunda, junto con los resultados de los estudiantes en la PSU, rankings que califican a las instituciones educativas según el puntaje promedio obtenido por los estudiantes de cada institución en la PSU.

Estos son elaborados por los mismos medios de comunicación¹⁵, pero también por universidades.

Este ranking no abarca más variables que los resultados PSU.

En el 2010, esta revista que ya llevaba más de años elaborando este tipo de ranking realizó un “especial de educación” con el ranking de los colegios ese año para lo que analizó

A partir de los resultados obtenidos por los establecimientos en la PSU y que son entregados por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo

¹⁵ La Revista Qué Pasa y otros medios, cada año hacen este tipo de Ranking valiéndose de los resultados obtenidos por los estudiantes de cada colegio en la PSU.
<http://www.latercera.com/noticia/nacional/2014/03/680-571571-9-revista-que-pasa-publica-ranking-con-los-100-mejores-colegios-de-chile.shtml>

(DEMRE), de la Universidad de Chile, se elabora el listado con los 100 primeros colegios. Para evitar distorsiones estadísticas, sólo se consideran los establecimientos con más de 20 alumnos que rinden la prueba. Cada uno de los colegios, sin excepción, proporcionó la información a Qué Pasa, para lo cual contestaron un cuestionario, por lo que la veracidad de ésta es responsabilidad de cada establecimiento. Junto a los aspectos cualitativos, se entrega el número de horas semanales que se destinan a religión, inglés, educación física y preparación de la PSU. Los aranceles de la cuota de incorporación, matrícula y mensualidad -expresada en 10 cuotas con valores referenciales del años 2010- corresponden a los valores del primer alumno que ingresa a un determinado colegio, pues en varios establecimientos existen descuentos a partir del segundo hijo.

Los datos relativos a los resultados de la PSU y el Simce se obtuvieron de fuentes públicas. En el caso de este último, se entregan los puntajes obtenidos por los 4º básicos en lenguaje y matemáticas, además de señalar cuántos puntos están por arriba del promedio nacional. (Qué Pasa, 2010)

Con esta información, esta revista elabora un catálogo con las características de los 100 colegios que obtienen los mejores resultados en la PSU. Una muestra de la información que se difunde en los medios y revistas es la imagen a continuación en la que se exponen los “mejores colegios” según el promedio de puntaje obtenido por sus estudiantes.

LOS 10 MEJORES COLEGIOS 2014

Colegio	Orientación	Dependencia	Comuna	Promedio alumnos 2013-14	Promedio PSU 2013-14
1 Cordillera	Católico	PP	Las Condes	64	696,51
2 Tabancura	Católico	PP	Vitacura	94	690,68
3 Los Andes	Católico	PP	Vitacura	67	688,55
4 Collège La Girouette	Laico	PP	Las Condes	50	681,41
5 Andrée English School	Cristiano	PP	La Reina	125	681,25
6 Instituto Alonso de Ercilla	Católico	PP	Santiago	119	680,99
7 The Grange School	Laico	PP	La Reina	119	679,92
8 Colegio Internacional Alba	Laico	PP	Maipú	27	677,96
9 Ins. Alemán de Puerto Montt	Laico	PP	Puerto Montt	49	677,80
10 Instituto Nacional	Laico	M	Santiago	660	674,09

Fuente: Revista Qué Pasa Especial Educación

3. Los mejores colegios 2014. Fuente: Qué Pasa. 2014.

Este tipo de documentos se ha hecho cada vez más común interpretando los resultados obtenidos en la prueba de selección universitaria como si fueran indicadores de lo que es una buena educación, por ello los resultados de la PSU han pasado, a ser un referente

de buena calidad educativa, pese a las constante y continuas críticas que esta evaluación ha suscitado en los últimos años y sobre todo, a que ésta no es el objetivo para el cual se desarrolla dicho test.

Estos ranking, como ya hemos dicho, cada vez más comunes en la educación chilena, pero también internacional, son interpretaciones que abarcan diferentes variables, no todas, y que entregan cierta información sobre las características de la educación, pero omiten otras que pueden tener gran importancia, dependiendo de lo que estemos esperando de nuestra educación.

No obstante, las evaluaciones externas y hacer valoraciones del trabajo docente y pedagógico utilizando evaluaciones externas, no siempre destinadas a ese objetivo, se ha tornado una práctica bastante aceptada y poco cuestionada tanto por las instituciones educativas como por la sociedad.

En este estudio pensamos que debe tratarse con gran atención este fenómeno, ya que el discurso que se difunde con este tipo de prácticas tiene gran peso en la forma en que las sociedades están entendiendo su educación y por lo mismo han de tener consecuencia.

Las pruebas externas implican la selección de un tipo de aprendizajes y contienen un tipo de conocimiento. En tanto las consecuencias de las mismas sean importantes, tanto mayor poder ejemplarizante tendrán para el profesorado. Se sigue aquí aquel principio de “dime de qué te examinarán y te diré qué deberás aprender”.
(Gimeno, 2011a, p. 79)

Por lo mismo, si queremos llegar a entender que es lo que se considera calidad educativa en Chile, tenemos que ver un poco más de cerca las dos pruebas que dominan el discurso sobre calidad en educación, el SIMCE y la PSU y ver qué es lo que nos dicen de las aulas chilenas. Por eso a continuación hablaremos del rol de la PSU y el SIMCE como referentes de calidad y sus consecuencias.

Calidad educativa y clasificación de escuelas en Chile.

El papel de la PSU y el SIMCE. Calidad o formas de segregación en la educación chilena.

Si bien la PSU y el SIMCE han sido herramientas cuestionadas en muchas ocasiones y desde diferentes perspectivas, siguen siendo la forma en que el sistema escolar y la sociedad chilena observa los logros alcanzados por sus instituciones educativas.

El problema radica en que la información que se entrega a través de las formas de clasificar a las escuelas es taxativa y limitada, dejando fuera importantes factores, como el de superación en relación a resultados anteriores, el de vulnerabilidad, el del nivel socioeconómico de los estudiantes y la zona, lo que transforma este tipo de clasificación en una forma de segregar las escuelas por componente social más que ayudarlas a promover mejoras, sobre todo si consideramos que la forma en que se organiza la educación chilena – particulares, particular subvencionado, público- en los cuáles el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes tiene claras consecuencia en el nivel educativo al que les es posible acceder.

Este problema lo explica Filmus al plantear que:

La “transparencia” producida por la publicación de los resultados del rendimiento de cada escuela [...] puede funcionar como un mecanismo del mercado para asegura el monopolio por parte de ciertos sectores de las mejores escuelas. [...]

Por otra parte las evaluaciones estandarizadas poseen serias limitaciones a para discriminar cuánto inciden las variables de origen socio-económico de los alumnos y cuánto los factores internos a la escuela en la obtención del puntaje final. De esta manera se corre el riesgo de que el “orden de mérito” de las escuelas se convierta en la práctica en un “ranking” de condiciones socio-económicas de los estudiantes de los establecimientos y que sea éste el criterio de selección para muchas familias. (2009, p. 15)

Un ejemplo claro de esto en la realidad chilena es la siguiente interpretación del “semáforo educativo” y sus consecuencias sociales se expone a continuación:

No es casualidad que en La Pintana [comuna de Santiago de Chile, con un alto número de población de bajos ingresos] existan sólo dos colegios verdes entre los 52 que allí funcionan. Es la tercera comuna de la región con una mayor proporción de colegios rojos, después de Til Til y San Ramón. En Vitacura [comuna donde viven personas con altos ingresos y en la cual abundan los colegios particulares], en cambio,

no hay colegios rojos sino casi únicamente verdes: 17 de un total de 20. Es la comuna urbana de la Región Metropolitana con mejores resultados en educación. Al otro extremo –geográfico, social y académico- está Lo Espejo [comuna con alto índice de pobreza], que tiene un solo colegio en verde y casi la mitad en rojo. Sus hogares viven con cerca de un quinto de los ingresos promedio de los de Vitacura. (Álvarez y Peña, 2011)

Es realmente importante tener en cuenta que cuando se clasifica un colegio, lo que se está haciendo es encasillar a las personas que lo conforman y sobre todo a los docentes y estudiantes como “buenos o malos” y las consecuencias de esto pueden ser realmente desastrosas.

Sorprendentemente, la propuesta de ordenamiento de escuelas presentada por la Agencia de la Calidad contradice toda la práctica internacionalmente aceptada. Al momento de considerar las diferencias socioeconómicas entre los alumnos, no valora adecuadamente la concentración de vulnerabilidad, es decir, los efectos que surgen de agrupar en un mismo espacio a un alto número de estudiantes provenientes de familias con bajos recursos, con un bajo capital cultural y elevada presencia de problemas psicosociales [...]

A la inversa, también han decidido arbitrariamente “saltarse su propia metodología” y, si una escuela obtiene un bajo SIMCE, aunque esté agregando verdadero valor educativo en una escuela que es un bolsón de indigencia y vulnerabilidad, va a quedar de todas maneras en la peor categoría, en riesgo de cierre [...] Es cosa de imaginar el ánimo y el clima entre los profesores y directivos de esa escuela. (Waissbluth, 2013)

Esto plantea Waissbluth fundador de Educación2020, para hablar del sistema de clasificación de escuelas que se ha intentado implementar en el 2013, con los resultados del SIMCE.

Por otra parte, este tipo de discursos -rankear, clasificar, calidad por resultados- no sólo ha encasillado a las instituciones, sus docente y estudiantes, sino que se ha dedicado y dirigido a premiar a los mejores, castigando a los peores. O sea, se produce el efecto de abandonar al enfermo del que hablan varios autores al investigar sobre el fracaso escolar. (Fernández, 1986; Perrenoud, 1996; Gimeno 2011a, 2011b).

Pero entonces, ¿qué significa calidad educativa tanto en el contexto chileno?

Antes de responder a esa pregunta debemos profundizar en el debate sobre el SIMCE y la PSU que se generó durante el 2013 sobre las consecuencias del establecimiento de parámetros de calidad basados en resultados de pruebas de medición estandarizadas en Chile,

que no sólo en este país se están transformando en los principales referentes a la hora de hablar de calidad en educación.

PSU y SIMCE: ¿Calidad de educación?

Todos los años los estudiantes chilenos deben rendir varias exámenes, además de las propias del aula para la promoción del nivel. Estas exámenes que provienen de fuera de la escuela responden a mediciones que se desarrollan para conocer el nivel de la “calidad educativa” de la institución, como el SIMCE, y las pruebas para conocer si el nivel de conocimientos que posee el estudiante es suficiente para ingresar a la carrera universitaria, conocida como PSU.

Estas dos evaluaciones tienen consecuencias de alto impacto, ya sea social (reconocimiento ministerial y social de la calidad educativa con los premios y amonestaciones que implica), como personal (la posibilidad de continuar o no hacia los estudios superiores) y ambas son realizadas desde fuera del establecimiento. O sea, no son los resultados individuales obtenidos por los estudiantes, durante los años de estudios, evaluados periódicamente en las aulas, los que se usan para reconocer la calidad a nivel social o para ingresar a la universidad -aunque esto último está cambiando con el establecimiento del ranking de notas, del cual hablaremos más adelante, y la mayor valoración de las calificaciones como parte del puntaje final a considerar por las universidades.

Salinas nos dice que *cuando la importancia social de la calificación no es tan grande, nos fiamos del profesor* (2002, p. 24) pero cuando la repercusión de los resultados va más allá de la aprobación o no de un individuo, las evaluaciones elaboradas en las instituciones educativas y por sus docentes dejan de ser un referente confiable. En una reciente entrevista José Gimeno Sacristán hace referencia a este fenómeno en España, aclarando que evaluaciones como las reválidas dejan en evidencia la desconfianza que existe respecto a las evaluaciones realizadas por los profesores y que esto es peligroso porque puede desvirtuar los objetivos del trabajo educativo. (Rodríguez, 2014)

En Chile, esto ha tenido como consecuencia que, además de las evaluaciones SIMCE y PSU, los estudiantes tengan que participar en numerosas evaluaciones externas, como las pruebas PISA, de la que ya hemos hablado, pero también en TIMSS, o Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias, además en ICILS o Estudio Internacional de Tecnologías de Información, asimismo en ICCS o Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana y como si fuera poco, también en TERCE o Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Calidad de la Educación. O sea, se desarrollan constantemente evaluaciones externas que permitan verificar los resultados de las instituciones educativas como de los estudiantes.

El SIMCE se lleva a cabo anualmente en diferentes niveles y asignaturas, la PSU cada año sólo en el último nivel de enseñanza media, o sea, evalúa a los que han egresado de las distintas instituciones.

Estas evaluaciones nos pueden entregar un panorama de lo que se considera calidad educativa en Chile pues son los principales referentes utilizados en Chile para hablar de escuelas de calidad. Por ello, en primer lugar analizaremos a grandes rasgos el SIMCE, y luego en más profundidad la PSU, que será nuestro instrumento de análisis, para intentar vislumbrar que es lo que se está reconociendo como calidad de educación en Chile.

SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad Educativa.

El SIMCE es la sigla de Sistema de Medición de Calidad de la Educación. También se denomina con esta sigla a la evaluación con que se lleva a cabo esta medición. El SIMCE, se funda en Chile en 1988, para institucionalizar diversos intentos de establecer y medir la calidad educativa chilena. Durante la década de los 80 se hicieron varios ensayos, hasta que, con el SIMCE, se concreta un sistema de medición externo a las escuelas *que busca contribuir al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación*. (Agencia de Calidad de la Educación, 2013)

En un principio, durante la década del 90, la evaluación se realizaba en dos niveles educativos, 4to y 8vo básico, realizándose anualmente en uno de los dos niveles. Por lo que cada dos años se realizaba el SIMCE en 4to o en 8vo básico. Las asignaturas evaluadas eran Castellano (actualmente Lenguaje), Matemática, Ciencias Naturales e Historia y Geografía.

Sus resultados eran informados a los establecimientos para su análisis y toma de decisiones, pero no se divulgaban en gran medida hacia la sociedad chilena.

Además de evaluar a los estudiantes, el SIMCE entrega un cuestionario a cada uno de los evaluados preguntándoles sobre cosas de su establecimiento, sobre sus estrategias de aprendizaje y sus motivaciones. Dirige otro cuestionario a los profesores encargados de los cursos evaluados, donde se pide información sobre su formación profesional y los contenidos enseñados al curso evaluado. Y realiza un sondeo, a través de una breve entrevista escrita entre los padres y apoderados de los alumnos que son evaluados, donde se indaga el nivel económico y educativo de quienes conforman la familia, los recursos tecnológicos y educativos que poseen, entre otras cosas.

En la actualidad el SIMCE evalúa las asignaturas de Lectura (Lenguaje), Matemática, Historia y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, inglés, TICs, y además en

algunos niveles se realiza una evaluación de Necesidades Especiales. Los niveles que se evalúan son: 2do, 4to, 6to, 8vo básico y 2º y 3º medio.

Las diferentes pruebas SIMCE tienen entre 35 y 45 preguntas, la mayoría son preguntas cerradas con alternativas pero también hay preguntas abiertas de desarrollo. Los ítems de la prueba implican el uso de diferentes destrezas para ser contestados No todos los niveles realizan todas las pruebas.

Durante los últimos años no sólo ha crecido la cantidad de asignaturas evaluadas por el SIMCE, sino que además cada año se realizan varias de estas pruebas. Esto ha sido muy objetado por diferentes participes sociales, tanto expertos en educación, docentes y padres, debido a varios factores.

La siguiente tabla nos muestra cual era el calendario de aplicación del SIMCE en los últimos años hasta el 2015:

NIVEL	ÁREA	2012	2013	2014	2015
2º Básico	Lectura	✓	✓	✓	✓
4º Básico	Lectura	✓	✓	✓	✓
	Matemática	✓	✓	✓	✓
	Ciencias Naturales		✓		✓
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	✓		✓	
	Necesidades Educativas Especiales*	✓			
6º Básico	Lectura		✓	✓	✓
	Escritura	✓	✓	✓	✓
	Matemática		✓	✓	✓
	Ciencias Naturales			✓	
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales				✓
	Necesidades Educativas Especiales*		✓	✓	✓
8º Básico	Lectura		✓	✓	✓
	Matemática		✓	✓	✓
	Ciencias Naturales		✓		✓
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales			✓	
	Educación Física*	✓	✓	✓	✓
II Medio	Lectura	✓	✓	✓	✓
	Matemática	✓	✓	✓	✓
	Ciencias Naturales			✓	
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales				✓
	TIC*		✓		✓
III Medio	Inglés	✓		✓	

2. Calendario evaluaciones SIMCE. Agencia de calidad de la educación. 2013a. Obtenido de <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/calendario-de-evaluaciones/>

Ha habido críticas que han llevado a cuestionar si es necesario hacer tantas evaluaciones, por ejemplo se ha fundado una organización llamada “Alto al SIMCE” en la que reconocidos académicos, docentes, padres y estudiantes manifiestan su oposición a estas pruebas y el uso que se hace de sus resultados, y se ha conseguido que se eliminen las pruebas de lectura para 2do básico y de ciencias para 4to básico, no obstante hay quienes se oponen a estas medidas¹⁶. Por lo mismo, la tabla anterior ha sufrido algunas modificaciones, el SIMCE de lenguaje para 2do básico se ha eliminado de las pruebas obligatorias, pero los colegios pueden tomarlo por decisión propia para medir el avance de sus estudiantes en la asignatura, lo mismo para con el test de ciencias en 4to básico. Como ya hemos dicho algunas evaluaciones que antes se celebraban cada dos años, lenguaje y matemáticas, en los tres únicos niveles evaluados, se han extendido a mucho más niveles y se desarrollan todos los años. Además, se han agregado pruebas para conocer más aspectos de la educación chilena.

Los resultados del SIMCE son enviados a todas las instituciones educativas evaluadas entregándole información respecto al nivel de aprendizaje de sus estudiantes. Esta información revela a cada establecimiento el nivel de alcance de los objetivos de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, señala si corresponde al nivel en que cursan.

Pero además de ser un indicador de los logros de aprendizaje, se ha propuesto utilizar los resultados para beneficiar a los establecimientos con buenos resultados y castigar aquellos cuyo nivel de logro sea bajo.

Los beneficios para los “buenos colegios” son: ser considerado establecimiento de excelencia y por ello recibir beneficios económicos para quienes en él trabajan; entrega de mayores recursos educativos y tecnológicos para el trabajo en aula, entre otros. El castigo para los “malos colegios” es: cierre obligatorio a corto plazo (3 años) si no logra mejorar sus resultados; observación constante por parte de la Agencia de Calidad, no hay mayor aporte de recursos educativos y tecnológicos para mejorar su trabajo de aula, ningún incentivo remunerado para quienes trabajan en el establecimiento, entre otros.

Desde el 2012 el SIMCE está a cargo de la Agencia de Calidad de la Educación creada ese año. La labor de esta Agencia es *evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todo alumno tenga las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Por ello,*

¹⁶ Sobre la eliminación del SIMCE de 2do y 4to básico véase: <http://www.lasegunda.com/Noticias/Nacional/2015/01/990235/eliminan-prueba-simce-de-lectura-en-2-basico-y-de-ciencias-naturales-en-4-basico>, sobre posiciones en contra de la medida véase: <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2015-07-02&dtB=02-07-2015%20:00:00&PaginaId=2&bodyid=1>

dos de sus funciones centrales son evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad de las oportunidades educativas. (Agencia de Calidad de la Educación, 2013a)

El SIMCE es la herramienta principal con que cuenta la Agencia de Calidad de la Educación para llevar a cabo su trabajo, por esto desde el 2012 se busca implementar la prueba cada año en más niveles (Tabla 2). Entre las labores de la Agencia está “ordenar” a los establecimientos educativos, lo que en realidad quiere decir clasificar a los mismos, según sus resultados en el SIMCE y debe vigilar que los colegios con malos resultados produzcan mejoras o sean cerrados.

Esta clasificación ha de ser pública, para que los padres y apoderados la consideren a la hora de elegir un establecimiento educativo para sus hijos o pupilos. La clasificación, denominada ordenación, de los colegios se realiza según lo expuesto en la siguiente tabla:

Categorías de Desempeño Ordenación de establecimientos	Para establecimientos sujetos a la Ley SEP equivaldrá a:
Alto	Autónomo
Medio	Emergente
Medio-Bajo	
Insuficiente	En Recuperación

Fuente: Ley n.º 20.529, art. transitorio undécimo.

3. Categorías de ordenación de establecimientos según resultados SIMCE. Fuente: Agencia de Calidad de la Educación 2013b.

Las instituciones evaluadas con un “insuficiente”, deberán recuperarse, o sea pasar a la siguiente categoría, en menos de tres años, o perderán su reconocimiento ministerial, lo que tienen como consecuencia el cierre de la institución.

La propuesta de “ordenación” de establecimientos educativos se resume en el siguiente esquema:

Los cuatro pasos con los que se evaluarán las escuelas del país



4. Cuatro pasos con los que se evaluarán las escuelas del país. Fuente: El Mercurio, 27 de Julio 2013.

Esta clasificación ha sido muy criticada debido a que, si bien no propone colores para cada colegio como el semáforo que se quiso instaurar en el 2010, cumple la misma función que este último.

Entre julio y octubre del 2013, se generó un gran debate en torno a la ordenación de los colegios y los usos de los resultados del SIMCE llevando a que algunos destacados académicos nacionales formularan la eliminación de esta evaluación.

Las críticas se dirigieron a diferentes aspectos de esta evaluación y de cómo se está entendiendo la calidad en la educación chilena a través del uso de los resultados de dicho test.

Los puntos más relevantes del debate fueron:

- La segregación social que produce la clasificación por resultados.
- El uso de los resultados como castigo para los sectores sociales más pobres.
- El SIMCE como herramienta para justificación de la mercantilización de la educación.
- La perversión del trabajo escolar, transformándose en entrenamiento para la prueba y por ende, la pérdida de confiabilidad de la evaluación.
- Y, finalmente, la tautología de calidad educativa y evaluación de la calidad que se produce al ser la Agencia de Calidad de la Educación y el SIMCE los que proponen, evalúan, vigilan y dirigen la calidad educativa chilena.

Este debate, si bien se presentó principalmente a través de la prensa escrita y digital, estuvo encabezado por académicos, investigadores, docentes, directivos y estudiantes de diversas universidades y escuelas, que utilizaron estos medios para manifestar su posición respecto al tema.

En las siguientes citas, provenientes en su gran mayoría de medios de comunicación masivos chilenos, podemos observarlo:

En una entrevista que la Universidad de Chile realizó al premio nacional de Educación 2013, Beatriz Ávalos, está planteó una dura crítica al uso que se está haciendo de los resultados resaltando el problema de segregación al que conduce:

“...cuando se clasifican las escuelas encontramos los que están arriba, los que están en la parte media y los que están abajo. Así, los que están abajo van siendo casi siempre las escuelas donde asisten los niños más pobres, los niños más vulnerables y ellos ven que su vida está marcada por una educación que aparece no ser buena, porque así lo han clasificado y que además los padres van a tratar de sacarlos en la medida que puedan y pagar un particular subvencionado a esos niños que aparecen no teniendo buenos resultados”. (Areyuna, 2013)

Además, la Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Central, Mariela Norambuena, también con una posición crítica indica como las medidas que se han tomado sobre los resultados del SIMCE están acrecentando las brechas educativas y sociales, ella expone que:

El Simce, lejos de haberse convertido un aporte para avanzar hacia un sistema educativo más equitativo, cumplió justamente el objetivo inverso: ha provocado la apertura de una brecha gigante de desigualdad que se confirma año a año.

Calidad implica, además del desarrollo de competencias básicas tradicionales, proporcionar a los estudiantes herramientas para ejercer plenamente la ciudadanía y contribuir a una cultura de paz y transformación de nuestra sociedad. (Norambuena, 2013, p. 34)

También se manifiesta al respecto el Vicepresidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Alberto Hurtado 2013. Co-fundador y militante de Genera Opción Universitaria (GOU). Estudiante de 5to año de Pedagogía en Inglés en la UAH. Gonzalo Oyarzún, quien también se suma a las críticas contra el SIMCE y debido a las consecuencias sociales de esta examinación:

*Por ello, hago un llamado a decir basta. Se acabó. Paremos la aberración que, paso a paso, hemos ido gestando e instalando en nuestro país con la **simceificación** del modelo educativo y la colonización de la educación con lógicas y lenguajes propios del mundo corporativo. Volvamos a replantearnos lo imprescindible: lo ontológico (el ser, lo constitutivo de su existencia), axiológico (valores) y teleológico (causas finales) de la educación. (Oyarzún, 2013)*

Ernesto Treviño, director del Centro de Políticas Comparadas de Educación, también manifiesta que los usos que se están entregando a los resultados de la evaluación pueden no ser los mejores y que no debe olvidarse las diferencias sociales del sistema educativo chileno, que el SIMCE no aclara, por lo mismo nos dice que:

No corramos a hacer “la clasificación de escuelas más rápida de la historia”, pues arriesgamos las oportunidades de los niños más vulnerables. La clasificación como está olvida a los niños pobres y los trata como puntajes Simce, subvenciones por cobrar y un conjunto de escuelas por cerrar. (Treviño, 2013, p. 36)

Además de criticar esta forma de clasificación y sus consecuencias, se planteó como algo importante, el analizar y discutir, respecto a las sanciones y castigos que este sistema propone:

La clasificación implicará la identificación de las escuelas que serán o no expuestas a distintos tipos de sanciones. El supuesto de este instrumento de política es simple. Como consecuencia de la amenaza impuesta por las sanciones asociadas a cada categoría de desempeño, se espera que profesores y directores pongan la mayor parte de su atención y esfuerzo en el mejoramiento de los indicadores evaluados (al menos un 67% en el SIMCE y el resto en otros indicadores) para evitar el castigo. De esta forma, se tiene la convicción teórica de que las escuelas se involucrarán en mejoras sustantivas del servicio educativo como consecuencia del incentivo impuesto. Bajo esta lógica y, por las implicancias de la clasificación (no por la clasificación per se), la pregunta que debiera iluminar el debate es si la aplicación de sanciones tiene la capacidad de mejorar la calidad del servicio educativo, en particular de la enseñanza. (Dínamo, 2013b)

Toda esta discusión llevó a formular que el SIMCE no responde a estándares de calidad educativa, sino a promover y respaldar una visión mercantilista de la educación:

La privatización educacional, el sistema de subsidios portables –vouchers– y el SIMCE constituyen una tríada interdependiente de políticas que constituyen el núcleo del mercado educativo chileno [...] El vigor del SIMCE se explica en el hecho de que es una pieza fundamental, un articulador que otorga un marco a la competencia entre familias, estudiantes y escuelas, obedeciendo a una filosofía que sostiene que la educación es un bien de consumo transable en el mercado educativo. La información provista por el SIMCE libera al Estado de ocuparse efectivamente por el derecho a la educación, responsabilizando a cada familia por sus buenas y malas elecciones. Sin embargo, sabemos que la misma libertad de elección se ha convertido en un espejismo

que oculta la injusticia social. (Inzunza, J; Salinas Barrios, I; Campos, J; Corbalán, F; Contreras, P y Santa Cruz, E, 2013)

También, Ernesto Schiefelbein, rector de la universidad Autónoma de Chile expone una carta al director como la información entregada de los resultados del SIMCE por el Ministerio de Educación es incompleta debido a la poca o nula consideración que se hace del nivel socio-económico de los establecimientos en relación a sus resultados, destacando que *“el impacto de este tipo de información sería muy importante y podría explicar que cerca de medio millón de familias hayan trasladado a sus hijos de un sistema al otro sin obtener la ansiada mejor calidad de educación.”* (Schiefelbein, 2013, p. 46)

Esta es una de las razones por las que Jorge Inzunza H. Académico Facso U. de Chile, Eduardo Santa Cruz, Investigador PIIIE e Iván Salinas Ph.D. (c) en Educación plantean que:

El Simce complementó la privatización y la subvención portable, sepultando definitivamente el antiguo sistema estatal de educación pública y gratuita, que poco a poco era menos selectivo y discriminador.

Hoy basta visitar las escuelas donde asiste el 99% de la población chilena para reconocer que algo nefasto sucedió y que nos acostumbramos a vivir con ello. Los tres elementos citados se confabularon para que la escuela pública esté en peligro de extinción, y que lo que era un derecho universal se haya convertido en un bien de consumo transable en un mercado. El Estado dejó de defender un proyecto educacional para Chile y se ha limitado a analizar rankings. (Inzunza, Jorge; Santa Cruz, Eduardo, y Salinas Iván, 2013, p. 84)

Generando con esto una fuerte segregación en relación a aquellos estudiantes cuyos padres no tienen los recursos para pagar “buenos colegios”:

El SIMCE no sólo evidencia, sino que crea segregación educacional. Al tener un carácter censal, determina las posiciones de cada establecimiento en un ranking que ubica dicotómicamente las buenas y las malas escuelas. Así se evita profundizar en las limitaciones técnicas y alcances explicativos de una prueba estandarizada tipo SIMCE. El ranking determina a ganadores y perdedores, como también a quiénes serán premiados y castigados. Se manifiesta en todo su esplendor una perspectiva gerencial conductista que inspira a los nuevos proyectos de leyes sobre educación. (Inzunza, J; Salinas Barrios, I; Campos, J; Corbalán, F; Contreras, P y Santa Cruz, E., 2013)

Juan Eduardo García Huidobro, académico, no está de acuerdo con el uso que se está haciendo de los resultados, y en especial con los rankings. *“Se genera un desprecio y una mala mirada sobre los estudiantes más pobres, que siempre van a salir con peores resultados”, dice.* (Herrera, 2013, p. 11)

Por otra parte, la Académica Paula Acuña de la Universidad Andrés Bello expone que:

El Simce, como instrumento, ha sido criticado y probablemente requiera ciertos ajustes. Pero como prueba es una de las que más se ajustan a la evaluación de habilidades. Sus resultados muestran que los estudiantes no están en igualdad de condiciones. Quienes provienen de colegios pagados poseen mayor capital cultural que quienes están en establecimientos municipales. Los primeros se encuentran más cerca de los estándares evaluados, por lo que poseen más probabilidades de obtener resultados exitosos.

Por lo tanto, el Simce sí es una prueba que discrimina, y desde ahí cobra sentido la implantación de un currículum flexible que disminuya las brechas, o tener establecimientos donde converjan estudiantes de distintas realidades, de manera que el que posee mayor capital cultural ayude a quien se encuentra desfavorecido, permitiendo un aprendizaje contextual.

Más que el instrumento propiamente tal, lo que se ha mercantilizado son sus resultados. Hay una excesiva exposición de ellos; hemos caído en hacer ranking de colegios y vemos cómo éstos son una herramienta para aumentar la matrícula. Y lo que es peor: mal entendemos que obtener sólo buenos resultados es sinónimo de educación de calidad, olvidando la adaptación social de los alumnos y la formación valórica. (Acuña, 2013, p, 28)

De manera más específica los académicos de la Universidad Andrés Bello, Universidad de Chile y Universidad Católica, Ernesto Treviño, Juan Pablo Valenzuela y Alejandro Carrasco, respectivamente, hacen hincapié en que la metodología propuesta para clasificar los establecimientos acentuará la segregación dentro del sistema educativo chileno.

La metodología propuesta por la Agencia de Calidad de la Educación, sin embargo, considera únicamente el nivel socioeconómico individual de los estudiantes en su ordenación, en vez de usar el promedio por escuela, que es el que más incide en las desigualdades de aprendizaje.

[...] Esta metodología de ordenación estigmatizará aún más a los niños y las escuelas vulnerables, sin ayudarles a mejorar. (Treviño; Valenzuela y Carrasco, 2013, p. 40).

Este debate, presente en los medios de comunicación y en los ambientes docentes, generó el cuestionamiento del SIMCE como referente de calidad, llegando a plantearse lo que en esta tesis buscamos conocer, el fenómeno de desvirtuar la educación en un mero entrenamiento para los exámenes. En una entrevista a Beatriz Ávalos, premio nacional de educación 2013, declaró:

“Estoy tremendamente preocupada por el número de evaluaciones que han surgido por todos lados. Tenemos Simce en 2º, 4º, 6º, 8º y 2º Medio. Si uno es profesor de básica, en primero estas preparando la prueba de segundo y así para adelante. Entonces se reduce el currículum en que los niños puedan obtener resultados” sostuvo Ávalos. (Muñoz, 2013b, p. 8)

“los profesores se sienten forzados casi a orientar su enseñanza en torno a lo que demanda el SIMCE y desde una perspectiva la Prueba SIMCE reduce el currículum de enseñanza a cuatro áreas principales que es Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Lenguaje. Nos discutimos que esas sean áreas fundamentales para la formación de un buen ciudadano, pero la educación es un poco más que eso y por tanto una visión estrecha de la calidad de la enseñanza”. (Areyuna, 2013)

La presión por resultados es cada vez mayor (más pruebas, en más cursos, con más consecuencias), lo que tensiona con una fuerza inédita el foco de la escuela, que tiende a concentrarse prioritariamente en aquello que las pruebas pueden evaluar (lo que está profusamente documentado por la literatura especializada). Sufren la angustia de la medición como si ahí se jugara toda la riqueza del proceso educacional, a veces se resisten a aceptar esta realidad, pero casi siempre terminan jugando con las reglas de este mercado. (Muñoz Stuardo, 05 octubre 2013)

Docentes y directivos usan la información del Simce para focalizar esfuerzos al año siguiente, asumiendo desempeños similares entre “nuevos” alumnos y los que tomaron la prueba. Así, el desafío intelectual de una práctica pedagógica que reconoce las particularidades de los estudiantes es distorsionado por el uso del Simce. Este puede ser un instrumento de medición, pero no es un instrumento pedagógico”. (Fernández, M. Beatriz y Salinas, Iván en La Tercera 07 de octubre 2013, p. 28)

Pero además, académicos y docentes se plantearon que esta perversión no sólo ocurre en el aula sino en el sistema completo, ya que el SIMCE como referente de calidad y como creador de la calidad de la educación chilena produce un efecto tautológico en el discurso, pero también en la realidad educativa, transformándose en un juez a favor del mercado educativo.

El SIMCE se ha constituido en un sistema tautológico: define el punto de partida al definir calidad como resultado a las pruebas; determina los diagnósticos que no varían radicalmente entre ellos; especifica los medios de solución dados a través de la distribución segmentada o focalizada de recursos; y, sanciona los incentivos o castigos ante la superación, mantención o retraso de la escuela (abriendo el camino para el cierre de las escuelas públicas). (Inzunza, Jorge et al, 2013)

No obstante, pese a estas numerosas críticas, aparecieron opiniones de docentes y directores apoyando el SIMCE por diversas razones:

EL docente Mario Jerez-Caro defiende el uso de pruebas estandarizadas como el SIMCE en La Tercera, 29 de septiembre 2013. La profesora Yasna Jelincic, 1 de octubre en El Mercurio, expone que el SIMCE es una evaluación que a los establecimientos educativos con pocos recursos para desarrollar evaluaciones externas, puede resultar muy útil y que antes de considerar el SIMCE como un error, los docentes y directivos debemos cuestionarnos cuanto de la deformación de la educación en entrenamiento para las pruebas es una responsabilidad institucional y no de la evaluación. También la docente María Lavín plantea que el SIMCE no es el problema, que es una herramienta útil y que bien no es necesario eliminarla, sino mejorarla, destaca que el problema no es la evaluación sino el uso que se hace de sus resultados.

Además de estas respuestas la Ministra de Educación de entonces, declaró respecto al debate generado que:

"no se puede gestionar lo que no se mide y es por eso que es tan relevante avanzar en esta materia". Según Schmidt, "a nivel mundial vemos que existe un absoluto consenso en medir los resultados de la calidad educativa si queremos avanzar" [...] aseguró que "estamos plenamente de acuerdo que si no medimos no vamos a avanzar y sobre todo si no medimos a los distintos establecimientos no podemos asegurar a todas las familias de Chile que sus hijos asisten a recintos que están entregando calidad en la formación". Asimismo, explicó que "el objetivo de estas pruebas es no solamente medir para gestionar sino también para poder focalizar el apoyo del Ministerio a aquellos establecimientos que están más débiles en la entrega de buena calidad en la educación para así poder asegurar a todas las familias que sus hijos van a establecimientos con buena calidad educativa y no taparnos los ojos ante una realidad donde ésta no se cumple". (Melo, 2013)

Pese a estas cosas positivas que algunos docentes y directivos aprecian del sistema de medición de la calidad educativa chilena, la campaña "Alto al SIMCE" para eliminar el uso de esta evaluación se ha masificado:

Alto al Simce" es el nombre de una campaña impulsada por actores del mundo de la educación que rechazan que este examen se aplique anualmente para medir la calidad de la enseñanza.

Premios nacionales, investigadores y dirigentes estudiantiles abogan por un nuevo sistema de evaluación y cuestionan los mecanismos de medición existentes hoy.

Apuntan a razones como el estrés al que se somete a los niños desde los siete años, a que los sostenedores buscan obtener buenos resultados -por sobre la calidad de enseñanza- y a que el Simce promueve la competencia entre estudiantes. (Cooperativa.cl, 2013a)

Diversos medios de comunicación, como periódicos, la televisión y algunas concurridas páginas web, han difundido la propuesta de estos docentes y académicos, cosa que ha ayudado a generar y transmitir la crítica y el debate al respecto:

Los académicos exponen los efectos nocivos de la medición en su estado actual y llaman a imaginar un nuevo sistema de evaluación educativa para Chile, que sea coherente con otros esfuerzos por reconocer y garantizar la educación como un derecho social. (Dinamo, 2013b)

Toda esta polémica ha tenido como consecuencia que el SIMCE se ponga en discusión y que finalmente en el 2015 se haya considerado eliminar un par de estas pruebas, la de lenguaje en 2do básico y la de ciencias en 4to. Aun después de estas medidas las críticas continúan y se espera que tanto la cantidad de evaluaciones, como la forma en que se trabajan sus resultados se modifiquen a corto tiempo.

De esto, podemos concluir que el concepto de “calidad” en Chile es algo que está lejos de encontrar un consenso. Si bien existe una forma institucional y oficial de entender la calidad educativa, que es la expuesta, evaluada y organizada por la Agencia de Calidad Educativa, esta está lejos de ser considerada como una verdadera forma de entender la calidad de la educación por parte de muchos académicos y docentes chilenos. Además este debate se ha trasladado a la sociedad, porque, como vemos tanto académicos, como profesores, estudiantes, periodistas, padres y apoderados, han ocupado los medios de comunicación para difundir sus opiniones sobre este debate. Y, con la crítica al SIMCE y el uso de sus resultados se ha abierto el debate a que la calidad de la educación sea entendida dentro de un enfoque neoliberal y economicista proponiendo que debe ser algo que reconozca las desigualdades y carencias del sistema educativo chileno actual y que intente subsanar esas deficiencias reconociendo las diferencias, apelando a la integración, no a la segregación, y a la generación de oportunidades para todos.

Podríamos afirmar que la manera oficial de entender la calidad educativa en Chile, planteada por la Agencia de Calidad se enmarca dentro de una perspectiva neoliberal, considerando como calidad educativa aquella que logra buenos resultados, cosa que significa alcanzar altos puntajes en pruebas estandarizadas en las asignaturas que se relacionan con áreas de mayor relación con el desarrollo económico -las evaluaciones se llevan a cabo en

áreas científico y humanistas, dejando fuera el arte, la educación física, la música y otras asignaturas-.

Es indudable que existen grandes diferencias en la valoración social de los aprendizajes y sus aplicaciones. Parece que es más importante tener más y mejores ingenieros y técnicos que sociólogos, artistas y compositores, cosa que se plasma en la desproporción en las oportunidades de trabajo y las remuneraciones que los diferentes tipos de profesionales reciben por su labor, obviando las necesidades culturales, entre otras, de la sociedad en favor de aquellas que implican obtener un mayor beneficio económico, cosa que la evaluación SIMCE respalda al valorar sólo algunas asignaturas.

Aun así, se sigue evaluando en post de conocer a calidad o se sigue hablando de calidad al interpretar las evaluaciones. En Chile esto se observa tanto con el Simce como, además, con la Prueba de Selección Universitaria, que si bien no busca analizar la calidad en la educación, sus resultados han pasado a ser un referente de calidad educativa para la sociedad chilena.

Prueba de Selección Universitaria, PSU, y calidad de educación.

La Prueba de Selección Universitaria -PSU- es la evaluación que cada estudiante chileno que ha terminado su ciclo de educación media (secundaria), debe rendir si quiere ingresar a una carrera universitaria en alguna de las universidades tradicionales chilenas, incluyendo las conforman el Consejo de Rectores y algunas privadas que se han adherido a este sistema de selección con los años, que exigen este examen como prueba de admisión¹⁷.

Los antecedentes de la PSU los encontramos en la Prueba de Aptitud Académica, PAA, que aparece en los años 70 y con el proceso de crecimiento de la población urbana, la masificación de la educación primaria y secundaria y la especialización y formación profesional que crece desde la segunda mitad del siglo XX, a continuación hacemos una breve descripción de este proceso.

Antes de la década del sesenta, en Chile, el ingreso a la universidad no estaba mediado por pruebas de admisión. La aprobación del grado de Bachiller era la condición general para poder ingresar a uno de los 8 establecimientos universitarios existentes en el país.

Si bien en esta época no se necesita prueba especiales para ingresar a una universidad –excepto en carreras como Teatro, Psicología, entre otras, donde se evaluaba habilidades especiales requeridas para desarrollar dicha profesión- y estas, además, eran gratuitas, ya que del financiamiento en su totalidad se encargaba el Estado, quienes continuaban con los estudios universitarios eran, generalmente, personas de las clases acomodadas y de la clase media conformada desde principios del siglo XX, y sólo una escasa parte de los sectores populares, como hijos de obreros, terminaban la educación básica o primaria y menos continuaba con la secundaria en un establecimiento científico-humanista para poder completar el bachillerato.

Lo más común era que los pocos hijos de personas con menos recursos que tenían la capacidad de estudiar continuaran sus estudios en escuela técnico-profesionales, para obtener un oficio a corto plazo, un estudio interesante sobre la construcción de la clase media y los factores de diferenciación social en Chile encontramos en Barozet (2006) quien explica desde un punto de vista histórico y sociológico el surgimiento de la clase media y su desarrollo educativo y profesional¹⁸.

La idea de ampliar las posibilidades de educación superior-técnica a todas las clases sociales que nace a fines de los cincuenta como consecuencia del contexto histórico que se

¹⁷ Existen algunas universidades privadas que no exigen la PSU para ingresar.

¹⁸ Más información en: http://www2.facso.uchile.cl/sociologia/docs/Barozet_ValorHistorico_Pituto.pdf.
Página 7 y 8.

vive, con el establecimiento del Estado de Bienestar¹⁹ y su compromiso con la educación conocido como “Estado Docente”, el impulso de la Alianza para el Progreso²⁰, el crecimiento de la población urbana en Chile y los factores políticos, sociales, culturales y económicos que todos estos elementos formaron.

En la siguiente tabla, podemos observar el aumento paulatino de la escolaridad durante las últimas décadas del siglo XX en Chile, pero también como ésta ha sido más lenta en las clases sociales menos favorecidas.

	1970	1980	1990	1995	2000
Escolaridad Promedio (años)	4,5	7,6	8,6	9,6	10
Escolaridad del 20% más pobre (años)	s/i	7,4	7,3	7,3	7,8
Cobertura de Enseñanza Media (%)	40	79	80,3	86	90
Cobertura Enseñanza Media del 20% más pobre (%)	s/i	68	73,3	75,0	82

4. Indicadores Educacionales Chile 1970-2000. Fuente: Informe sobre la educación superior en Chile. 1980-2003. (Bernasconi y Rojas, 2004)

En la década de los sesentas la idea de que la educación llegue a todas los estratos de la esfera social comienza tomar forma, como puede verse en el establecimiento de la ley de educación básica obligatoria— de 6 años en un principio y luego de 8 años- y con la revolución del 67-68 en la universidades chilenas, en la cual se produce una gran reforma que pretende transformar la universidad de una institución “formadora” a una institución “investigadora” más democrática y participativa, a la cual también se le reclama su rol social.

Un ejemplo de esto de la creación del Duoc -Departamento Universitario Obrero Campesino- que nace en el año 1968, a partir de la iniciativa de un grupo de estudiantes de la Universidad Católica, quienes observaron la necesidad de extender su labor educativa a sectores que no tenían acceso a la formación universitaria. Así, con el apoyo de docentes y la participación de sindicatos, organizaron actividades de capacitación en medios obreros. La iniciativa, denominada "Departamento Universitario Obrero y Campesino", se tradujo en variados programas de enseñanza de corta duración como artesanía, secretariado, cooperativismo, jardinería, instalaciones eléctricas, entre otros. (Duoc, 2003)

¹⁹ Política gubernamental de desarrollo del bienestar social aplicada en Chile en la segunda mitad del siglo XX. Véase más información en: Bernasconi, Andrés; Rojas, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

²⁰ Política norteamericana de apoyo al desarrollo político, económico y social para países latinoamericanos. Criticada por muchos por el intervencionismo norteamericano que se produce como consecuencia y que se manifiesta claramente en varios hechos históricos.

Los cambios de la sociedad chilena en la segunda mitad del siglo XX, propulsaron la idea de establecer mejoras en el sistema educativo chileno. La Prueba de Aptitud Académica, PAA, nace como parte de ese proceso.

Desde mediados de los años sesentas, Chile tuvo un sistema centralizado de admisión a las universidades tradicionales. A los postulantes se les ponderaba el promedio de notas de educación media y sus puntajes en pruebas estandarizadas de selección múltiple de matemáticas y verbal (Pruebas de Aptitud Académica, PAA). (Koljatic y Silva, 2007, p. 99)

El establecimiento de estas evaluaciones se realizó con el fin de promover un desarrollo más eficientemente de la educación secundaria chilena y de ampliar el acceso a todos los grupos de socio-económicos chilenos.

La imposición de la PAA se plantea que:

Estas nuevas pruebas estuvieron precedidas por altas expectativas en términos de las mejoras que producirían en el sistema de educación secundaria y las mayores oportunidades para los grupos más vulnerables. (Koljatic y Silva, 2010, p. 125)

Si bien estas expectativas no se cumplieron, sí se generó durante las décadas de 80 y 90, el ingreso de un mayor número de estudiantes a las universidades, provenientes de los sectores económicos medios y medios-bajos de la sociedad chilena, pero esto se produce debido a otros factores, que, sobre todo, tienen que ver con los cambios que aparecen en el sistema universitario con la intervención militar en las universidades luego del Golpe de Estado de 1973.

Tres semanas después del Golpe de Estado militar del 11 de septiembre, el nuevo gobierno intervino las ocho universidades a través de rectores militares que asumieron la plenitud de las atribuciones de gobierno universitario previamente distribuidas entre diversas autoridades y órganos colegiados. Profesores, alumnos y funcionarios asociados con el depuesto gobierno fueron expulsados de las universidades, y varios de ellos detenidos, torturados, asesinados o exiliados. Se desmantelaron unidades académicas enteras, especialmente las de Ciencias Sociales... [Para los militares]... el sistema universitario era “un esquema cerrado y virtualmente monopolístico de 8 universidades sustancialmente financiadas todas por el estado”, las que escapaban a todos control de eficacia y eficiencia... Ello habría generado, según el gobierno [dictadura] militar, una falta de competencia entre las universidades y un crecimiento inorgánico de las mismas, agravado por la introducción, durante la reforma de los 60, de la democracia como forma de gobierno, y de la politización del

sistema por el intento político de instrumentalizar las instituciones formadoras.
(Bernasconi y Rojas. 2004, p. 30)

Como consecuencia de esto se generó un cambio radical en la conformación de la educación superior chilena, por lo que se produce una proliferación de las universidades privadas, como puede apreciarse en el cuadro siguiente.

Evolución del número de instituciones de educación superior por tipo y categoría, periodo 1980-2003

Tipo/Categoría institucional	1980	1990	2003
Instituciones con subsidio estatal	8	22	25
Universidades		20	25
Estatales	2	14	16
Privadas (antiguas)	6	6	9
Institutos Profesionales	0	2	0
Instituciones sin subsidio estatal	0	280	201
Universidades privadas (nuevas)	0	40	38
Institutos Profesionales	0	79	48
Centros de Formación Técnica	0	161	115
Total Sistema Educación Superior	8	302	226
Universidades	8	60	63
Institutos Profesionales	0	81	51
Centros de Formación Técnica	0	161	115

Fuente: Ministerio de Educación. Compendio de la Educación Superior

5. Evolución del número de instituciones de educación Superior en Chile. 1980-2003. Obtenido de Bernasconi y Rojas (2004)

Si bien, por las mismas consideraciones anteriormente expuestas la dictadura militar consideró que el financiamiento de la educación superior no era responsabilidad del Estado, por lo que las universidades comenzaron a cobrar aranceles, esto no fue un problema para que la matrícula aumentara durante los años siguientes, ya que se generaron mecanismos como el acceso a crédito para estudiar, un sistema de becas, pero sobre todo el aumento significativo de la publicidad en los diversos medios de comunicación que transformó a la educación superior en una fórmula de éxito, una necesidad que no tiene que ver con las aptitudes, ni querer aprender, ni siquiera con una forma de acceder a una profesión, sino como una necesidad para el éxito personal y social²¹.

²¹ El jingle publicitario “Ven a ganar, ven a triunfar, una carrera te espera” con jóvenes contentos subiendo una montaña o andando en auto por la playa y luego compartiendo en la cafetería de una universidad, del Centro de Formación Técnica Simón Bolívar de los años 90, ha pasado a ser parte de la cultura popular chilena. Y hoy es absolutamente normal encontrar publicidad –que nada tiene que ver con el currículum de las carreras o las aptitudes de los futuros profesionales -de todas las instituciones de educación superior en la televisión, en la radio, en los buses, en el metro, en las carreteras, en los periódicos, en la web, etc.

Si bien la transformación de la forma de comprender lo que es la educación en Chile es algo que nos interesa, no es el tema de nuestra tesis por lo que no profundizaremos en ello, no obstante es destacable que hoy en día las carreras universitarias se promocionan en la televisión, la radio, los periódicos, internet y otros medio de la misma manera en que se promociona cualquier otro producto del mercado. Las universidades hacen publicidad de sus carreras como Coca Cola de sus bebidas y los Mall de sus tiendas, promoviéndose a través de slogans, sin explicar puntos importantes, por ejemplo proyectos o programas educativos, por lo que no se erra al pensar que la educación superior chilena se ofrece como un producto de mercado y funciona, en muchos aspectos, como un negocio.

Volviendo a nuestro tema, la PAA fue criticada por ser considerada una prueba que segregaba a los estudiantes que provenían de grupos vulnerables y que habían cursado su educación media en liceo públicos, ya sean científico-humanista como técnico-profesionales o instituciones vulnerables. Estas críticas hicieron que se planteara una nueva evaluación, la SIES o Sistema de Ingreso a la Educación superior en el 2000 y luego que se implementara la PSU desde el 2003.

Para comprender la evolución y cambios de la PAA, a la prueba SIES y luego la PSU, exponemos a continuación tras cuadros explicativos obtenidos de diversos estudios, con las principales características de estas tres evaluaciones.

Bárbara Eyzaguirre (2003, pp. 61-74) hace un estudio respecto a estas evaluaciones y su evolución del cuál rescatamos las características principales de la PAA en el siguiente cuadro resumen:

Prueba de Aptitud Académica. PAA	
Propósito de la Prueba	Su objetivo central es la identificación de los alumnos que tienen mayores posibilidades de rendir con éxito los estudios universitarios.
Fundamento	Al momento de instaurar la PAA se contaba con los estudios de validaciones empíricas realizados en Estados Unidos. El constructo de aptitud académica tenía un vasto apoyo teórico y buenas definiciones operacionales de lo que se quería medir.
Formato de la evaluación	La prueba ha seguido un patrón común en sus evaluaciones [prueba de 60 a 75 preguntas cerradas con 4 opciones de respuesta, una sola correcta] Periódicamente se realizaban estudios para

	reemplazar secciones y tipos de preguntas.
Estudios de confiabilidad	El último estudio de validez de constructo publicado por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE), de la PAA fue en el año 1987. En 1989 se realizan estos análisis para las pruebas de Conocimientos Específicos. En ellos se concluye que las pruebas son confiables y que miden lo que pretenden medir. Los estudios de validez predictiva se han realizado a lo largo de la aplicación de la prueba y confirman la capacidad de predecir el éxito académico.
Estudio de las consecuencias de la pruebas	Una de las críticas que se la han hecho a la PAA gira en torno a las señales contraproducentes que envía a la enseñanza media. Se dice que los alumnos descuidan el estudio de las materias del currículum que no están incluidas en la prueba.
Validación de la prueba ante el público	La Prueba de Aptitud Académica ha contado con la legitimidad entre los estudiantes. El proceso de admisión se ha reconocido como transparente y confiable.

6. Tabla características Prueba de Aptitud Académica.

Con la reforma educativa de mediados de los años 90 –Ley Orgánica Constitucional de Educación, LOCE-, que modificó el currículum, cambió el nombre a las asignaturas, modificó la distribución horaria, cambió los temas de enseñanza –en el caso de la asignatura “Historia y Geografía” se reemplazó por “Historia y Ciencias Sociales” y se eliminó el semestre de Educación Cívica del currículum pasando a formar parte de los objetivos transversales, se trasladó la enseñanza de la Historia de Chile, antes estudiada en 3º y 4º medio, condensándola todo en un año en 2º medio, se agregó la Historia de América Latina y el Mundo contemporáneo como parte de los temas de 4º medio, entre otros- se produce un replanteamiento de la PAA.

Además, la reforma estableció cambios drásticos como la ampliación de la jornada escolar y al concretarse su implementación en casi un 100% de las instituciones educativas, en el 2003, se establece la enseñanza media obligatoria.

Este panorama llevó a replantearse la prueba de ingreso a la universidad, por lo que, en conjunto con el Consejo de Rectores, el Ministerio de Educación recomendó los cambios que debían llevarse a cabo en dicha evaluación.

Este cambio se pensó, no sólo como una respuesta a los cambios educativos generados por la reforma, sino también como una evaluación para valorar la reforma misma, o sea, para hacer un seguimiento sistemático de la implementación del currículum en las salas de clases. Para lo que se desarrollaron las pruebas SIES –Sistema de Ingreso a la Educación Superior, dirigidas por académicos de las principales universidades chilenas. El Consejo de Rectores accedió al cambio (Informe de la comisión del nuevo currículum de la enseñanza media y pruebas del sistema de admisión a la educación superior, 2000) e incluso se planteó la posibilidad de que estas evaluaciones se transformaran, con el tiempo, en exámenes de salida de la educación media, sirviendo así como mecanismo para garantizar la sostenibilidad de la reforma y la evaluación de sus resultados. No obstante esta pretensión fue lo que produjo fuertes críticas y que dicho sistema se cuestionara tan asiduamente que en pocos años se cambió nuevamente. Respecto a esto Koljatic y Silva nos dicen que:

...el intento de transformar las pruebas de admisión en una evaluación de la enseñanza secundaria fue un error técnico, simplemente porque los exámenes de admisión y de egreso de la enseñanza media sirven a diferentes propósitos y requieren diferentes tipos de instrumentos. (2007, p. 117)

Las principales características expuestas por Bárbara Eyzaguirre (2003, pp. 61-74) sobre esta evaluación las resumimos en el siguiente cuadro:

Sistema de Ingreso a la Educación Superior. SIES	
Propósito de la Prueba	En primer lugar se busca “robustecer” un sistema de selección efectivo, confiable, de alta legitimidad como el vigente, y contribuir, a través de las pruebas de tal sistema y las presiones y orientaciones que de hecho ellas establecen sobre los dos últimos años del nivel secundario, al logro de los nuevos objetivos curriculares de la educación media. También se busca la producción de información estratégica para actores de diversos ámbitos, sobre el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje tanto del sistema escolar como de la enseñanza superior.

Fundamento	Se critica brevemente la noción de aptitud sobre la que se basa la PAA. Básicamente, se cuestiona el supuesto de que las aptitudes académicas se distribuyen normalmente, es decir, que serían relativamente independientes de variables tales como sexo, edad, nivel socioeconómico y cultural. También se cuestiona la estabilidad de las aptitudes en el tiempo. Se concluye que lo más razonable es abandonar la conceptualización de la aptitud y basar, en cambio, el sistema de admisión a la enseñanza media en una evaluación que incluya la combinación de procesos cognitivos y contenidos curriculares que forman parte de experiencia regular de los estudiantes en la enseñanza media.
Formato de la evaluación	La definición del formato de la prueba no aparece ni en el informe de la comisión ni en el proyecto. Las decisiones acerca del número de preguntas por evaluación, el tipo de secciones al interior de cada una de las pruebas, no se encuentran en dichos documentos. En la práctica la evaluación no era muy distinta de la PSU en el formato de las preguntas ni en la cantidad.
Estudios de confiabilidad	En el proyecto se establece que se harán estudios de validez pero no se establece qué tipo de técnicas se utilizarán. Tampoco se contempló en su cronograma la fase de validación de contenido de la prueba: no se consideraron plazos ni recursos. También se omite la posibilidad de realizar estudios de predictividad. Esta es una carencia severa.
Estudio de las consecuencias de la pruebas	El informe de la Comisión que elabora las nuevas evaluaciones, por su parte, asevera que las consecuencias asociadas a las pruebas de ingreso a la universidad actúan como un incentivo para el estudio y que por tanto el contenido de las

	evaluaciones debiera alinearse con el currículum para mejorar el rendimiento de los alumnos en la educación media.
Validación de la prueba ante el público	El proyecto de las SIES consideró la publicación de preguntas de apoyo pedagógico que difundieran la naturaleza de las pruebas. Sin embargo, en el cronograma se observa un desfase importante entre la confección de los modelos de pruebas que se darían a conocer al público y el análisis experimental de las preguntas que determinarían la extensión total de la prueba. Esto representó un problema para la validación de la prueba ante el público porque no se permite juzgar públicamente su pertinencia. Por otra parte la falta de documentación del proceso de construcción de la prueba no ayuda a que los actores relevantes avalen la prueba. Por el contrario, crea suspicacias que le restan validez.

7. Tabla Resumen características del Sistema de Ingreso a la Educación Superior. SIES.

Como se puede apreciar en el cuadro, hubo varios problemas que hicieron que las pruebas SIES no se consolidaran, tanto la escasa información respecto al proceso de validación, como la falta de información entregada al público, contribuyeron a que esta prueba no tuviera éxito, pero sobre todo, los cuestionamientos dirigidos tanto a la comisión que organiza el proceso y la imprecisa forma de validar los instrumentos provocarán que sean rápidamente reemplazadas.

Surgen numerosos problemas en la validación de la SIES que lleva a enfrentar a la rectoría de varias universidades con el ministerio de educación, tensión que se resuelve al establecer una prueba transicional denominada PAT, Prueba de Admisión de Transición, y luego fue rebautizada PSU; Prueba de Selección Universitaria. (Profundizar sobre todo el problema en (Koljatic y Silva, 2007, pp. 106-108)

Prueba de Selección Universitaria. PSU

En el 2003 se realizó por primera vez la Prueba de Selección Universitaria que alinea el sistema de ingreso a la universidad con el currículum de secundaria. Pero además, esta prueba buscó responder a los problemas que las anteriores no supieron solucionar, como la desigual proporción de oportunidades de ingreso a la universidad que genera entre quienes cursan sus estudios de secundarios en la enseñanza pública y la privada:

La PSU (...) prometió: predecir bien el rendimiento universitario sin aumentar la brecha de desigualdad en el acceso entre los postulantes provenientes de los distintos tipos de educación, en especial la educación municipal y privada. (Koljatic y Silva, 2006, p. 335)

Las principales características de la PSU las podemos observar en el siguiente cuadro resumido del estudio de Bárbara Eyzaguirre (2003, pp. 78-88), pero complementado con otros estudios e informes sobre la PSU más actualizados como el de Vargas (2010) y el Informe Pearson (2013b).

Prueba de Selección Universitaria. PSU	
Propósito de la Prueba	<p>El comité a cargo de las pruebas asegura que su objetivo principal es seleccionar a los mejores estudiantes para la educación superior y que no es una meta evaluar la educación media. Se asevera que la PSU responde a los requerimientos de una mayor alineación con los Programas de Estudio vigentes en la Enseñanza Media de cada uno de los tests que la componen, sin perder su característica principal de ser una prueba de selección. (Eyzaguirre, 2003, p. 81)</p> <p>El propósito de estas pruebas en el proceso de selección universitaria para las universidades del CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades de Chile).</p> <p>El desarrollo de la PSU también respondió a otro propósito: la necesidad de respaldar la implementación del currículum de enseñanza media a nivel nacional. Parecía evidente que una prueba de selección universitaria basada en el dominio académico que se nutre de elementos del currículum nacional</p>

	chileno generaría necesidades educacionales en el sistema, tales como la adopción de dicho currículum. (Pearson, 2013b, p. 2)
Fundamento	Los marcos de evaluación de la PSU se ajustaron en la medida que se fue implementando el sistema. Dichos marcos estaban referidos a los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), del currículum nacional chileno para la enseñanza media. La alineación de los marcos de las pruebas al currículum nacional chileno se realizó durante los primeros tres años de administración de la PSU, aumentando gradualmente su cobertura curricular. Los ajustes de los marcos de las pruebas PSU se completaron para el proceso de selección de 2007 en Matemática, Historia y Ciencias Sociales, y en las Ciencias (Biología, Física y Química); y para el proceso de selección de 2009, en Lenguaje y Comunicación. Los marcos de evaluación de la PSU de 2007 establecen la medición de los contenidos del Plan de Formación General que pueden ser evaluados con una prueba de papel y lápiz que incluye solamente preguntas de selección múltiple.
Formato de la evaluación	El DEMRE ha administrado la PSU una vez al año a todos los postulantes a las universidades del CRUCH, y más recientemente a las universidades privadas integradas al sistema. La batería de pruebas se divide en dos pruebas obligatorias (“Matemática” y “Lenguaje y Comunicación”) y dos pruebas opcionales (“Ciencias” e “Historia y Ciencias Sociales”). Una de las dos pruebas opcionales debe ser rendida para postular a cada carrera universitaria. Todas las preguntas o ítems de la PSU son de selección múltiple, por lo que cada postulante debe elegir su respuesta

	<p>entre cinco alternativas. Los puntajes totales de cada prueba se calculan sumando el número de respuestas correctas, restándole posteriormente un cuarto de punto por cada respuesta incorrecta. A los ítems cuyas respuestas fueron omitidas se les asigna cero punto. Este procedimiento procura ajustar el puntaje por el potencial “efecto de adivinación”.</p> <p>Los puntajes corregidos son transformados a una escala de puntajes con un promedio de 500 puntos y una desviación estándar de 110 puntos. El puntaje máximo de esta escala son 850 puntos y el mínimo 150 puntos. Esto permite que la escala tenga un “techo” y un “piso”. El último paso del proceso es “suavizar” la distribución de puntajes para reducir las acumulaciones en el extremo superior de la distribución.</p>
Estudios de confiabilidad	<p>Según Eyzaguirre, no se realizaron estudios de confiabilidad suficientes de la batería de pruebas de la PSU antes de aplicarse en el 2003. De hecho plantea que la elaboración de esta pruebas no cuenta con los estándares de AERA (American Educational Research Association), tampoco se pudo realizar una evaluación por grupos de expertos, menos se cumplió con la aplicación de un piloto de 2 años, por lo que no hubo suficiente evidencia empírica para saber a ciencia cierta si la PSU era un cambio positivo, si cumpliría con los objetivos que se planteaba.</p> <p>Los resultados del informe Pearson (2003b, p. 55) al respecto manifiestan que: la investigación que se ha llevado a cabo para el programa PSU en el área de validez y dimensionalidad y su invariancia a lo ancho de las subpoblaciones es escasa. Hasta la fecha no se cuenta con estudios en los cuales la validez se haya establecido. Así mismo, los hallazgos para el estudio de predicción indican que las pruebas de la PSU hasta un cierto punto tienen la habilidad de predecir los resultados universitarios, en particular respecto de los promedios de notas del primer y segundo año. Sin embargo, los valores de predicción encontrados fueron menores que aquellos</p>

	<p>informados internacionalmente. La variable “ranking en la enseñanza secundaria” contribuyó a la reducción de la incertidumbre de predecir los resultados universitarios luego de controlar los puntajes de la prueba de la PSU y el NEM. La mayor cantidad de reducción de varianza tuvo lugar para la finalización de la universidad. En su conjunto, los puntajes de las pruebas de la PSU y las mediciones del desempeño durante la enseñanza media parecen tener como resultado montos comparables de validez predictiva diferencial para variables demográficas mayores.</p>
<p>Estudio de las consecuencias de la pruebas</p>	<p>La PSU no recoge todas las aptitudes (o habilidades) necesarias para que le vaya bien en la educación superior; por ejemplo no capturan la motivación del estudiante u otras cualidades importantes y que los estudiantes a quienes no les va bien en las pruebas de la PSU pueden continuar y ser exitosos en la universidad. Además, se tiene la percepción de que los estudiantes de status socioeconómico inferior estaban en desventaja en las pruebas de la PSU y que los profesores de los grados 11 (3º medio) y 12 (4º medio) se enfocan más en enseñar para las pruebas de la PSU que en enseñar el currículum. (Pearson, 2013b, p. 62)</p>
<p>Validación de la prueba ante el público</p>	<p>La validación de una prueba es un proceso que comprender múltiples aspectos técnicos psicométricos como también una apreciación de las consecuencias sociales y éticas que legitiman su uso para un propósito determinado. Sin lugar a dudas, la predicción es un aspecto esencial tratándose de un instrumento de selección universitaria, pero en modo alguno es el único elemento a considerar al momento de evaluar la calidad de una prueba y la legitimidad de su uso. Ello resulta particularmente relevante en el caso de Chile, donde se crearon expectativas de que las nuevas pruebas de admisión no sólo cumplirían bien con el propósito de seleccionar alumnos a las universidades, sino que además servirían como instrumento para favorecer la equidad de acceso a los</p>

	<p>alumnos provenientes de la educación municipal y tendrían un impacto positivo en la calidad de la enseñanza media. (Koljatic y Silva, 2006, p. 333)</p> <p>No obstante, la validación ante el público se ha visto afectada debido a los cuestionamientos constantes de los últimos años, respecto a la estructura del sistema universitario, y en específico a la PSU tanto por los estudiantes, como por investigadores (Koljatic, Eyzaguirre, etc). Esto, junto a las escasas evaluaciones a las que se ha sometido, siendo el Informe Pearson (2013) el primero que no tuvo un resultado muy positivo, ha producido que su validez no sea del 100% y que se presenten nuevas ideas y proyectos para su reestructuración. Pese a esto se sigue utilizando anualmente y se siguen considerando sus resultados como referentes educativos.</p>
--	---

8. Tabla resumen características de la Prueba de Selección Universitaria. PSU

Como se puede observar en el cuadro, la PSU tiene marcadas similitudes con sus antecesoras, tanto en fundamento como en formato y que existen críticas respecto a que la estructura de sus preguntas respalda el uso de habilidades más bien básicas o poco complejas de la escala de habilidades de pensamiento que se plantean en los objetivos curriculares como a la vez que pueden ser necesarios para realizar una carrera universitaria con éxito.

La PSU de Historia y Ciencias Sociales, que es en la que nosotros profundizaremos, *tiene 75 preguntas que son comunes para todas las personas, cualquiera sea su región de origen. Este instrumento de medición [...] se ajusta al marco curricular de enseñanza media vigente.* (Vargas, 2010, p. 125)

Si bien Vargas nos dice que precisamente, como se ajusta al currículum vigente no debería cuestionarse que dirija, o no debería decirse que pervierte, la educación que se realiza en la escuela, pues no estaría promoviendo algo diferente a lo que proponen los programas educativos. O sea que *si lo que se evalúa es la currícula (en la PSU) entonces los ataques contra “enseñar para la prueba” parecen absurdos, ya que los maestros están enseñando lo que deberían estar enseñando.* (Vargas, 2010, p. 132) En otras palabras, alinear las pruebas con el currículum de la enseñanza media (...)

...generaría un círculo virtuoso que se traduciría en el mejoramiento de la enseñanza media: los padres presionarían a las escuelas para que pasaran todo el

currículum, para los profesores sería más fácil motivar a sus estudiantes para concentrarse en las materias y éstos tendrían la motivación para aprender lo que sus profesores les enseñan porque “entraba en las pruebas”. (Koljatic y Silva, 2010, p. 128)

No obstante, pensamos que esto no es tan sencillo porque puede ser que, que la PSU evalúe el currículum sea una razón para que en las aulas se enseñen todos los conocimientos o saberes que propone el currículum, pero no podemos obviar que tanto el formato de la evaluación como la forma de las preguntas y la forma en que se pregunta, es sólo una de las maneras en que se valora lo que se aprende, por ello no podemos olvidar que:

...el conocimiento examinador es un conocimiento cerrado en el que generalmente no caben disyuntivas, ambigüedades o divagación: las preguntas tienen una respuesta verdadera, pues, en definitiva se trata de saber lo que ya se sabe: las cuatro causas de la Revolución Industrial, las tres etapas del reinado de los Reyes Católicos... (Merchán, 2009, p. 32).

Por esto, finalmente ese posible círculo virtuoso del que nos hablan Koljatic y Silva, derivó en el fenómeno de “pruebas guiando al currículum”. Por otra parte, como *la PSU es un tipo de evaluación de las denominadas con consecuencias para sus actores (...) es decir, sus resultados los afectarán directa e inmediatamente: podrán o no ingresar a la carrera y/o universidad que desean.* (Vargas, 2010, p 125) La importancia que se da a preparar a los alumnos y alumnas para rendir este examen con éxito, es una prioridad en gran parte de los establecimientos educativos que entregan educación media, obviando por esto, otros tipos de aprendizajes, objetivos y conocimientos que si bien, pueden ser relevantes para un aprendizaje para la vida, se relegan porque no lo son para la PSU.

Por eso que la PSU exponga claramente cuál es su relación y su forma de valorar los planes educativos es fundamental para comprender que se está enseñando en el aula. Si bien el propósito de la PSU estipula que los contenidos de la educación media deben ser utilizados como referentes, esto puede significar diversas cosas como por ejemplo:

...que los evaluadores pueden escoger, entre todos los contenidos del ciclo, aquellos cuyo dominio es el indicador de un buen desempeño en la universidad. O bien que, al construir pruebas centradas en la evaluación de destrezas y habilidades requeridas para cursar estudios superiores, los evaluadores tendrán que utilizar los contenidos del currículum de educación media que mejor se presten para ello. En cambio, se puede desdibujar el objetivo de seleccionar a los que tienen mayores probabilidades de éxito en la universidad si utilizar el currículum como referente significa un vuelco a priori hacia pruebas centradas en el dominio del currículum, es decir a la evaluación aleatoria de sus contenidos. (Eyzaguirre, 2003, p. 79-80)

La forma en que se establece en la práctica la relación entre la PSU y el currículum es primordial a la hora de entender como los profesores están preparando para esta evaluación en sus salas.

El informe Pearson, en la última evaluación que se realizó al a PSU, elaboró un estudio sobre la alineación del contenido curricular y esta evaluación destacando los siguientes puntos:

Para que la PSU esté alineada con el currículum nacional chileno, es esencial que las pruebas de la PSU midan la profundidad y el ancho del currículum nacional en Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, y Ciencia. Las evaluaciones que dedican un número proporcional de ítems a lo ancho de subconjuntos de contenido y habilidades especificadas en el currículum están mejor alineadas en relación a aquellas que se enfocan sobre contenidos periféricos y/o equilibrios desproporcionados. (Pearson, 2013, p. 58)

Para ello, documentaron el grado de alineamiento de las pruebas de la PSU con el dominio pretendido de la PSU, observaron, para lograr una comprensión más profunda del alineamiento de la PSU, la perspectiva del profesor de enseñanza media y del profesor universitario y resumieron la posición de la división de Currículum del Ministerio de Educación de Chile, concluyendo que:

Los resultados del estudio de alineamiento indican que para casi todas las pruebas de la PSU, el nivel de alineamiento de la PSU con los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del currículum chileno era uniformemente bajo. Un aspecto a tener en cuenta al interpretar estos resultados es que hay ciertas ramas dentro de los conjuntos estándar que son imposibles de evaluar en un formato de examen de opción múltiple de la PSU. Esto tendería a disminuir el alineamiento. Sin embargo, aunque la existencia de estas ramas dentro de los estándares habrá de resultar en puntajes de alineamiento para la prueba de la PSU artificialmente más bajos, los resultados del estudio demuestran que hay muchas mejoras que se podrían hacer.

Adicionalmente, los análisis de información anecdótica de los docentes de enseñanza media y de los profesores universitarios indicaron que hay una desconexión fundamental entre el propósito y uso de la PSU para seleccionar estudiantes para las universidades y el contenido de la PSU que se encuentra basado en el Marco Curricular de la enseñanza media. Esta desconexión entre el propósito y el uso se encontró que era más fuerte para los estudiantes de la modalidad curricular Técnico-Profesional que

para aquellos de la modalidad curricular Científico-Humanista. (Pearson, 2013, pp. 60-61)

Pero además de estar alineado con la malla curricular de enseñanza media, la PSU buscó ser un instrumento más equitativo y menos segregador que las evaluaciones anteriores por lo que ha introducido cambios, como por ejemplo la forma de valorar las notas de enseñanza media con el “ranking de notas” establecido en el 2012, pero que comenzó a tener un impacto mayor en las ponderaciones para postular a la universidad desde el 2013.

Antes del Ranking de Notas, el promedio final de todas las notas obtenidas durante los cuatro años de enseñanza media equivalían (para todos los alumnos y alumnas de todos los colegios de Chile) a un puntaje, por ejemplo todo aquel estudiante que obtuviera un promedio final 6,5 tenía 680 puntos de 850 que se promediaban (en relación a un 15% o hasta un 30% dependiendo de la carrera y la universidad a la que se postulaba) con los puntajes obtenidos en las pruebas de selección para producir un puntaje final de postulación a las universidades. Con el ranking de notas este panorama cambia, ya que ahora el puntaje al que se traduce el promedio obtenido con las notas de enseñanza media varía en relación con el promedio de notas de cada establecimiento educativo, o sea si la nota del estudiante es 6,5 y el promedio del colegio es 6,4 y por otra parte la nota máxima del colegio es 6,9, entonces ese estudiante postula con 732 puntos de 850²², pero eso variará en otro colegio cuyo promedio y cuya nota máxima sea diferente.

Esto no ha sido del todo satisfactorio y al igual que las críticas al SIMCE ha tenido una amplia repercusión en la prensa nacional, encontrando detractores que critican lo que puede significar para los estudiantes de los colegios “emblemáticos” o sea municipales pero de calidad donde ingresan estudiantes con muy buenas notas porque la enseñanza les garantiza, en mayor medida, la posibilidad de ingresar a la educación superior, que en otros establecimientos municipales, por lo que suelen obtener buenos resultados en las pruebas SIMCE y PSU:

...cerca de 2.000 alumnos de colegios emblemáticos –Instituto Nacional, Liceo 1 e Internado Barros Arana- marcharon hasta el frontis del recinto universitario (en la foto) para protestar por la medida que consideran “apresurada y arbitraria”. El vicepresidente del centro de alumnos del Instituto Nacional, Francisco Saba, dijo este martes a Nación.cl que la intención de los secundarios es “continuar con las movilizaciones, mientras siga siendo negativa la respuesta de los rectores”. [...] Los estudiantes de los liceos emblemáticos, que tienen mayores exigencias que el resto de

²² Para el cálculo hemos utilizado uno de los simuladores que ofrecen las universidades.
http://comunicaciones.otalca.cl/simulador_ranking/

los planteles, consideran que el ranking de notas –que comenzó a aplicarse este año a los alumnos que ingresaron a las universidades con un porcentaje del 10%- los perjudica, porque para ellos una nota 6 es diferente a la de otros establecimientos. “Estamos en contra de la discriminación arbitraria, porque no estamos en igualdad de condiciones. Un 6 en nuestro colegio, en base a los conocimientos que se nos entregan, no es lo mismo que en otro plantel. Si bien nos va a ir bien en la PSU este aumento apresurado del ranking y el NEM nos dejará fuera de la universidad”, subrayó Muñoz. (Schüller, 2013b)

En una noticia publicada recientemente por La Tercera, Francisco Javier Gil, creador y principal impulsor del ranking de notas, dice que “a los alumnos aplicados de los colegios emblemáticos sí les beneficia el ranking”. Entonces, ¿cómo explica que estudiantes del Instituto Nacional obtengan puntaje nacional (850 puntos), pero 641 o 668 puntos de ranking? Según la lógica de Gil, un estudiante que logra con esfuerzo un puntaje nacional no sería un alumno aplicado.

La misma realidad se repite transversalmente en los colegios de mayor exigencia académica. Hay estudiantes -en muchos casos de familias vulnerables- que se esforzaron durante cuatro años, comprendieron las materias y dieron una buena PSU, pero que no pueden quedar en las carreras que desean debido a que sus colegios les exigen un poco más que el promedio, y por tanto les cuesta sacar buenas notas. En tanto, estudiantes de colegios con menor exigencia, que no comprenden las materias, sí obtienen buenas calificaciones. Los datos empíricos saltan a la luz de la razón y el CRUCH no puede seguir ignorándolos. (González, 3 de enero, 2014, p. 32).

Incluso alumnos que obtuvieron puntajes nacionales en la PSU 2013 han criticado este sistema se han debido apresurada aplicación y lo importante de sus consecuencias para los estudiantes y señalando que una forma real de hacer que el ingreso a las universidades sea más equitativo es cambiando el sistema educativo que segrega económicamente.

Los efectos injustos del cambio en las ponderaciones de las notas en la reciente PSU son impresentables, y las cifras de los titulares respecto de los mal llamados “alumnos top” lo demuestran. Mientras alumnos que se han esforzado y con precariedades económicas de sus familias y de la educación pública, y bajo la alta exigencia de los liceos emblemáticos, no logran quedar en las carreras que soñaron, pese a tener 800 puntos en la PSU, otros, colmados en privilegios, entran a la universidad con un promedio 7 que, misteriosamente, no se condice con los resultados de ningún test estandarizado. En nuestro sistema educacional, donde hay colegios y condiciones diversas, donde los vicios económicos están a la orden del día y las notas

varían según el contexto, ¿es realmente sensato que las calificaciones tengan el mismo valor para todos? ¿Tiene algún sentido que, por poner un ejemplo cercano, mis compañeros del Instituto Nacional pierdan más de 60 puntos sólo por el hecho de haber tenido profesores más exigentes y, por ende, promedios más bajos? ¿Le parece al Consejo de Rectores razonable que alumnos de colegios particulares, donde hay órdenes claras de no poner malas notas para no perder clientes sean beneficiados sólo por el hecho de pagar aranceles de cientos de miles de pesos? ¿No es eso comprar los puntos? ¿No es eso una forma de discriminación por cuna? ¿No va en contra de los mismos principios que dicen defender con los cambios abruptos introducidos este año? Cabe la pregunta: ¿Esa es la manera que tienen las universidades tradicionales de defender la educación pública o de liquidarla? Oscar Cornejo Rideau Doble puntaje nacional en Lenguaje y Ciencias Sociales. (Cornejo, 2 de enero del 2014, p. 32)

Pese a estas críticas, esta medida también cuenta con gran apoyo de parte de la comunidad educativa y de la sociedad:

Sobre el uso del ranking, el objetivo del sistema de selección universitario es seleccionar a los alumnos que tengan mejor desempeño en la universidad. Riffo manifiesta que el uso del ranking es una ficción y que estos alumnos no se titularán. Pero el informe Pearson (2013) fue lapidario: utilizar el ranking ayuda a seleccionar mejores alumnos, siendo particularmente bueno para predecir su titulación. Si un alumno fue bueno durante cuatro años, probablemente lo será durante los próximos cuatro años.

Es en esta transformación donde se produce el debate entre el Mineduc y el Cruch. Es comprensible que a algunas personas no les guste. Pero acordaremos que es ideal que las políticas públicas se hagan en base a evidencia y no opiniones. Todos los estudios indican que el uso del ranking beneficiará a las universidades y particularmente a alumnos, quienes serán evaluados no sólo de forma eficiente, sino también justa. Coincidimos con Riffo en que se deben encontrar soluciones de largo plazo a las desigualdades de la educación escolar. Pero eso es independiente de mejorar el sistema de selección universitario, el cual estaba cometiendo gravísimos errores. Francisco Meneses Ponzini, ex jefe de Estudios de Educación Superior MINEDUC. (Meneses, 2013).

Además del debate en las escuelas y los medios informativos, la problemática por la aplicación del ranking de notas se llevó a los tribunales, ya que diversos colegios emblemáticos, encabezados por el Instituto Nacional, llevaron a la corte un recurso de

protección en contra de la aplicación de esta medida, pero el fallo fue favorable a la medida y no los estudiantes. (Dínamo, 2013a) y (CNN, 2013).

Por otra parte, hay quienes no sólo llaman la atención sobre la problemática de esta medida, sino además recuerdan que más allá de la aplicación o no del ranking de notas, es necesario modificar el sistema educativo y el sistema de selección universitario.

Mientras se siga perdiendo el tiempo en una discusión bizantina respecto al porcentaje del ranking de notas de la educación media y la oportunidad del cambio para la postulación de las universidades en 2014, no se va al fondo del problema, que es la PSU. [...]Es una prueba que se implementó sin análisis previos, en forma precipitada; que discrimina a los alumnos más vulnerables, en especial a los de la formación técnico-profesional; que, según siguen demostrando los estudios, no es predictiva, y es necesario un cambio. [...]Todo el tiempo invertido en discutir, defender o atacar el ranking de notas se podría haber invertido en estudiar un nuevo proceso de admisión que corrija la discriminación que provoca la PSU e implemente una nueva prueba con una institucionalidad transparente para la admisión de los alumnos a las universidades. (Abud, 2013).

Incluso, el Rector de la Universidad de Chile (Universidad a la que pertenece el DEMRE, el Departamento encargado de llevar a cabo la PSU) indicó en entrevistas en diversos medios²³ que la PSU no puede resolver la inequidad que existe en la educación chilena.

Inmediatamente después de la aplicación del ranking de notas en el 2013, encontramos la opinión respecto a los resultados obtenidos por la aplicación de dicha medida tanto por parte del Ministerio de Educación, como desde el Consejo de Rectores, no obstante estas opiniones fueron absolutamente opuestas. Por otra parte, varios fueron los medios de comunicación que difundieron abiertamente que esta medida no ha provocado mayor igualdad en el acceso a las universidades y que no produjo un cambio importante o significativo en lo absoluto²⁴ avalados por algunos estudios de casas universitarias chilenas y la interpretación de algunos datos.

El Diario Universidad de Chile, que expone la visión del Consejo de Rectores, plantea que:

²³ Véase: <http://www.cnnchile.com/noticia/2013/12/02/vicerrector-del-instituto-nacional-analiza-el-fallo-que-desestimo-recurso-contra-ranking-de-notas>

²⁴ Véase El Mercurio: <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2014-01-13&NewsID=197114&dtB=13-01-2014%200:00:00&BodyID=3&PaginaId=8> (13 de enero 2014)
O La Tercera <http://diario.latercera.com/2014/01/13/01/contenido/pais/31-155548-9-seleccion-de-alumnos-municipales-en-universidades-no-sube-pese-a-alza-de-ranking.shtml>. (13 de enero 2014)

Un 70 por ciento de estudiantes de establecimientos municipales recibió un bono por este nuevo sistema, un 64 de particulares subvencionados y un 56 de particulares pagados. Estos datos fueron aportados por el Consejo de Rectores, a cargo de la PSU. [...] “El Instituto Nacional, en el año 2013 quedaron seleccionados un 89% de los postulantes. El año 2014 quedó seleccionado un 93%. [...] En el caso del Carmela Carvajal, en el 2013 quedaron seleccionados un 81% de sus postulantes y en la admisión 2014 quedó seleccionado un 84%. En el Javiera Carrera, el 2013 quedaron seleccionados un 78% de sus postulantes, mientras que este año lo hizo un 90%”, ejemplificó.

La directora ejecutiva del Sistema Único de Admisión, María Elena González, indicó que si se compara este proceso con los dos últimos años, el ranking, sólo trajo beneficios. “Aquí ya empezamos a ver los efectos positivos del ranking, porque al compararlo con la situación 2013 un 3.9% de los estudiantes es beneficiado. Y si lo comparamos con la situación del 2012, un 5.7%. Es decir, si comparamos con el año en que no había ranking, hay más estudiantes beneficiados y si lo comparamos con el año en que el ranking tuvo un 10% mínimo igualmente hay más estudiantes beneficiados”, explicó. (Candia, Javier en Diario Universidad de Chile, 12 de enero 2014)

Si bien este análisis positivo muestra que el ranking ha tenido buenos resultados y que esta medida puede ayudar a disminuir las desigualdades ya que el beneficio es mayor para los estudiantes del sistema público de educación. No obstante desde el Ministerio de Educación la forma de interpretar los resultados de la aplicación del ranking fue diametralmente contrapuesta.

“No aumentó el número de alumnos de colegio municipales que ingresaron al sistema de admisión. Por lo tanto, no vemos que esta medida haya producido un efecto importante en este aspecto”, dijo Carolina Schmidt [Ministra de Educación en el momento], quien no dudó en señalar que la medida del Cruch “fue implementada de forma muy abrupta, a meses de iniciar el proceso de admisión 2014, produciendo un impacto muy negativo en el sistema escolar”, y tomó palco en este asunto recordando que su cartera al interior del Consejo de Rectores, “tiene derecho a voz, pero no a voto”. (El Mostrador, 2014).

Esta declaración del Ministerio fue fuertemente criticada por varios expertos en educación²⁵ que indicaron que el Ranking si produce un efecto positivo, tanto así que incluso estarían evaluando terminar con el NEM (Promedio de Notas de Enseñanza Media) y hacer un ranking de notas para cada asignatura, pero que este tipo de medidas no puede subsanar todos los problemas de desigualdad que la educación chilena posee.

Luego de observar tanto los resultados de la aplicación de esta medida, como el debate que supuso, pensamos que, aunque quizás se produzca un pequeño cambio, este no será de real impacto mientras siga existiendo el sistema de clasificación de los colegios chilenos (Públicos, Particular-Subvencionado y Particulares Privados), o sea mientras siga existiendo un “sistema de apartheid educativo”²⁶, que segrega a los estudiantes por su nivel socioeconómico.

Tanto los estudios realizados post PSU 2013 como los medios exponen algunas observaciones respecto a esto:

Dos colegios subvencionados y nueve particulares pagados lograron, en este último proceso de admisión, que todos sus estudiantes fueran convocados por una de las 33 universidades del Sistema Único de Admisión. Según un análisis hecho por la U. Católica de Valparaíso, en total fueron 393 alumnos los que se encontraron en esta situación y ellos provinieron de colegios de siete regiones distintas. Entre los establecimientos con mejor rendimiento se encuentra el Colegio Cordillera, que logró ponderar 712 puntos en la PSU, al igual que el Newland o el Mayflower [Particulares]...por otra parte, que hay otros 525 colegios, con una matrícula de más de nueve mil estudiantes, que no tuvieron a ninguno de sus alumnos seleccionados en las universidades tradicionales ni tampoco en las ocho privadas adscritas al sistema PSU. La mayoría de esos establecimientos son municipales, particulares subvencionados o bien de modalidad técnica- profesional. Al respecto, el investigador de Educación 2020, Manuel Sepúlveda, señala que esta situación se explica en parte por la segregación que existe por tipos de establecimiento. “Los resultados (del test) se distribuyen según el ingreso socioeconómico de las familias, lo que está directamente relacionado con la dependencia. Entonces, a mayor nivel de ingresos, la mayoría de los alumnos sale de

²⁵ Véase <http://www.biobiochile.cl/2014/01/15/expertos-en-educacion-critican-a-ministra-schmidt-por-senalar-que-ranking-de-notas-no-dio-resultado.shtml> 15 de enero 2014.

²⁶ Concepto utilizado por Observatorio de Políticas Públicas Educativas (OPECH), por Campos Martínez, Javier. 2010. “Las desigualdades educativas en Latinoamérica”. Serie Ensayos & Investigaciones del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Nº1. Editorial Andrea Sverdllick Buenos Aires por Mario Waissbluth (Educación 2020) http://blog.latercera.com/blog/mwaissbluth/entry/profundizando_el_apartheid_educativo, entre otros.

colegios particulares y de ahí los resultados”, indica. (Herrera, Javiera en la Tercera, 13 de enero 2014:14)

Lo expuesto nos plantea que pese a las medidas implementadas la segregación educativa sigue siendo un gran problema en el país y que si se quiere elaborar “Educación de Calidad” son muchas más las medidas y más profundo los temas, que hay que abarcar para conseguirla.

Como bien plantean Koljatic y Silva, *es muy importante definir qué es necesario evaluar en las pruebas [pero también] si los postulantes han tenido las oportunidades de aprender los contenidos y destrezas que se exigen para garantizar la equidad del proceso de selección.* (Koljatic y Silva, 2006: 334)

Además, de las críticas al ranking de notas, al sistema de selección y a la prueba misma, en las últimas ediciones de esta evaluación han surgido problemas debido a la desinformación que se ha generado con los diferentes cambios (como lo sucedido en una sede de rendición de PSU en diciembre del 2013 donde se informó a los estudiantes que rendían la prueba que este año no se descontarían puntaje por las respuestas erróneas, información falsa²⁷) y a la desconfianza que ha aparecido respecto a la evaluación debido a diferentes errores en las pruebas y la escasa validación que dejó en manifiesto el Informe Pearson. De esto se hace parodia en la prensa nacional.



5. PSU: Mala Imagen. Fuente: <http://malaimagen.blogspot.de/2013/01/psu.html>

Por todo lo anterior, la PSU tampoco puede ser un referente respecto a la calidad educativa, ya que no es su objetivo y analizar sus resultados relacionándolo con la calidad de enseñanza de las escuelas es dar una mirada utilitaria de la educación pues es entender la enseñanza media como un periodo de preparación para una evaluación, ya que la PSU es un instrumento con un objetivo claro, seleccionar estudiantes para la universidad. Además, considerar que los resultados de la PSU pueden ser referentes de calidad de enseñanza puede ser un error con consecuencias bastante desastrosas sobre todo si consideramos que como

²⁷ Véase <http://www.lanacion.cl/error-en-psu-repetir-test-es-ultima-alternativa-y-este-viernes-se-informara-solucion/noticias/2013-12-04/135313.html>

herramienta de evaluación tiene numerosas falencias que, incluso para cumplir con su objetivo principal, debería modificar.

Los resultados de la PSU no son referentes de calidad educativa, hay que tener presente que *“la relevancia del examen en los sistemas educativos actuales pervierte de manera clara los fines de la educación, hasta el punto de que cuestiona las posibilidades de la escuela como institución al servicio de la democratización de la cultura.”* (Merchán, 2009, p. 33) Y la PSU es sólo un examen, el cual, lamentablemente, tiene consecuencias muy importantes en el futuro de nuestros estudiantes y de los profesionales que trabajarán en nuestra sociedad.

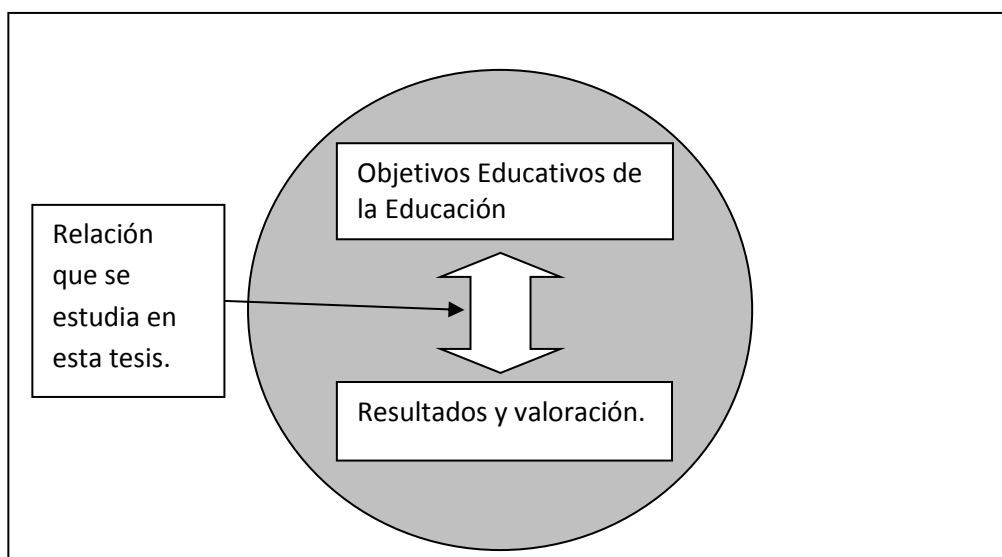
Por ello la PSU no nos habla de la calidad de la educación de las escuelas chilenas, sólo nos dice que establecimientos educacionales preparan mejor a sus estudiantes a aprobar con un puntaje exitoso dicho examen, pero este no es el único, ni el más importante de los objetivos de la educación.

Mientras empleemos los resultados de esta evaluación para rankear nuestras escuelas esgrimiendo bajo estos preceptos cuales son “las mejores”, se seguirá entendiendo la calidad en educación como algo utilitario, como algo al servicio de ciertos resultados y no como una labor con objetivos más complejos y diversos.

Marco Metodológico: Metodología de análisis.

Como hemos expuesto en nuestra introducción, el objetivo de nuestra investigación es analizar el sentido de la educación actual en Chile, tomando como ejemplo el currículum de Historia y Ciencias Sociales y compararlo con lo que estamos valorando, desde la perspectiva de la PSU. Por ello lo que se plantea llevar a cabo en esta investigación es analizar, criticar y proponer cambios y mejoras en la relación de lo que se está construyendo *en* y *con* la educación actual.

Cuando hablamos de lo que se elabora “en educación” y “con la educación” nos referimos la diferencia entre lo que “en la educación” se pretende construir, o sea a la labor que se plantea desde el currículum, que persigue ciertos objetivos tanto generales como institucionales y que se desarrolla en el aula. Pero también comprendemos que más allá del currículum, los objetivos de las instituciones educativas y de la labor docente, hay cosas que se construyen “con la educación” y que se ven en los resultados finales, en lo que se valora y en lo que, al terminar los ciclos educativos, las personas que se educan han desarrollado con su paso por la educación formal y lo que para la sociedad implica. Estas ideas se resumen en el siguiente esquema:



6. Relación que se estudia en esta investigación.

Como nuestro afán es analizar lo que es el objetivo de nuestra labor educativa, en relación con lo que se considera como calidad de educación y, porque pensamos que esa relación es un proceso con consecuencias para los individuos, para la educación y para la sociedad, consideramos que una interesante manera de comprender tanto los objetivos como

lo valorado y analizar su relación es observando los textos que los construyen, o sea el currículum y las evaluaciones. Por eso proponemos estudiarlos como discursos, o sea, como textos, expresiones, construcciones y legitimaciones, como ideas e ideales, con significados y significantes, y sobre todo con sentido y consecuencias para el sistema educativo y la sociedad de la cual forma parte.

¿Por qué estudiarlos como discursos? Varios autores, como Tedesco y Gimeno (2011, *III Congreso internacional de nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*) nos invitan hoy a pensar y analizar cuál es el sentido actual de la educación, pues si bien hoy tenemos más tecnología y mayores recursos en nuestras aulas que jamás antes en la historia de la educación, la falta de sentido o el exceso de sentidos que se le dan en la actualidad a lo que se supone se está construyendo en las escuelas, han producido confusiones y contradicciones que limitan y bloquean lo que podríamos conseguir en nuestras escuelas, con los recursos y medios con los que hoy contamos y una manera interesante de acercarnos a esos sentidos, objetivos y contradicciones es desde el discurso que los construye.

Por otra parte, las problemáticas educativas, como todo problema social, puede abordarse desde lo que se plantea o dice de aquello y desde lo que se hace con aquello, no obstante ambas cosas, el hacer y el decir, en todo acto social, están relacionados y, por eso, querer entender la escuela desde lo que se hace, olvidando el discurso social, político, cultural, educativo que respalda o propone maneras de actuar, es obviar parte importante de la problemática en que se enmarca el sistema educativo actual, y sobre todo es dejar de pensar en el sentido de lo que queremos construir con lo que estamos haciendo en nuestras escuelas.

Por eso, es relevante y casi urgente volver a pensar, repensar o incluso quizás “impensar” como plantea Wallerstein (1991/1998), en lo que hablamos cuando hablamos sobre la educación, lo que pensamos de ella, lo que las políticas buscan, lo que las instituciones educativas proyectan y valoran, lo que la sociedad exige del sistema educativo.

Entonces, hacer un estudio de lo que se dice, plantea, proyecta, exige y valora, es una fuente importante para comprender tanto el sentido (o los sentidos) de nuestra educación, las coherencias, contradicciones y consecuencias de lo que hoy estamos elaborando, ya sea para aunar, transparentar, proponer o, simplemente, comprender el porqué de nuestra educación actual.

Por lo demás, aceptar la importancia de los discursos educativos es abrir los ojos hacia una de las herramientas más poderosas que modifican y estructuran el sistema actualmente,

por ejemplo, y como ya hemos planteado en capítulos anteriores, la interpretación de los resultados de una prueba –ya sea PISA, SIMCE o PSU- se transforma rápidamente en la justificación de modificaciones curriculares, como el aumento de horas en algunas asignaturas en detrimento de otras. Es decir, el discurso que se produce al interpretar los resultados de las evaluaciones externas, como las mencionadas, sirve para generar o justificar importantes cambios en la labor docente, así que, observar y analizar los discursos que hoy inciden en nuestros sistemas educativos es analizar la justificación y el sentido de lo que como docentes, estamos construyendo.

Respecto a lo mismo, y al poder de los informes e interpretaciones que se dan a algunas evaluaciones lo que exponen o encubren, Gimeno Sacristán nos recuerda:

...estos informes, en ocasiones, no nos sirven para lo que se dice que valen y si valen para para aquello que no se dice. [...] Todo texto no sólo transmite un mensaje más o menos evidente, sino que su estructura y formato constituyen una textura que es parte de su contenido. Texto y textura son asimilados por sus lectores, que lo hacen desde su peculiar contexto. (2011, p. 73)

El párrafo anterior nos deja claro que lo que se dice e interpreta sobre lo que se evalúa y valora en la educación, muchas veces puede ser la justificación o el argumento de lo que se quiere, más allá de lo que la misma evaluación o valoración expone. Sacristán nos llama la atención de que todo texto es un mensaje, pero que entender su estructura, su argumento, su contenido depende de la interpretación que se le dé.

Por su parte Scollon nos plantea que:

En nuestro mundo contemporáneo, los problemas sociales están inextricablemente vinculados a los textos. Desde los relatos de la televisión y el periódico sobre el desempleo, las intervenciones militares internacionales o la restructuración de las identidades de las naciones que experimentan un cambio sociopolítico a las campañas del discurso público que fomentan el sexo seguro o que disuaden del consumo de drogas, los problemas sociales se expresan mediante discursos públicos y privados que moldean la definición de estos problemas mientras, al mismo tiempo, dificultan un cambio social productivo. El lenguaje acompaña frecuentemente a nuestras acciones y, a la inversa, la acción acompaña a gran parte de lo que decimos. (Scollon, 2003, pp. 205-206)

Tenemos claro que hoy, los resultados de PISA se interpretan de diversas formas y tienen distintas consecuencias en los diferentes países que participan en la OCDE, pues dichos

países interpretan dichos informes según su contexto, sus problemáticas, sus políticas y su parecer, lo que transforma los informes PISA en una forma de entender, argumentar, interpretar y/o justificar las problemáticas educativas y, en consecuencia, sociales que se presentan en cada país. Pero no sólo con PISA ocurre esto. Esto sucede a todo nivel dentro del sistema educativo, como ya hemos visto en el capítulo sobre las evaluaciones y su apartado sobre la interpretación de los resultados, tanto con la PSU o el SIMCE se desarrollan discursos con los que se argumentan medidas muchas veces contraproducentes (como los “semáforos educativos” en Chile).

Si bien, hoy en día la tendencia en la investigación educativa se inclina a indagar en la acción –como se puede observar en tendencias actuales como la Investigación-Acción en educación (Elliott, 1993, Carr, 1998)-, consideramos tan relevante ese tipo de investigación como la que planteamos, que nos permite problematizar, analizar y ayudar a modificar las prácticas desde la comprensión del discurso, que por una parte representa la teoría pero también se desarrolla en la práctica, y a través de este buscar el sentido de lo que se está haciendo.

¿Qué es y cómo podemos analizar el discurso educativo?

Discursos educativos hay muchos: está lo que dice el profesor en el aula y fuera de ella, lo que dicen los estudiantes en el aula y fuera de ella, lo que dicen las instituciones respecto a todos los factores que intervienen en el sistema educativo, lo que dicen los teóricos e investigadores, lo que plantean los gobierno, ya sea sobre las reformas, las políticas, los logros o cualquier aspecto que afecta a la educación y a la sociedad que se educa, ya sea lo que dice la misma sociedad sobre el sistema educativo que la ha ido constituyendo. Todas las personas que forman parte de la sociedad pueden tener algo que decir sobre la educación, puede haber muchos discursos distintos, tantos como personas, ya que, a diferencia de otras instituciones, a todos (o casi todos) les ha tocado relacionarse, ya sea directa o indirectamente, con las instituciones educativas de su sociedad y, además, todos sienten que tienen el derecho de opinar respecto a la educación pues tanto a los alumnos, como a los tutores, a los padres, a los políticos, a los empresarios, tanto como a cada ciudadano, lo que se construye en educación es algo que les afecta.

Van Dijk nos dice que, *intuitively speaking, discourses play a primary role in education: most or our learning material consists of text: manuals, textbooks, instructions, classroom dialogue, etc. (1981)*²⁸. Tanto para los docentes, como para los estudiantes, hay discursos educativos que tienen directa incidencia en la labor que llevan a cabo. Por ello, son los discursos educativos que tienen incidencia directa en el actuar escolar, los que queremos analizar en esta tesis.

Como hemos expuesto en nuestra introducción, queremos analizar en este estudio, lo que se valora en la educación según las evaluaciones que cierran el ciclo de la enseñanza media y que seleccionan a quienes tienen el puntaje para ingresar a la universidad, junto con lo que las políticas educativas, desde lo que en el currículum y en sus planes de estudio, presentan como finalidad en la labor de la escuela y lo que la sociedad valora y espera de su sistema educativo, incluyendo en esto a estudiantes y docentes.

Por ello, el discurso educativo que analizamos en este estudio debe estar conformado con lo que represente lo antes expuesto, o sea la Prueba de Selección Universitaria, el Currículum y los Planes de Estudio, en esta caso los de Historia y Ciencias Sociales para enseñanza Media. Tenemos claro y hemos seleccionado los discursos educativos que queremos estudiar, ¿cómo hemos de realizar dicho análisis?

En la actualidad las ciencias sociales y las ciencias de la educación proponen variadas formas de realizar estudios de investigación desde las más diversas perspectivas. Todos los paradigmas y las metodologías que se consideran al realizar una investigación tienen gran validez dependiendo de su propósito, su objetivo y su campo. Como en esta investigación proponemos realizar un análisis crítico de los discursos, consideramos que un enfoque desde el paradigma **cualitativo** nos permite acercarnos al objeto de estudio desde una perspectiva que puede satisfacer los propósitos de esta investigación. No obstante, cuando ha sido necesario, no hemos desestimado utilizar métodos provenientes del paradigma cuantitativo, cuando esto ha sido una ayuda para vislumbrar nuestro objetivo.

Por lo demás, dentro del paradigma cualitativo, nos encontramos con una amplia propuesta metodológica que nos permitiría acercarnos de diferentes maneras a nuestros objetivos, tanto la investigación interpretativa, como la investigación socio-crítica tienen herramientas que pueden servirnos para desarrollar esta investigación, pero la propuesta del

²⁸ Traducción propia: *En términos intuitivos, los discursos juegan un papel primordial en la educación: la mayor parte de nuestro material de aprendizaje consiste en textos: manuales, libros de texto, instrucciones, diálogos del aula, etc.*

Análisis Crítico del Discurso es la que mejores herramientas nos entrega para realizar esta investigación. Esto se debe a que el **Análisis Crítico del Discurso (ACD)** es una forma de análisis cuya metodología reconoce, comprende, analiza y crítica lo que se propone en un discurso, reconoce la intencionalidad del discurso planteado y busca en él su ideología, su sentido. El ACD busca la intención explícita e implícita de los discursos que analiza, revisa críticamente el sentido o la ideología que va detrás de un discurso. Así pues, la propuesta del ACD reconoce que todo discurso enmarcado en alguna acción social tiene una ideología, un sentido descifrable en sus palabras, aunque explícitamente no se esté manifestando.

El ACD ha desarrollado diversas formas de seleccionar esos discursos, interpretarlos, analizarlos y descubrir en ellos lo que pretende decir más allá de lo que se dice. Respecto a esto Scollon (2003) nos dice que *el ACD es un programa de análisis social que analiza críticamente el discurso –es decir, el lenguaje en uso- como un medio para abordar los problemas del cambio social. (pp. 206)*

Por ello, proponemos utilizar los métodos del ACD en este trabajo de investigación porque nos permite explorar, comprender, analizar y criticar, los diferentes discursos educativos que queremos comparar en este estudio, o sea, el discurso de lo que se enseña en la educación (desde el punto de vista curricular) el discurso de lo que se evalúa (desde el punto de vista de la PSU) y el discurso social que hoy se hace de la educación chilena (planteado por docentes, estudiantes y la sociedad en general en los medios de comunicación).

Aplicar el ACD para analizar los discursos educativos puede ayudarnos a encontrar en los textos y los discursos educativos (ya sea curriculares, docentes, estudiantiles, evaluadores, seleccionadores, sociales, etc.), en sus fondos y sus trasfondos, el sentido de la educación que proyecta.

Todos los docentes que enseñamos una asignatura determinada hemos leído (o deberíamos haber leído) el currículum y los programas de estudio que se proponen desde el ministerio para el ramo que trabajamos. Aun así no todos le damos la misma interpretación, no todos destacamos lo mismo en el aula, ni revisamos las mismas fuentes para elaborar nuestras planificaciones y nuestras actividades en el aula, lo que puede ser muy valioso y enriquecedor o adverso y contraproducente, según sea el caso. No obstante dicha diversidad de visiones siempre es mejor que la imposición arbitraria de una sola de comprender lo que se debe desarrollar en las aulas.

Está claro que la libertad de enseñanza y diversidad didáctica de los docentes es algo que engrandece la educación, pero también sabemos que dicha libertad y diversidad se puede

ver limitada por la interpretación que dan las instituciones respecto a lo que se debe o no construir en el aula, o se puede ver condicionada porque la valoración que hacen las evaluaciones, tanto dentro como fuera de la escuela respecto a lo que se debería saber, e incluso se puede ver anulada por lo que al final del proceso educativo, se valora en un estudiante que ha cerrado su ciclo escolar, lo que es observable en que son pocas las personas que afirman que su paso por la enseñanza obligatoria les haya dejado algo más que algunos amigos.

A continuación haremos una breve descripción de la perspectiva de análisis que planteamos, revisando de donde viene, qué tipo de análisis plantea, qué es el Análisis Crítico del Discurso en profundidad y cómo podemos aplicarlo en el discurso educativo, desarrollando nuestra propuesta al respecto.

Analizar, criticar, cambiar. Perspectiva y metodología de investigación.

Para llevar a cabo el trabajo que proponemos, es necesario establecer una metodología acorde con los objetivos. Por ello pensamos que, necesariamente y debido a que lo que está investigación busca es analizar las coherencias de lo que se evalúa en la prueba de Historia en la selección universitaria chilena y lo que se pretende construir en la educación formal de dicho país al enseñar la asignatura mencionada, para criticar las consecuencias de dicha relación y proponer cambios que ayuden a la mejora del este sistema educativo, entonces, la metodología a aplicar nos debe permitir analizar, criticar y proponer mejoras en las coherencias entre la evaluación y lo que se pretende construir con la asignatura de Historia y Ciencias Sociales.

Consideramos que para conseguir este objetivo pueden ser útiles varios enfoques y metodologías de investigación, pues el objetivo es amplio y necesita de la concreción de varios objetivos específicos expuestos en capítulos anteriores, que precisan de distintas fuentes, y de distintas formas de abarcar estas fuentes, para su desarrollo. No obstante, hay una idea que se repite tanto en el objetivo principal como en los que le acompañan, una idea que enmarca nuestra forma de comprender lo que estamos investigando, una idea que subraya lo que esta investigación se plantea, esa idea es la “crítica”.

De la teoría crítica al Análisis Crítico del Discurso.

En la filosofía y las ciencias sociales es la Escuela de Frankfurt (Frankfurter Schule) la que introduce y rescata la idea de hacer investigación desde una teoría crítica. Theodor Adorno, Jürgen Habermas, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, entre otros celebres investigadores, se internan e impregnan de la idea de hacer investigación racional abiertamente ligada a la subjetividad humana y, aún más allá, relacionada conscientemente a los procesos sociales, su historia, su dialéctica y sus posibilidades. Si bien Karl Popper a principios del siglo XX había propuesto, a partir de planteamientos neokantianos y positivistas, el racionalismo crítico, contrario *al dogmatismo teórico y el totalitarismo político, con una argumentación que se basa en la identificación de la racionalidad con el método científico (las teorías científicas se someten a la prueba crítica de lo empírico) y con el examen crítico de planteamientos contrapuestos (las decisiones últimas son racionales en la medida en que se someten a discusión)* será la Escuela de Frankfurt, la que elabora la “Teoría Crítica” *que intenta poner al descubierto las carencias y contradicciones de la racionalidad hoy imperante* (Boladeras, 1985, p. 15).

La de Frankfurt es una escuela de pensamiento neomarxista que plantea una perspectiva teórica que *nace para transformar el mundo desde su función negativa, sustituyendo a las utopías positivas que en una sociedad deformada sólo sirven para conformarse con lo dado, al tiempo que la utopía ha ido recuperando su función crítica en el seno de la Escuela.* (Cortina, 1986, p. 32)

La historia de esta Escuela data del periodo en que se viven las guerras mundiales, en el cuál se forman los filósofos, sociólogos y estudiosos de las ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*) que la han de conformar. Su fundación y crecimiento se desarrolla entre las guerras y en el contexto de una Alemania que vive los procesos de recuperación económica y radicalización política que culminaron con la ascensión de los nazis en los años 30. La explosión de la segunda guerra mundial obliga a todos los académicos de la Escuela a huir, sobre todo a Estados Unidos. Pocos se refugiaron en otros países europeos corriendo diferentes suertes, como Walter Benjamín que muere al llegar a Cataluña.

El contexto histórico que les toca vivir es una de las mejores formas de comprender la formación de la Escuela francfortés y la perspectiva crítica con la que abordan la comprensión de su contemporaneidad y de la sociedad en general, ya que pese a estar en una posición académica privilegiada, las circunstancias sociales en las que les corresponde vivir forma parte

de un periodo de lucha entre grandes utopías sociales y económicas que terminan con la radicalización política alemana y finalmente con la división del mundo en dos bloques.

Por ello, la investigación que plantean es abiertamente de análisis social contextual y subjetivo, donde la rigurosidad científica no pasa por la distancia del investigador de su objeto de estudio, sino por su análisis riguroso desde perspectivas y estructuras que explicitan una postura, una racionalidad y sus formas de comprensión de la sociedad.

Kemmis, prologando a Carr (1990), habla sobre los planteamientos de la Escuela de Frankfurt, sobre la necesidad y las características de una teoría crítica social para lo cual toma los planteamientos de Habermas y dice:

La ciencia social de Habermas no es simplemente una teoría de la acción de la clase psicológica o sociológica, que aspira a demostrar relaciones entre pensamiento y acción de los individuos, o incluso en profesionales y otros grupos... [pues]... Una ciencia social crítica es una clase de teoría social que, en caminos separados pero relacionados, aspira a:

(a) una crítica ideológica [...]

(b) la organización de la ilustración en grupos sociales y sociedades (...) y,

(c) la organización de la acción social y política para mejorar el mundo (guiada por un concepto dialéctico de racionalidad, y un concepto comunitario, igualitario, de justicia y libertad).

Entendida así una ciencia crítica social o educativa... [es]... un modo de acción social colectiva profundamente conectada con ideales emancipatorios de racionalidad, justicia y libertad. (pp. 27-28)

Podemos resumir que los teóricos de la Frankfurter Schule y sus herederos piensan que una ciencia crítica social o educativa abarca las relaciones que organizan, estructuran, conforman y relacionan una sociedad, o la educación, y con ésta pretenden realizar una crítica social, una organización de los grupos o sociedades y producir una acción social que busque mejorar el mundo bajo conceptos determinados racional y comunitariamente, de justicia y libertad.

Si bien el pensamiento de la Escuela es reconocido como neomarxista, sus propuestas de mejora de las sociedades no pasan por el posible establecimiento de un sistema de

organización marxista de la sociedad, ya que su planteamiento es crítico, como antes hemos dicho, hacia las utopías que “nublan” las posibilidades de reconocer los errores de las sociedades y el establecimiento de mejoras reales. Por ejemplo, *Horkheimer, en su manifiesto Teoría tradicional y Teoría crítica propone construir un saber acerca de la sociedad que trate de sacar a la luz la racionalidad de los procesos sociales, desenmascarando a la par lo que de irracional hay en ellos. Esta doble tarea de autoconocimiento y denuncia de las patologías sociales viene presidida por el interés en instaurar un estado de cosas racional.* (Cortina, 1986, p. 46).

Estas ideas las retoma Thomas Popkewitz, que centra sus estudios en la investigación educativa enfocándola como una ciencia social ampliamente influenciada por la teoría crítica de Escuela de Frankfurt. Este autor dice sobre esta teoría y su escuela:

La teoría crítica postula una vía diferente en la búsqueda de estructuras alternativas. Relacionada con la Escuela de Frankfurt, esta tendencia entiende que la teoría es una actividad de oposición centrada en el análisis de las contradicciones propias de las sociedades capitalistas avanzadas que producen relaciones de dominación e impiden la emancipación del ser humano. La escuela de Frankfurt ha reinterpretado el marxismo dándole una nueva forma, al prestar una atención prioritaria a la formación de la conciencia, la cultura y la vida cotidiana y a cómo todo ello mantiene la legitimidad de los intereses políticos y sociales existentes. (...) La finalidad de la crítica social no se circunscribe a la simple oposición a la estructura socioeconómica. Al problematizar la naturaleza de las palabras, las costumbres y las tradiciones de la vida cotidiana, se trata de desarrollar las posibilidades del ser humano como agente humano, con el fin de suscitar una transformación social que cree nuevas estructuras y condiciones emancipadoras. (Popkewitz, 1988, p. 46).

Además de esto, La Escuela plantea la Teoría Crítica que se manifiesta como un pensamiento racional lo antes considerado intrascendente, el pensamiento sobre el mundo, la sociedad y su vida, cambio que ya se había planteado en el pensamiento de Wittgenstein distanciándose de la filosofía pre-kantiana, por eso se puede afirmar que en la Escuela de Frankfurt la *teoría que no renuncia a la humanidad, ni admite –por tanto- la separación entre acción y pensamiento.* (Cortina, 1986, p. 42)

Que esta escuela quiera que el pensamiento vaya más allá de la comprensión y la racionalidad para que llegue al autoconocimiento y la denuncia de las “enfermedades” de las sociedades es una consecuencia de su tiempo, pero también de la madurez del pensamiento al

que llega la filosofía y las ciencias sociales tras años de racionalidad física y metafísica, de filosofía trascendental. Es el acercamiento del pensamiento a los procesos sociales no sólo como constructor de los mismos sino también como partícipe y modificador de dichos procesos. Y la forma básica en que se expresa, desarrolla, enfrenta y participa el pensamiento de los procesos sociales es a través del lenguaje, pero sobre todo del diálogo y del discurso.

Habermas, uno de los mayores representantes de la Escuela, prodiga al lenguaje *una consideración pragmática, más bien que puramente sintáctica y semántica, que le autoriza a enfocararlo como un proceso comunicativo.* (Ibíd., 15)

Esta es una razón por la que plantea que no solo la comprensión y el estudio del pensamiento racional, sino también de la comunicación racional, del diálogo como parte central del proceso social y el discurso como su validación máxima.

Esta idea de considerar la comunicación, y por extensión el lenguaje, como parte esencial de un proceso social básico y necesario para el desarrollo social de cualquier tipo de pensamiento, sobre todo si se quiere que ese pensamiento teórico pase a tener una significación práctica, es algo fundamental del pensamiento de Habermas (1981,1988, 2002) quien plantea que en todo diálogo se hallan envueltas “pretensiones de validez” como la verdad de nuestras creencias y la rectitud de nuestras convicciones, susceptibles de resolución discursiva. Y la racionalidad comunicativa es posible, incluso en desacuerdo, si se traslada el diálogo del nivel de la acción al nivel del discurso donde las diferentes afirmaciones podrían ser problematizadas y sometidas a argumentación. De hecho, para Habermas el lenguaje y su análisis pasan a tener una importancia primaria en la filosofía y la teoría del conocimiento:

Nuestra capacidad de conocimiento no puede analizarse ya –diferencia de lo que había hecho el mentalismo- con independencia de nuestra capacidad lingüística y nuestra capacidad de acción, puesto que como sujetos cognoscentes nos encontramos siempre ya en el horizonte de nuestras prácticas cotidianas en el mundo de la vida. Lenguaje y realidad están mutuamente entreverados de un modo para nosotros insoluble. (Habermas, 2002, p. 40).

Esto nos dice, claramente, que el paso de la filosofía como manifestación del mundo del pensamiento lógico al del mundo del lenguaje, fue el paso a la subjetividad pragmática del mundo “real” y que el lenguaje es la manera de entender ese mundo en que la acción y la relación se manifiestan a través de la comunicación.

De hecho el mismo autor destaca que:

...Toda experiencia está impregnada de lenguaje, de modo que resulta imposible un acceso a la realidad que no esté filtrado lingüísticamente. [Y continúa explicando que]... La comprensión de este hecho constituye un motivo muy fuerte para atribuir a las condiciones intersubjetivas de la interpretación y el entendimiento el papel transcendental que Kant había reservado para las condiciones subjetivas necesarias para la experiencia objetiva. (Ibíd., p. 40).

Este giro lingüístico de la filosofía que ya se había manifestado en la segunda etapa de Wittgenstein, es transformado por Habermas en el contexto de los estudios de la Escuela de Frankfurt en el eje de la comprensión del mundo.

Crítica y Educación: Pedagogía Crítica.

Los estudios de la Escuela de Frankfurt se desarrollaron dentro de un marco filosófico, social, político, económico y lingüístico. Sus investigaciones y aportes se desarrollan en las diferentes ciencias sociales y en la filosofía de la lengua y sus ideas influirán en todas las Ciencias Sociales generando nuevas corrientes de investigación pero más allá, en la generación de nuevos paradigmas de comprensión y construcción social, como el desarrollo de la Pedagogía Crítica de la que ya hemos hablado en el capítulo sobre el Sentido de la educación y de la cual veremos algunos detalles a continuación.

Tanto la educación como la investigación educativa no han quedado al margen del desarrollo de un enfoque crítico. Muy conocida es la, recién mencionada, corriente educativa de la Pedagogía Crítica que parte del trabajo de Paulo Freire y *fusiona la ética de la teología de la liberación, y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, con los impulsos progresistas en educación.* (Kincheloe, 2008, p. 29-30)

Según Grande: La pedagogía crítica es en primer lugar, y ante todo, una aproximación a la escolarización (es decir, a la enseñanza, a la organización política, a la elaboración de currículos) que pone énfasis en la naturaleza política de la educación. [...] Tiene como objetivo comprender, exponer y alterar los mecanismos opresivos que impone el orden establecido, cosiendo los procesos y los objetivos de la educación con un hilo hecho de metas educativas. (Grande, 2008, p. 433)

Como ya hemos visto con antelación, la pedagogía crítica tiene una posición muy clara frente a la educación y su sentido. Su objetivo principal es el *emancipatorio*, que debe verse como *un proyecto ético y político más amplio vinculado estrechamente con la ampliación de la justicia social y económica y con la construcción de una democracia multicultural operativa*. (Giroux, 2001, p. 3).

Muchos docentes se han adscrito a las propuestas de esta corriente educativa. También muchos investigadores educativos han tomado posición dentro de los márgenes de las propuestas de estas ideas. Encontramos amplios trabajos que relacionan la investigación educativa desde la mirada de la pedagogía crítica con la didáctica, el trabajo de aula, la práctica pedagógica en las diferentes instituciones educativas. Partiendo con las ideas de Freire (1989, 1996, 1997, 1998), diversos investigadores como Apple (1997a, 1997b), Ayuste (1994), Beane (2005), Bernstein (1997, 1998), Giroux (2001), McLaren y Kincheloe (2008) entre muchos otros, han ido planteando, tanto desde la teoría como desde la experiencia, la acción pedagógica que se adscribe dentro de una visión crítica para construir sociedad, defenderse de la opresión y emancipar, en la escuela.

No obstante, existen otros investigadores críticos en educación, que sin adherirse a la pedagogía crítica en sus postulados, objetivos e ideas, hace investigación crítica en educación. Desde una perspectiva más teórica tenemos a Popkewitz quien plantea una investigación educativa enfocada desde una mirada crítica que termina transformando en “investigación-acción” y a Wilfred Carr quien en su libro “Hacia una ciencia crítica de la Educación” desarrolla tres ideas importantes en relación a la crítica en la investigación educativa mostrando que...

“el valor de la práctica no es algo que se revele a sí mismo: es algo que se construye. [...] ...revitalizar y ampliar nuestro modo de comprender la naturaleza del razonamiento acerca de, en y mediante la práctica [...] hasta llegar a un concepto de razonamiento crítico [...] que estos conocimientos acerca de la naturaleza práctica y del razonamiento práctico y crítico tiene consecuencias importantes para la investigación teórica y educativa, poniendo al descubierto defectos y conceptos erróneos en muchos de lo que hoy pasa sobre la teoría de la educación, y procurando una base sobre la que puede bosquejarse una forma adecuada de teorización educacional, una ciencia crítica de la educación.” (Carr, 1990, p. 8)

Todas estas corrientes, ideas y propuestas de enfocar críticamente la educación y su investigación difieren en varios puntos, como la obligatoriedad de una posición ideológica en el aula y creencia en la dualidad social que genera la necesidad de una pedagogía crítica

(oprimido y opresor) y convergen en otros tantos como el de reconocer que la teoría educativa no puede desvincularse, ni entenderse lejos de la práctica pues *guardan una relación dialéctica [y] deben entenderse como mutuamente constitutivos* (Carr y Kemmis, 1988, p. 51), también coinciden en que el contexto institucional y social intervienen en la construcción educativa y, finalmente, en que la necesidad de una posición y una comprensión crítica de la labor docente pasa por la necesidad de un cambio educativo para la emancipación del razonamiento y de un cambio social para la emancipación político-social.

Ambas formas de crítica en educación nos entregan herramientas y delinear ideas para concretar nuestro objetivo, no obstante nos siguen faltando una metodología concreta para llevar a cabo una análisis profundo de los discursos educativos que queremos triangular.

Si bien, Carr y Kemmis, nos dicen que el enfoque de una investigación crítica en educación se concreta realizando “investigación-acción”, para lo que nuestros objetivos buscan esta metodología, tan en boga en la actualidad, esta forma de investigación tiene sus propias propuestas de enfrentarse a la investigación educativa y metodologías para llevar a cabo una investigación en educación desde la mirada que plantean, no obstante no parecen por ciento pertinente con los objetivos que nos planteamos en esta investigación pues, su forma de investigar la educación en su práctica, a través de la experiencia y de la experimentación, participando e involucrando el trabajo en la institución educativa y quienes la conforman, no obstante esta investigación se dirigen hacia la comprensión, el análisis y la crítica de los **discursos educativos**, por tanto su metodología debe ser otra.

Tanto la pedagogía crítica como la ciencia crítica de la educación dan vital importancia a la terminología y los conceptos con que se estructuran los sistemas educativos, ya que ambos reconocen que el uso, y desuso, del lenguaje es vital para fundar y construir una educación y una sociedad crítica.

Macedo, pedagogo crítico, nos plantea que:

...el lenguaje entierra con cal viva por medio del eufemismo, un proceso que consiste en no nombrar la realidad como es, un mecanismo del que se sirven los educadores y educadoras, tanto los conservadores como los liberales, para ocultar la ideología dominante de la que ambos grupos obtienen beneficios y privilegios a cambio de su complicidad con la estructura dominante. Ésta es el motivo por la que términos como “opresión”, “clase dirigente” y “praxis” apenas aparecen en la prensa popular ni

en la bibliografía educativa convencional y se sustituyen, en este caso, por “privación”, “gente con recursos” y “práctica”, respectivamente. (Macedo, 2008, p. 535-536).

Por esto, y debido a que son los discursos sobre el sentido de la educación, ya sea dentro del currículum, desde una perspectiva teórica, los discursos que valoran la educación, como las evaluaciones, los ranking, las apreciaciones sociales y mediáticas, y los discursos desarrollados en la práctica, expuestos por los docente y los estudiantil en diversos medios, lo que nos disponemos a analizar para llevar a cabo este estudio, entonces creemos oportuno plantear un tipo de análisis crítico, que si bien comparte varios puntos e ideas con la pedagogía crítica, no se enmarcan dentro de su propuesta de estructura investigativa, y aunque concuerda en el enfoque de la ciencia crítica de la educación no comparte su metodología pues este estudio dista de necesitar trabajar en la experiencia y la práctica educativa o dentro de las instituciones educacionales u otras formas utilizadas en por la pedagogía crítica, pues lo que necesita es un **Análisis Crítico del Discurso** para concretar sus objetivos.

Pensamos que el **Análisis Crítico del Discurso** propone una perspectiva de investigación que nos permitiría llevar a cabo este estudio. Pues para concretar esta investigación necesitamos un enfoque que nos permitirá abordar nuestro estudio de forma crítica, compleja e interdisciplinaria, entendiendo el discurso educativo como una práctica social que interviene y tiene consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el sistema educativo en general y de ahí en la sociedad.

El análisis crítico del discurso educativo.

El Análisis Crítico del Discurso (en adelante ACD) es un enfoque crítico de estudio que ha desarrollado su trabajo en el campo de la lingüística y la semiótica social, abarcando áreas y problemáticas ideológicas, sociales, económicas y políticas presente en los discursos sociales.

Su finalidad, como lo expone Teun Van Dijk, es...

...más allá de la descripción o la aplicación superficial, la ciencia crítica de cada esfera de conocimiento plantea nuevas preguntas, como las de responsabilidad, los intereses y la ideología. En vez de centrarse en problemas puramente académicos o teóricos, su punto de partida se encuentra en los problemas sociales predominantes, y por ello escoge la perspectiva de quienes sufren para analizar de forma crítica a

quienes poseen el poder, a los responsables, y a los que tienen los medios y la oportunidad de resolver dichos problemas. (Van Dijk, 1986, p. 4)

En la enseñanza de la Historia, Atienza (2011), Fernández (2011), Pinto (2011), Oteiza (2006 y 2011) y otros investigadores han hecho estudios críticos de los diversos discursos que intervienen en dicha asignatura –como el currículum, los manuales y los libros de texto del ramo- en los cuáles se plantea “una verdad oficial” que ayuda a legitimar una forma de comprender la historia, y por lo mismo, una forma de comprender la sociedad en que se vive, con consecuencias en las formas en que nos relacionamos con los otros y hacemos comunidad.

El plantear cierto enfoque historiográfico, el trabajar con ciertos conceptos, el utilizar ciertas construcciones lingüísticas o ciertas referencias dentro de lo que enseñamos, hace que lo que enseñamos en Historia, y por ende lo que somos como sociedad, sea una cosa y no otra. Según Oteiza, *los discursos históricos construyen representaciones del pasado en las que necesariamente se producen silencios y miradas parciales de los acontecimientos y de los actores sociales involucrados en ellos. (2006:13)*. Y sobre los discursos de los textos escolares distribuido gratuita y masivamente en las escuelas chilenas nos dice que *ellos representan las actuales ideologías de los grupos política y económicamente dominantes en nuestra sociedad, y la manera en que ellos desean construir consenso sobre la historia contemporánea chilena. (Ibíd., p. 17)*

Concordamos con Oteiza en que el discurso histórico de los textos que se distribuyen y estudian en la enseñanza básica y media en Chile (primaria y secundaria) tienen una posición ideológica que busca construir una mirada social acorde con la que mirada de los discursos dominantes. No obstante, creemos que no sólo los textos a estudiar tienen una perspectiva ideológica, sino, además, ésta se encuentra en el currículum, en los objetivos educativos, en las evaluaciones y valoraciones que se hacen de los logros educativos, en los mismos logros, en la mirada de la institución escolar e incluso en el trabajo de los docentes de aula.

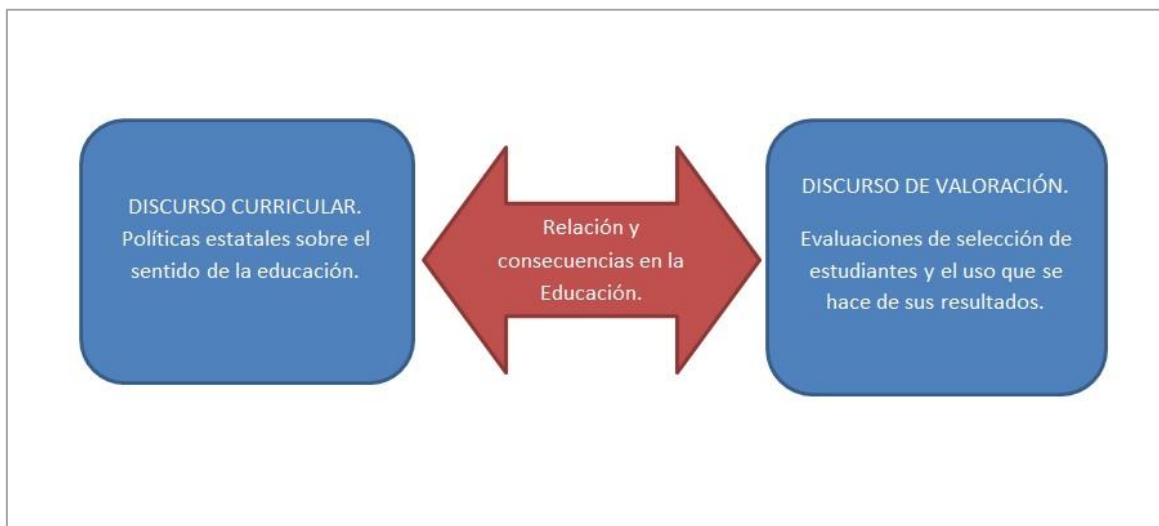
Por ello queremos trasladar el enfoque del ACD a la escuela misma, a la forma en que entendemos la educación y la sociedad que construimos con ella. Si bien, algunos de los objetivos principales del ACD pueden parecer lejanos a nuestro estudio, como por ejemplo el concepto de “dominación”, pensamos que no es tan así, pues en la educación actual responde a una estructura social, política y económica dominante que genera, precisa y limita que ha de ser la finalidad de la educación en nuestros tiempos. Por ello, pensamos que en gran parte de los discurso educativos ha de estar el sesgo ideológico de los discursos dominantes, pero aun así, reconocer dentro los discursos existentes, cuáles son los dominantes, cuáles se alejan de

éstos, contraponerlos y observar sus consecuencias, será una forma precisa de profundizar en la construcción de la sociedad que hoy se plantea el trabajo educativo desde todas sus perspectivas.

Es decir, analizar los discursos educativos de, lo que debería ser (sentido) y lo que queremos que sea (valoración), la enseñanza de la Historia hoy, es analizar lo que somos como sociedad, lo que debería ser nuestra sociedad y lo que queremos que sea nuestra sociedad.

Por todo esto, en este estudio, proponemos el análisis de estos discursos, a fin de ver su trasfondo, su incidencia y su finalidad, de relacionarlos, compararlos y comprenderlos para conseguir vislumbrar críticamente el sentido de la educación que estamos construyendo, y ver si es coherente con el sentido de la educación que queremos construir.

El siguiente cuadro expresa cuáles son los discursos a abarcar:



Como hemos venido planteando en esta investigación, la educación es una práctica social y se valida a través de diversos discursos, todos estos enmarcados en visiones e ideas de lo que se está, o debería estar, elaborando en nuestras escuelas en la actualidad. Todas estas ideas, inciden en el *qué, cómo, cuándo, para qué y porqué* del trabajo en nuestras aulas y, finalmente, guían la construcción de un tipo de sociedad impulsada desde nuestra labor docente.

Retomando lo planteado en nuestros objetivos y en los capítulos anteriores, en esta investigación son los siguientes discursos los ejes de nuestro estudio:

***Discurso Curricular**, integrado por las políticas estatales, los currícula y los planes y programas. En estos documentos, queremos analizar cuál es el tipo de persona y de sociedad

que propone. Los textos curriculares explicitan no sólo contenidos sino además valores e ideales como democracia, ciudadanía participativa, interculturalidad, integridad, tolerancia, etc. en sus objetivos. Pero analizando entre líneas, como lo hace el ACD, por ejemplo, observando la terminología utilizada, lo que dice y lo que omite, o sea analizando, además en sus contenidos y propuestas de actividades, se puede llegar a comprender lo a través de la educación se está promoviendo como desarrollo del individuo y de la sociedad y como construcción de conocimiento- en conclusión, el tipo de ciudadano que dice que construye, promueve y desarrolla, a través del trabajo educativo.

Es necesario aclarar, que aun proponiéndose explícitamente objetivos como, por ejemplo, “que los alumnos conozcan el pasado, para comprender como se ha formado el presente y puedan discernir de manera crítica y racional la construcción del futuro”, puede pasar que en el resto del currículum todos los contenidos están trazados u organizados de manera en que no se relacionan para una comprensión de la actualidad, o las actividades que se proponen no desarrollan un pensamiento analítico, racional o crítico. Por eso, ya sea en este tipo de contradicciones, en la reafirmación de ciertos elementos o su relación con los tipos de educación que promueven, esperamos vislumbrar cuál es su sentido. Es muy distinto entregar conocimientos para generar nacionalismos, como se dispuso en la educación del siglo XVIII (López Facal, 2000; Torres, 2011), que promover el análisis de conocimientos para la elaboración de ideas y criterios propios, como han propuesto Marrero (1997), Ravela (2011) o entregar herramientas para generar habilidades y competencias como manifiesta la OCDE (2005), que entregar conocimientos para obtener una utilidad frugal y momentánea como plantea Zygmunt Bauman (2008 y 2010) que sucede en la educación actual.

Para poder analizar en profundidad este discurso proponemos como fuentes de estudio, el **currículum de Historia y Ciencias Sociales para la enseñanza media, o sea el currículum de Historia y los Planes y Programas de estudio para 1º, 2º, 3º y 4º medio**, incluyendo los planes y programas del electivo de Humanidades, específicamente el de **Ciencias Sociales para 3º y 4º medio electivo**. Dentro de estos documentos identificaremos los contenidos, los objetivos fundamentales, los objetivos transversales, las actividades propuestas, las propuestas de evaluación y lecturas, pues serán la fuente primaria de nuestro análisis. Cabe señalar que otras fuentes documentales pueden servirnos de ayuda para la comprensión acabada de este discurso, como el discurso de los textos de Historia y Ciencias Sociales considerado como una importante influencia en la educación pública chilena (Oteíza, 2006). No obstante, por estar estos basados en el currículum y por existir varios análisis críticos de dichos documentos, utilizaremos las investigaciones ya realizadas de estos

documentos como fuente de apoyo cuando parezca necesario, excluyendo así, los textos como fuente primaria de análisis en esta investigación.

***Discurso de evaluación**, constituido por las evaluaciones realizadas a nivel nacional.

Como ya hemos descrito en capítulos anteriores, existen diversas evaluaciones, en diferentes etapas de la enseñanza, con más o menos relevancia para el estudiante, para la institución y para la sociedad, nos centraremos en la evaluación final que se realiza al finalizar la educación obligatoria chilena, o sea la **Prueba de Selección Universitaria** (en adelante PSU), ya que esta tiene gran relevancia para el futuro del estudiante, para el prestigio de la institución educativa y para la forma en que la sociedad evalúa a la educación chilena.

Para realizar esta parte de la investigación, hemos propuesto realizar análisis de las preguntas de la PSU de Historia y Ciencias Sociales de los últimos cuatro años (Proceso 2011 a Proceso 2014), con el fin de conocer lo que es necesario saber para ingresar a las muchas carreras universitarias que exigen dar esta prueba, o sea que objetivos educativos son los que coinciden con lo que esta evaluación plantea como necesario para que un estudiante ingrese a las aulas universitarias. Debido a que una pregunta en sí, no es un discurso educativo completo, aunque podría ser parte de un discurso social desde el punto de vista del ACD, hemos utilizado un método de análisis propuesto por Esteve, Vera y Franco (2001) que nos permite reconocer su valor educativo, o sea que tipo de capacidades se deben movilizar para responder a los exámenes analizados, con esto podemos ver su congruencia con el análisis realizado al currículum.

Por otro lado, para ver la incidencia de la relación analizada en estos discurso, relacionarlos con la interpretación de los resultados que se hace en el ministerio, pero sobre todo en la prensa y los medios de comunicación, interviene o sesga la práctica de aula, puede ayudarnos a aclarar el discurso educativo que se está difundiendo y promoviendo en la sociedad.

Por ello, finalmente, relacionamos nuestros resultados con lo planteado a través de la prensa escrita –periódicos, diarios, revistas- de gran tiraje y difusión en la sociedad chilena dentro del periodo de desarrollo de la PSU –diciembre a enero de los años 2012, 2013 y 2014- haya escrito noticias sobre el tema.

Como ya hemos visto en el capítulo sobre la Calidad de la Educación y la Evaluación, existe una contundente discusión en los medios, por parte de académicos, docentes, estudiantes, padres y apoderados que exponen sus opiniones frente al uso de los resultados

que hace el Ministerio de Educación. Tanto lo planteado por este último, como lo expresado por los otros actores sociales, puede ser una potente herramienta para conocer el sentido, o los sentidos, de la educación en la sociedad, ya que en ellos se explicita ciertas ideas de “calidad educativa”, se clasifican las instituciones educativas según estas ideas y se “rankean” las escuelas del país transformándose en material de importancia a la hora en que los padres, tutores y estudiantes eligen donde estudiar.

Consideramos que abordar lo publicado y difundido en los periódicos chilenos, sobre todo El Mercurio, La Tercera, La Nación que son parte de la prensa que mayor llegada tiene sobre la sociedad chilena²⁹, tanto en su formato papel como digital, pueden darnos una idea de cuál es el discurso que está construyendo la sociedad chilena respecto a la evaluación y valoración de su educación. También hemos visto algunos medios más críticos, como el Mostrador y El Ciudadano y más académicos, como CIPER, los cuales también tienen difusión dentro de la sociedad chilena, sobre todo a través de las plataformas sociales, como Twitter y Facebook, que son dos de las más utilizadas en Chile. Por eso hemos utilizado las citas hechas a medios que hemos expuesto en los capítulos sobre Calidad Educativa, a la hora de analizar nuestros resultados.

Existen varias maneras de ver el sentido de lo que se hace en educación. Como vimos en capítulos anteriores, el sentido de la educación es algo que ha ido variando constantemente, respondiendo a procesos históricos, sociales e ideológicos. En la actualidad, el sentido de la educación es bastante difuso y diverso, pero de todas maneras se encuentra en una gran disyuntiva debido a la imposición económica y socio-política, local y global, de propuestas y valoraciones de lo que se ha de construir en educación encaminadas hacia la generación de obreros competentes, flexibles y adaptables para un sistema de mercado que dirige la mayor de las relaciones políticas, sociales, económicas y culturales del mundo hoy. (Hirt 2003; Bauman 2008, 2010, entre otros). Pero también el sentido de la educación se encuentra en esta encrucijada debido, precisamente, a la falta de reflexión, crítica y análisis que se hace desde dentro de la educación respecto de sí misma.

No obstante, el propósito de este análisis no es sólo investigar la existencia o no de un sentido social o político de la enseñanza de la asignatura de Historia y las Ciencias Sociales, sino que buscar las coherencias entre el discurso de dicha asignatura en las diferentes

²⁹ Estos periódicos son parte del monopolio informativo chileno y, por lo general, la misma información de estos medios aparece en los formatos digitales, plataformas sociales y en la TV. Una visión crítica respecto a esto en: Mönckeberg, M. (2011) Los Magnates de la prensa: Concentración de los Medios de Comunicación en Chile. Santiago de Chile: Debate.

perspectivas en que lo ven quienes se vinculan a la enseñanza de este ramo y, desde esas perspectivas, reconocer las consecuencias que tiene para los individuos que estudian y para sociedad en que viven.

El ACD presenta propuestas de análisis conceptual que nos permitan acercarnos desde una posición crítica a los discursos que hoy estructuran la educación. Como ya hemos destacado, el ACD propone, por ejemplo, que es usar un lenguaje sexista cuando en un discurso social, que estando dirigido a una sociedad mixta, omite a las mujeres, excluyendo los conceptos que se refieren al sexo femenino y dirigiéndose abiertamente a la sociedad como si estas estuviese conformada sólo por hombres, o sea excluir conceptos integradores en un discurso que presenta una forma de comprensión social discriminatoria, o un discurso histórico estructurado sobre hechos históricos como batallas y nombramiento de gobernantes y que excluye al pueblo, es abiertamente un discurso con una visión sesgada y segregada de la realidad. El ACD plantea una mirada que busca en los discursos aquello que no se dice a simple vista, aquellos que se expresa pero también lo que se omite, aquello que vislumbramos sólo cuando nos atrevemos a sumergirnos en lo que se quiere, o no se quiere, decir ya que ninguna construcción social, menos el lenguaje, es objetiva o inocente. Por mucho que las estructuras de poder al expresarse o comunicarse, a través de los distintos medios, se esfuercen por omitir términos ideológicos, sus comunicados, sus propuestas discursivas e incluso lo que omiten, nos permite comprender cuál es su posición frente a los fenómenos sociales. El silencio puede ser una herramienta de comunicación que dice mucho.

El Análisis Crítico del Discurso Educativo. Una nueva propuesta.

En educación podemos decir que un discurso que habla de objetivos educativos haciendo una valoración positiva de los logros instrumentales o de la reproducción fidedigna de conocimientos transmitidos del docente al alumnado tiene una posición educativa diferente a un discurso que plantea como logro la innovación o la creación por parte de los y las estudiantes o a un discurso que considera ambos aspectos como logros positivos.

Como en educación, los discursos juegan roles diferentes y se enmarcan dentro de un contexto social específico, tenemos que establecer esos roles y esos contextos, con tal de poder realizar un análisis crítico de los lenguajes educativos. Por ello, ahora rescatamos que aspectos del Análisis Crítico del Discurso, ACD, nos son útiles para desarrollar nuestra investigación:

El ACD es el análisis de instancias de interacción social que toman una forma lingüística o parcialmente lingüística y propone *investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etcétera, por los usos del lenguaje.* (Wodak, 2003, p 19).

Además, intenta descubrir *aquello que está implícito, que está escondido o que por algún motivo no inmediatamente obvio en las relaciones de dominación discursiva o de sus ideologías subyacentes.* (Oteiza, 2006, p. 44) El ACD plantea que su procedimiento es, por regla general hermenéutico. Es decir que *implica que el significado de una parte sólo puede entenderse en el contexto del conjunto, aunque esto, a su vez, no resulta accesible sino a través de sus partes integrantes.* (Meyer, 2003, p. 39). Por otra parte, el análisis debería realizarse *en una perspectiva multidisciplinaria que combine (por lo menos) las tres dimensiones siguientes: discurso, cognición y sociedad y, cuando las condiciones lo permitan, se debería desarrollar también una dimensión histórica y cultural.* (Van Dijk, 2009, p. 14). El discurso es entendido (...) como una *institución social de creación de significados* con el lenguaje y a la vez un sistema de valores, es por tanto *una forma de práctica social.* (Barthes, 2009, p. 29). De hecho para Barthes es “la práctica social” por excelencia, ya que para él sin lenguaje no hay sociedad.

Para nosotros, desde la perspectiva de la investigación educativa, el análisis se centra en la interacción social observable a través de los discursos educativos, sobre el papel de la educación impuesto –con o sin consenso- por la sociedad actual para con el individuo, que enmarca el cómo deben desarrollarse, qué deben saber y cómo deben desenvolverse las

futuras personas integrantes de la sociedad, o sea es el análisis crítico de la autopoiesis³⁰ social a través del discurso de la educación. Por eso en este análisis, en específico, se comprende la relación de dominación planteada por el ACD, como la relación entre discurso oficial sobre el sentido de lo que se enseña, el discurso de evaluación y el discurso social sobre educación, o sea el –discurso dominante, siendo, en este caso, la educación la que se encuentra en el papel del dominado (o limitado o influenciado o corrompido).

El ACD presenta como característica intrínseca la solidaridad con los grupos dominados, para lo *que formula estrategias que ayuden a desarrollar un contrapoder, contraideología o prácticas y discursos de resistencia* (Oteíza, 2006, p. 45). En nuestro caso, la relación dominante-dominado se ve menos clara que en muchas de las relaciones sociales que pueden observarse diariamente.

No obstante nosotros creemos que la educación es una estructura social sometida a las perspectivas de los grupos dominantes de la sociedad (Metz y Seeßlen, 2011, 2012; Filmus y Birgin, 2009; Maritain, 2008; Bauman, 2007; Oteíza, 2006; Russell, 2004; Hirt, 2001; Tedesco, 1999; Gimeno Sacristán, 1998, 2000, 2005; Dubet, 1998; Apple, 1997; entre otros) y, además, que la educación es una estructura social que al someterse al discurso dominante, respalda, difunde y reproduce ese discurso legitimándolo en las futuras generaciones.

Pero, ¿cómo podemos hacer este tipo de análisis en la educación?

El enfoque crítico del ACD utiliza variadas metodologías para concretar su finalidad. Estas metodologías se enmarcan en estudiar el lenguaje, abordándolo desde su estructura, sus estrategias, etc. Para ello, los investigadores que han trabajado desde este enfoque, han hecho diversos análisis:

...análisis gramaticales (fonológico, sintáctico, semántico, léxico, entre otros), análisis pragmático de los actos del habla y los actos comunicativos, análisis retóricos, estilísticos, análisis de los formatos globales y otras estructuras específicas de los géneros discursivos: relatos, noticias, debates parlamentarios, conferencias, anuncios

³⁰ Autopoiesis, es un término forjado por Maturana y Varela en su teoría de la biología del conocimiento que se refiere a la autonomía de los seres vivos y su capacidad para reproducir los elementos de su estructura, su estructura y organización biológica. Sin embargo, el término ha sido trasladado a otras ciencias, como a la sociología por Niklas Luhman, quien lo utiliza para indicar como los sistemas humanos se autoreproducen, no sólo como sistemas, como organización y como estructura, sino además que genera los elementos que lo conforman. En educación la autopoiesis ha sido rescatada sobre todo desde la perspectiva institucional, estudiando las relaciones administrativas y proponiendo que las mismas podrían ser parte de la autopoiesis del sistema educativo.

publicitarios, entre muchos otros, análisis de la conversación en la interacción y análisis de los sonidos, las imágenes y las demás propiedades multimodales del discurso y la interacción. (Van Dijk, 2009, p. 21-22).

En educación, también existen algunas experiencias en que se han implementado el ACD. Realizando estudios sobre los textos de Historia y Ciencias Sociales que se utilizan en dicha asignatura, autores como Oteíza y Atienza han elaborado una metodología aplicando la semiótica social o gramática sistémica funcional (Oteíza, 2006; Atienza, Barletta y Mizuno, Fernandez Darraz, en Oteíza y Pinto, 2011) para realizar sus análisis críticos, ya que permite profundizar en el significado de los relatos que componen los textos para encontrar la perspectiva social y sistémica que se encuentran explícita e implícitamente en ellos y observando, además, la estructura del texto y con ello, los énfasis y las intenciones de los discursos.

Nosotros creemos que la metodológica del Análisis Crítico del Discurso (ACD), parece la herramienta adecuada para este estudio porque es un método que reconoce en los discursos sus intenciones, sus significados y sus aspectos y relaciones sociales, por ende también servirá para analizar la relación social del educativo. Además, el ACD reconoce que:

“los usuarios del lenguaje utilizan activamente los textos y el habla no sólo como hablantes, escritores, oyentes o lectores, sino también como miembros de categorías sociales, grupos, profesiones, organizaciones, comunidades, sociedades o culturas. (...) De modo recíproco, al producir el discurso situaciones sociales, los usuarios del lenguaje al mismo tiempo construyen y exhiben activamente esos roles e identidades”. (Van Dijk et al, 2000, p. 22)

O sea, que esta metodología nos permite profundizar en el sentido de la educación porque reconoce su discurso en un contexto, con una intención y una construcción de la sociedad en que se plantea. No obstante, el ACD no sólo nos ayuda a explicitar el rol social de la palabra que se usa, sino también nos entrega métodos utilizables para investigar el significado, la ideología o el sentido de lo que se expresa. Para ello, Fairclough (2003) en los Métodos de Análisis Crítico del Discurso propone una serie de pasos que van desde la identificación del problema hasta la reflexión crítica del análisis. Éstos son:

“1. Centrarse en un problema social que tenga un aspecto semiótico.

2. Identificar los elementos que lo obstaculizan con el fin de abordarlos, mediante el análisis de:

a. la red de las prácticas en las que están localizados.

b. la relación de semiosis que mantiene con otros elementos de la particular práctica de que se trate.

c. el discurso.

** Análisis estructural: el orden del discurso.*

** Análisis interraccional.*

** Análisis interdiscursivo.*

** Análisis lingüístico y semiótico.*

3. Considerar si el orden social (la red de prácticas) “necesita” en cierto sentido el problema o no.

4. Identificar las posibles formas de superar los obstáculos.

5. Reflexionar críticamente sobre el análisis.” (p. 184)

Siguiendo estos pasos podríamos desarrollar un ACD y aplicarlo en educación.

Sin embargo, lo que nosotros queremos desarrollar en una primera fase es un análisis crítico de textos específicos –las pruebas de selección y el currículum chileno- antes de abordar un análisis de que enmarque la relación de éstos con la red de prácticas en que se encuentran y con la relaciones que tienen entre sí, por ello también es conveniente observar otras propuestas como la elaborada por Siegfried Jäger (2003) que plantea en el mismo texto recién citado:

“Un método posible para un análisis discursivo –tras la introducción y la justificación del tema. Ha de dar los siguientes pasos:

1. Hacer una breve caracterización del plano discursivo, por ejemplo, la prensa escrita, las revistas femeninas, las canciones, etc. (en nuestro caso los currícula educativos y las evaluaciones para la selección).

2. Determinar y procesar el material de base, es decir, proceder a la archivación (1. Procesado del material para análisis de la estructura. 2. Procesado del material de la muestra de análisis fino de los fragmentos discursivos característicos del currículum, etc.)

3. *Realizar el análisis de la estructura: valorar el material procesado en relación con el hilo discursivo que ha de analizarse.*

4. *Proceder al análisis fino, por ejemplo de uno o varios “fragmentos discursivos” que sean lo más característicos del sector que resulte posible.*

5. *A esto le sigue un análisis global realizado en el sector estudiado (...) esto significa que la totalidad de los resultados fundamentales que se hayan averiguado hasta el momento han de quedar reflejados e incorporados a las afirmaciones globales del hilo discursivo del sector investigado...” (2003, pp. 89-90)*

Cuando plantea que se debe hacer un plano del discurso, para luego procesar y seleccionar fragmentos lo hace pensando en que:

“no existe nada parecido a un análisis del discurso “completo”: un análisis “pleno” de un breve párrafo podría durar meses y llenar cientos de páginas. (Por eso) el análisis discursivo completo de un gran corpus de textos o conversaciones es por consiguiente fuera de lugar. Por este motivo, también en el ACD es preciso optar y seleccionar para un análisis más pormenorizado aquellas estructuras que sean relevantes para el estudio de una cuestión social. Esto exige al menos algunas ideas informales sobre los vínculos entre el texto y el contexto...” (Van Dijk, 2003, p. 148)

Observando las anteriores propuestas metodológicas podemos comenzar a plantear como podría realizarse un ACD en un discurso educativo, no obstante, por ser ésta una experiencia no muy común, es probable que tengamos que agregar o elaborar nuestros propios pasos de análisis para lo que son los discursos curriculares.

ACD en los textos de Historia y Ciencias Sociales.

Generalmente este tipo de análisis se ha aplicado en ciencias sociales y sobre todo en el campo de la lingüística revisando, por ejemplo, los discursos políticos, periodísticos, sociales, culturales, etc., sin embargo encontramos inminentes estudios que lo aplican a la educación en Oteiza (2006) y Oteiza y Pinto (2011) que revisan los discursos de los textos de Historia en la enseñanza secundaria en Chile para analizar los discursos sobre identidad y nación que estos proponen, también Atienza y Van Dijk (2010) trabajan los discursos sociales de los libros de Historia en la educación secundaria española, además en Coll (1990 y 2010) quien hace análisis

del discurso de enseñanza en el aula desde diferentes perspectivas, pasando desde el lenguaje, las actividades y los discursos en el aula, por el análisis de los tópicos que construyen el discurso del aprendizaje en la sala, hasta la construcción y significado de las influencias educativas que se desarrollan en la clase.

Por esto, es posible encontrar ACD para los textos y objetivos de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en Chile y Argentina, (Oteíza, 2006; Atienza, Barletta y Mizuno, Fernandez Darraz, en Oteíza y Pinto, 2011) en los cuales, la mayoría de las veces, se ha aplicado la semiótica social o gramática sistémica funcional para realizar sus análisis críticos, ya que ambas metodologías permiten profundizar en el significado de los relatos que componen los textos para encontrar la perspectiva social que se encuentran explícita e implícitamente en ellos.

El análisis de estos textos tiene como objetivo llegar a conocer y criticar su significancia, o sea busca comprender y analizar críticamente su estructura, su forma, sus códigos, según los cuales los sentidos del relato son posibles. Se aleja de la crítica literaria hermenéutica debido a que no sólo persigue averiguar ni exponer los sentidos ocultos del relato sino reconocer en el texto mismo los sentidos que dispersan su significado. Para nosotros este método parece relevante ya que como plantea Oteíza ***el espacio ideológico de un discurso es construido tanto por cómo es categorizado el mundo, como por la manera en que el argumento es construido en el discurso*** (2006, p. 34).

Los trabajos de Oteíza (2006 y 2011) resultan iluminadores, ya que ella es una especialista en lingüística que ha realizado Análisis Críticos del Discurso para textos de estudio de Historia en Chile, y ha elaborado una metodología acorde con este enfoque para llevar a cabo dichos estudios. No obstante los objetivos de nuestra investigación nos obligan a establecer nuestras propias herramientas metodológicas para que sean acorde con los discursos que en este estudio analizamos y con la finalidad misma de esta tesis.

En su libro “El Discurso pedagógico de la Historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)” Oteíza utiliza las herramientas de la gramática sistémica funcional, el análisis evaluativo y el análisis multimodal, para llevar a cabo su análisis de los discursos de los textos de Historia y Ciencias Sociales utilizados en las aulas chilenas. Nosotros rescataremos, de su trabajo gran parte de las conclusiones a las que llega, ya que sirven como un importante complemento para el análisis del discurso curricular, no obstante creemos que las categorías conceptuales en los textos de Historia no son las

mismas que hemos de encontrarnos en los objetivos curriculares o en los mapas de progreso, por ejemplo:

La autora selecciona el siguiente párrafo de uno de los textos de Historia y Ciencias Sociales sobre el tema del Golpe Militar en Chile;

“El quiebre democrático *debe ser analizado teniendo en cuenta* antecedentes históricos anteriores al inicio del gobierno de Salvador Allende y que de algún modo permiten *comprender* los acontecimientos de 1973 como parte de un proceso mayor.” (Oteíza, 2006, p. 107)

De este texto Oteíza infiere lo siguiente:

“Tres procesos mentales conforman este complejo, se moduliza el discurso como una imposición, como un “así debe ser” y se enfatiza, por lo tanto, la importancia de la continuidad de los procesos sociales y políticos (históricos). Esta forma de presentar la información es importante en términos de asignación de responsabilidades.” (Ibíd., p. 107)

En nuestro caso, en el currículum lo relevante del texto no es lo que debemos aprender de la Historia o lo que se pretende que comprendamos de ella –o sea, eso también es importante- pero además, es la forma en que el currículum quiere nos acerquemos a esa sociedad. Por eso para hacer un **Análisis Crítico del Discurso Educativo (ACDE)** tenemos que ver los conceptos y objetivos educativos que el texto plantea y desde estos analizar qué tipo de relación se establece con los contenidos y con las habilidades personales y sociales que promueven dichos objetivos. Por ello hemos de buscar categorías discursivas propias del discurso educativo que permitan realizar un ACDE, pero que estén ligados a la forma de sociedad que con este tipo de discurso se busca construir.

Tomando como ejemplo lo que el currículum de Historia plantea debe aprenderse respecto al tema que Oteíza analiza, según nuestra propuesta de análisis encontramos podemos observar que:

En los Objetivos Fundamentales se plantea:

“4. Problematicar las dinámicas que llevaron al quiebre de la convivencia democrática en la década de 1970 y valorar la democracia y el respeto a los derechos humanos como forma de convivencia cívica.

5. Caracterizar el impacto de los procesos históricos mundiales y latinoamericanos en Chile.”(MINEDUC 2009, p. 234)

Y esto se llevaría a cabo estudiando los siguientes contenidos mínimos obligatorios:

“4. El régimen militar:

Confrontación de visiones políticas sobre la crisis que desemboca en el quiebre democrático de 1973. Caracterización de los principales rasgos del golpe de Estado y de la dictadura militar en Chile: la violencia política; la supresión del Estado de Derecho; la violación sistemática de los Derechos Humanos...” (Ibíd., p. 236)

Lo que este ACDE indica es que los estudiantes, sobre estos hechos recientes deben: **problematizar**, lo que se entiende como *presentar algo como una cuestión* (RAE, 2014) y **caracterizar**, lo que se concibe como *determinar los atributos peculiares de alguien o de algo, de modo que claramente se distinga de los demás.* (RAE, 2014) Y por último **valorar**, que se puede interpretar en este caso como reconocer, estimar o apreciar algo o alguien por su mérito.

Estos objetivos son conceptos que, pueden presentarse en varias formas de entender la educación, ya que hay varias tendencias educativas que plantean la idea de *cuestionarse* las cosas, y algunas también presentan la idea de *valorar*, no obstante que frente a este tema, *caracterizar* sea el término que más se repite, nos dice que la forma de tratar este tema tiene que ver con el *conocer y el aprender*, los temas y el contexto para *conocer, comprender y valorar* la democracia, lo que nos muestra que la forma de abarcar un tema muy complejo y controversial en Chile, se hace de una manera sencilla, básica, sin querer confrontar ideas u opiniones, sin detenerse a reflexionar o debatir.

Si el currículum, por ejemplo propone actividades para este tema que involucren al contexto del estudiante, su propia familia, haciendo que los alumnos y alumnas averigüen cómo vivieron ese periodo de la historia del país, recalando en todo momento la necesidad de respetar las experiencias y opiniones de los otros, entonces nos encontramos a otra forma en que los objetivos educativos acercan a los estudiantes a su sociedad.

Entonces, podemos concluir que para este objetivo se presenta una forma de acercarse al conocimiento como lo plantea la escuela nueva³¹: *con respeto a la individualidad y los intereses de los individuos, debido a la idea de cuestionar las diversas dinámicas.*

³¹ Véase el cuadro sobre categorizaciones conceptuales que se propone en los apartados siguientes.

*Reforzando el sentimiento de responsabilidad individual y social, **al valorar la democracia.** Preparando no sólo al futuro ciudadano, sino además a ser humano, consciente de la dignidad humana, **al proponer la valoración de la democracia y el respeto a los derechos humanos.***

No obstante, comparando lo que proponen los objetivos, con lo que Oteiza concluye, encontramos algunos puntos interesantes, por ejemplo que los objetivos plantean una *caracterización* de los rasgos del Golpe de Estado y las violaciones a los derechos humanos que conllevaron, no plantea una valoración de la misma, cosa que se plasma en los texto donde Oteiza nos dice que “se le baja el perfil a la “intervención militar” y se disculpa también a los actores que la apoyaron”. Si además comparáramos este objetivo con la forma en que se evalúa, estaríamos obteniendo un panorama interesante para abordar críticamente la forma en que se pretende comprender este periodo de la Historia de Chile.

Por todo esto, nosotros pensamos que para realizar un ACDE es necesario proponer como herramienta el uso de nuevas **categorías conceptuales** propias del discurso educativo que se emplean tanto en el currículum como en otros textos en este contexto, lo que ha de ser el primer paso para comprender la coherencia entre el sentido y la valoración en educación. Estas categorías conceptuales, no sólo hablarían de la forma de entender y reproducir la sociedad que se establece en el discurso educativo, sino además las habilidades que esa comprensión y/o reproducción requiere. O sea, creemos que es posible establecer una serie de categorías conceptuales para analizar la educación no sólo desde lo que discurso educativo plantea saber, sino también en cómo se debe saber lo que se sabe.

Categorías conceptuales del discurso educativo como herramientas para un Análisis Crítico del Discurso Educativo, ACDE.

La propuesta de realizar un ACDE con categorías conceptuales propias tiene su base en los postulados del ACD y es innovadora en el sentido de que busca aplicar el ACD al discurso educativo considerando sus propias particularidades, pero sin quitarle a este su relación y responsabilidad con la sociedad. No obstante, como hemos visto en el apartado anterior, no podemos aplicar exactamente las mismas categorías de análisis que el ACD –ya que no buscamos analizar las relaciones de poder de un discurso en relación al género, a la política, a las jerarquías sociales u otras que son características de este tipo de análisis, sino que buscamos a través de conceptos educativos, analizar el tipo de discurso con que se está

educando a las futuras generaciones, para entender el tipo de sociedad que se construye en la escuela al educar de cierta forma y no de otra a las personas. Por ello, hemos de proponer categorías propias de este tipo de discurso. Aun que estas sean completamente diferentes a las que normalmente se utilizan para realizar un ACD, consideramos que es un ACD lo que proponemos, porque la idea sigue siendo percibir como los discursos dominantes generan ideas, conductas o estructuras sociales.

Debido a que estas es una propuesta innovadora, pensamos que las categorías para analizar los discursos educativos debemos recogerlas de los mismos. En una primera instancia, pensamos que una buena fuente para establecer las categorías del discurso educativo eran las taxonomías para la educación (ver cuadros en los anexos 1. A y 1. B) ya que de por sí son las categorías que, se han establecido como objetivos en la educación y proponer ciertos objetivos como finalidad de una actividad educativa encamina dicha actividad hacia cierta forma de concreción y por ende cierta forma de educación que podría ser completamente otra si el objetivo fuese uno distinto.

Por ejemplo, si a la hora de estudiar la Democracia en Grecia el objetivo que se propone es “reconocer las características de la Democracia griega” la forma de concretar dicho objetivo será muy distinta si se propone aprender el mismo conocimiento para alcanzar un objetivo diferente, como por ejemplo: “identificar las características de la Democracia en Grecia y compararlas con las características de la democracia actual”, la diferencia entre ambas formas de aprender el mismo conocimiento no es sólo cognitiva -conocer la democracia Griega y además la actual- sino que también aparece una diferencia importante en el uso que hacemos de ese conocimiento, las habilidades que debemos emplear para concretar el objetivo, ya no es sólo reconocer algo: lo que conozco de eso algo lo debo usar para relacionarlo con otro algo y reconocer entre ambos sus semejanzas y diferencias.

Pero si el objetivo para la misma actividad fuera “identificar las características de las democracia en Grecia y exponer tu opinión al respecto”, entonces estamos hablando de un objetivo que promueve habilidades más avanzadas. Ese objetivo busca no sólo aprender un algo, sino además relacionarlo con lo que uno sabe sobre el tema y entregar una opinión particular elaborada desde una visión propia, abarcando así, no sólo el aprendizaje de un algo, sino además la habilidad de relacionar ese algo con el mundo particular, el conocimiento propio y la forma personal en que se entienden los temas que con ese conocimiento en particular se pueden relacionar.

Todo esto nos hizo pensar que definiendo ciertos objetivos educativos estamos elaborando cierto tipo de educación, promoviendo cierto tipo de desarrollo de los individuos y, en consecuencia, de la sociedad. Por ello, tomamos las taxonomías existentes que más nos parecían más significativas para llevar a establecer la clasificación de los conceptos de este análisis. No obstante las taxonomías nos ofrecen los objetivos, pero no la relación social necesaria para hacer realizar el ACD, por ello, en segunda instancia buscamos en diferentes estudios la relación entre las categorías rescatadas de las taxonomías con su significado social. Para esto trabajamos con los estudios de Esteve (2001), Coll (2010), Torres (2010), entre otros sobre el desarrollo, aprendizaje y enseñanza en secundaria, donde se relaciona el aprendizaje y la enseñanza que entrega la escuela con el desarrollo del individuo en la enseñanza secundaria. Además, complementaremos estos estudios con ideas de la sociología que hablan de la construcción social que se logra con los diferentes tipos de educación, como las críticas de Hirt (2001) y Bauman (2007 y 2010).

Si bien, logramos elaborar una categorización conceptual interesante, ésta fue un poco forzada. Además, a la hora de aplicarla a modo de prueba en el currículum de Historia y Ciencias Sociales chileno, nos dimos cuenta que un mismo objetivo –que nosotros encasillamos en una forma de concepción educativa- puede en la realidad, concretarse de diferentes formas promoviendo diferentes tipos de habilidades o exigiendo la aplicación de diversas estrategias en los estudiantes. Por esto, dicha propuesta de categorización conceptual fue también descartada.

En una tercera instancia, intentamos elaborar una categorización conceptual desde la perspectiva de la Biología del Conocimiento propuesta por Maturana y Varela en su libro “El árbol del Conocimiento” y que ha permitido desarrollar las ideas fundadoras de la Matriztica³². Decidimos seguir las ideas de la Biología del Conocimiento, pues la forma de entender la relación entre el individuo, la sociedad y el conocimiento es profunda y compleja, abarcando desde distintas áreas la forma en que se desarrolla el individuo y su conciencia –tanto particular como colectiva-. Por ello, pensamos desarrollar desde esta perspectiva una categorización conceptual que nos permitía reconocer, más allá del objetivo, la educación que se desarrolla con el discurso educativo actual. De esta manera, comenzamos a elaborar un

³² Matriztica es una corriente cofundada por Maturana que basándose en la Biología del Conocimiento, desarrolla proyectos educativos y sociales orientados a generar consciencia de un hacer ético, responsable y sustentable centrado en las personas como eje central de todo quehacer. También asesora empresas dentro de la idea de que el desarrollo óptimo de las personas permite la eficiencia productiva, personal y social, mejorando en todos los aspectos la vida y la productividad. Más información en: <http://matriztica.cl/Matriztica/escuelamatriztica/index.php>

cuadro esquemático que articulaba las diferentes partes de la cosmología de la Naturaleza Cognoscitiva del ser Humano de la teoría sobre la Biología del conocimiento. No obstante, tuvimos que reconocer que la complejidad de dicha teoría abarca puntos que para nosotros, en este momento, no son de gran relevancia o que nos desviaban de la idea de análisis conceptual que nosotros buscamos elaborar. Por ello hemos descartado también la elaboración de la categorización conceptual desde esta perspectiva, no obstante rescatamos algunos puntos interesantes en nuestra propuesta final.

Después de estos dos intentos, decidimos elaborar una tercera propuesta cuya categorización conceptual está dada por las diferentes escuelas que hemos presentado en el capítulo sobre el sentido de la educación -página 20 en adelante- ya que las escuelas presentan en sus discursos no sólo los conceptos propios de los objetivos que ellas mismas proponen, sino además, explicitan que tipo de sociedad permite el desarrollo del tipo de educación que proponen. De esta forma acercan los objetivos de la educación a la sociedad que a través de la concreción de ellos se pretende construir.

En conclusión, decidimos que los objetivos educativos clasificados en las **taxonomías** nos entregan un acercamiento a lo que con la educación podemos elaborar, pero no son lo suficientemente amplios en relación a lo que se desarrolla en la educación, ni precisos en relación a la construcción social que de ellos se podría desprender, como para desarrollar desde ellos, una categorización conceptual que relacione las finalidades educativas con el desarrollo del individuo y la forma de la sociedad que estamos construyendo desde la escuela. Pero hemos observado que al relacionar estos objetivos con las características de las **diferentes tendencias o ideales educativos o Escuelas Educativas** se puede reconocer que tipo de sociedad es la que proponen construir los discursos educativos. Por ello, hemos desarrollado una categorización conceptual para el análisis del discurso educativo basada en las Escuelas Educativas actuales y las hemos relacionado con los objetivos educativos que estas persiguen, para ver a través del uso de todos estos términos, cual es el discurso de la educación actual y el tipo de escuela que propone construir.

Así que finalmente, son los discursos educativos, los de las distintas escuelas y de las principales teorías, los que nos dan la pauta para llevar a cabo un ACD en esta área. O sea, nuestra categorización conceptual, para el desarrollo del ACDE, está dada principalmente por **los discursos educativos de las diferentes tendencias educativas o Ideales de Escuelas**, pero se complementa con las taxonomías de los objetivos educativos y la teoría de la biología del conocimiento.

Para aclarar mejor estos puntos, a continuación expondremos nuestra propuesta de categorización conceptual y la explicación de los conceptos, su fuente y su significado en el discurso educativo.

Luego de los dos intentos previos, vimos que la forma de comprender el tipo de individuo que la escuela promueve y la forma de la sociedad que motiva a desarrollar, no estaban dado únicamente por los objetivos educativos, sino también por la forma en que ellos se entienden y desarrollan y tampoco por una teoría, entonces decidimos que una forma de acercarnos a los conceptos que podrían relacionar la educación con su sentido, son precisamente los **discursos de las distintas teorías y escuelas educativas** que, junto con establecer sus formas de concretar los objetivos, de valorar ciertos objetivos por sobre otros y de la forma en que entienden el rol de los estudiantes, clarifican el objetivo social, o sea el tipo de sociedad que con las formas de educación que proponen pretenden ayudar a construir. Llegando a la conclusión de que, entonces, deberíamos abarcar un abanico de categorías conceptuales de las diferentes concepciones que hoy existen sobre la educación y desde ellas establecer los conceptos que nos acercarán a las distintas formas de comprender y así analizar críticamente el discurso educativo.

Para cada una de las Escuelas hemos establecido los conceptos centrales que emanan de sus ideales, las características centrales de cada idea de Escuela, los objetivos educativos que se plantean para desarrollar estos ideales y los objetivos sociales a los que se asocian. De esta manera, observando los objetivos educativos que se desarrollan en los textos curriculares, podemos observar hacia qué ideal de educación tienden los discursos analizados, pero además, relacionando estos objetivos a los conceptos centrales que caracterizan a las mismas, podemos observar al tipo de Escuela al que corresponden. Así que tanto los objetivos que plantea el discurso educativo como las características del mismo, nos ayudarán a comprender qué tipo de educación es la que el currículum promueve y con esto podemos acercarnos a entender cuál es el sentido de la educación que propone.

Por ello, leyendo detalladamente las características principales de cada ideal de Escuela, viendo cuáles son sus objetivos y analizando el ideal de sociedad que se encuentra tras el ideal educativo, hemos desarrollado el cuadro esquemático que resume las categorías conceptuales que analizaremos en los discursos educativos que exponemos a continuación:

Fuente	Conceptos	Objetivos educativos	Objetivo social
<p>Escuela nueva. “La palabra clave será “actividad”, aprender haciendo en un ambiente educativo. (Negrín, 2005, p. 3) En la escuela hay que enseñar todo a todos. (Comenio, 1986, p. 65) “El hombre tiene necesidad de cuidados y de educación. La educación comprende la disciplina y la instrucción.” (Kant, 2013, p. 31) “En educación lo que se desea es el desarrollo que surge de la experiencia” (Dewey, 2003, pp. 61-62)</p>	<p>Actividad, enseñar, experiencia, aprendizaje, disciplina, instrucción, sensibilidad, intuición, reconstruir, entendimiento, memoria, paidocentrismo.</p>	<p>Los objetivos educativos que relacionamos con estos conceptos discursivos son: - Aprender, memorizar, conocer, entender, cuestionar, responder.</p>	<p>La escuela nueva plantea que los objetivos sociales de esta forma de instrucción son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “El respeto a la individualidad y los intereses de los individuos. • Reforzar el sentimiento de responsabilidad individual y social. • La desaparición de la competencia y el reemplazo por la cooperación, el niño debe aprender a poner su individualidad al servicio de la colectividad. • Prepara no sólo al futuro ciudadano, sino además a ser humano, consciente de la dignidad humana”. (Luzuriaga, 1927, p. 21-22)
<p>Escuela socialista “La conciencia del niño no es algo individual, es el reflejo de la fracción de sociedad civil de la que el niño participa, de las relaciones sociales como las que se dan en la familia, en la vecindad, en el pueblo. (Gramsci, 1985, p. 192)</p>	<p>Polivalencia, sociedad, colectivo, conciencia de clase, conciencia crítica, servicio a la comunidad, producción.</p>	<p>Los objetivos educativos que relacionamos con estos conceptos discursivos son: - Aprender, comprender, concientizar, colaborar, analizar, criticar, valorar, producir.</p>	<p>“En una sociedad socialista los alumnos deben ser educados para la participación, la cooperación y la unión de esfuerzos individuales para alcanzar metas sociales” (Negrín, 2002, p. 35) “las tareas esenciales de la educación pueden concebirse, a juicio de nuestro, como tres grandes grupos definidos por los siguientes términos: sociedad, trabajo, cultura. La preparación con miras a la participación activa en la sociedad, para la realización creadora del trabajo profesional y para la participación activa en la vida cultural...” (Suchodolski, 1974, p. 121)</p>
<p>Escuela antiautoritaria “el espíritu moderno, el espíritu de las ciencias impone un ideal nuevo de educación: ...una educación positiva,</p>	<p>Libertad, instrucción, hermandad, igualdad, cooperativismo, integral,</p>	<p>Los objetivos educativos que relacionamos con estos conceptos discursivos son: - Aprender,</p>	<p>El primer lema de esta emancipación no puede ser otro que la Libertad... [la] amplía libertad humana, una libertad que destruya todos los grillos políticos, metafísicos y</p>

emancipadora y extensiva, teniendo por fin el engrandecimiento del ser y el desarrollo de todas sus actividades, consecuencia irrefutable de un concepto nuevo de la naturaleza y de la vida, del destino humano y del organismo social.” (Robin, 1981, p. 37)	producción, solidaridad, creatividad, anti-estatismo, antiautoritarismo.	comprender, analizar, debatir, valorar, crear.	dogmáticos que hoy día soportan todos, que brindará a cada uno, tanto cuerpos colectivos como individuales, una total autonomía en sus actividades y su desarrollo. (Bakunin, 1977, p. 341)
Escuela Moderna, Freinet	Acción, escuela viva, racional, libertaria, crítica, práctica, solidaridad, comprensión crítica, autogestión, debate, cooperativismo, asamblea participativa.	Los objetivos educativos que relacionamos con estos conceptos discursivos son: - Aprender, comprender, participar, analizar, debatir, valorar, crear.	“la Escuela Nueva confirió una dimensión colectiva y social a la educación: las actividades individuales se funden siempre con las del grupo, la escuela es un comunidad que se construye en cooperación y colaboración de todos [...] y el profesorado es un agente de transformación social.” (Negrín, 2005, p. 70)
Educación Libertaria de Freire “Los niños necesitan crecer en el ejercicio de la capacidad de pensar, de preguntarse y de preguntar, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar [...] los niños necesitan tener asegurado el derecho a aprender a decidir, que sólo se hace decidiendo” (Freire, 2010, p. 70)	Comunicación, alfabetización, diálogo, conciencia crítica, reinención, reflexión, investigación, codificación, concientización.	Los objetivos educativos que relacionamos con estos conceptos discursivos son: - Alfabetizar, dialogar, ser, participar, decidir, reflexionar, debatir, valorar, modificar, crear.	“La educación no tiene por función dirigente el hacer unos ciudadanos conscientes, unos buenos patriotas o pequeños fascistas, o pequeños comunistas o pequeños mundanos. Tiene como misión el despertar seres capaces de vivir y comprometerse como personas.” (Mounier, 1972, p. 93) “La educación como práctica de la libertad, [...] implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente del hombre” (Freire, 1970/2012, p. 74)
Escuela Neoliberal La educación está sometida casi a las mismas reglas que rigen la producción y el comercio. [...] La institución escolar es considerada de vital importancia en el desarrollo económico de las naciones y en la construcción de los mercados transnacionales” (Torres, 2001, p.28)	Mérito, competitividad, destrezas, habilidades, competencias, aptitudes, profesionalización, capacidad organizativa, capacidad de liderazgo, inversión, capital humano.	Los objetivos educativos que relacionamos con estos conceptos discursivos son: - Identificar, conocer, organizar, seleccionar, aplicar, valorar, modificar, producir.	“La escuela heredada ha cumplido, y está cumpliendo, con una función de selección del alumnado en relación con la profesionalización dirigida específicamente hacia las carreras universitarias. En coherencia con esta concepción, la escuela se ha encerrado en la uniformidad y en el saber por saber, generalizándose una forma de enseñar [...] consistente en la transmisión de conocimiento por parte del profesorado y en

			<p>el estudio del alumno, muchas veces basado en la memorización, para su posterior reproducción más o menos literal en pruebas o exámenes” (Perrenoud, 2012, p. 15)</p> <p>“La educación es una inversión porque es un factor de la productividad” (Gimeno, 2013, p. 33)</p>
<p>Ideal de escuela actual (sentido que, proponemos, debería tener la educación actual, Morin, Gimeno, etc)</p> <p>Educación para la vida es la educación que se centra en el desarrollo de la investigación cognitiva, el crecimiento emocional y la perfección moral de la humanidad, el desarrollo consciente del crecimiento emocional, el proceso de comprensión y concientización de una moral humana positiva y del desarrollo de la libertad personal y colectiva para cuestionar, modificar y crear la realidad.</p>	<p>Globalidad, multidisciplinar, Incertidumbre, complejidad, comprensión, conciencia, democracia, ciudadanía, heterogeneidad, autoconciencia, reflexión crítica, educar para la vida.</p>	<p>Los objetivos educativos que relacionamos con estos conceptos discursivos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer, organizar, aplicar, valorar, modificar, producir, compartir, participar, reflexionar, crear. 	<p>Este tipo de educación promueve una sociedad democrática, compleja, heterogénea, tolerante, participativa y consciente. Promueve el desarrollo de una ciudadanía democrática consciente y crítica, no sólo dentro de los límites de las regiones o naciones, sino que busca la creación de una conciencia global y solidaria. Donde los ciudadanos tienen las oportunidades para desarrollar sus habilidades de la mejor manera posible, y que ese desarrollo permita no sólo el enriquecimiento cognitivo, cultural, emocional, social, político y económico del individuo, sino también de la sociedad y el mundo del que forma parte.</p>

9. Tabla de Categorías Conceptuales para el Análisis Crítico del Discurso Educativo.

Como podemos observar en el cuadro, la distintas escuelas que ya hemos visto en el capítulo sobre el sentido de la educación, nos entregan diversas visiones del trabajo que hemos de desarrollar en nuestras escuelas, acorde con las formas de sociedad que promueve dicha labor.

En la escuela nueva encontramos una educación que valora la experiencia, la aplicación del conocimiento, respetando al estudiante como individuo y enseñándole a respetar a los demás como individuos también. Esta escuela que defiende el paidocentrismo, promueve el desarrollo de una sociedad de respeto a la individualidad y los intereses de los individuos; de responsabilidad individual y social; donde ha de desaparecer la competencia entre pares para reemplazarla por la cooperación, el niño debe aprender a poner su individualidad al servicio de la colectividad. Este tipo de educación promueve la preparación no sólo al futuro ciudadano, sino además a ser humano, consciente de la dignidad humana, como nos plantea Luzuriaga (1927). Los conceptos que se reiteran dentro de esta concepción de educación son: actividad, enseñar, experiencia, aprendizaje, disciplina, instrucción, sensibilidad, intuición, reconstruir, entendimiento, memoria, paidocentrismo. Cuando encontremos estos conceptos en nuestro currículum, estaremos, probablemente, encontrándonos con este tipo de educación. No obstante hay algunos términos que se repiten en diversas escuelas, por lo que allí los objetivos o una comparación con otros estudios nos podrán servir de guía para analizar el tipo de educación y sociedad que se promueve con ese discurso.

En la escuela socialista, encontramos finalidades y términos parecidos pero centrados en la colectividad más que el individuo. Por eso los conceptos más comunes de este tipo de escuela son: Polivalencia, sociedad, colectivo, conciencia de clase, conciencia crítica, servicio a la comunidad, producción.

Por otra parte la escuela antiautoritaria, plantea conceptos que en pocos casos se repiten en las otras escuelas, y los que se repiten se relacionan de otro modo con el resto del discurso educativo. Los conceptos que destacamos de esta escuela son: libertad, hermandad, igualdad, cooperativismo, integral, producción, solidaridad, creatividad, anti-estatismo, antiautoritarismo.

Otra de las escuelas cuyos términos destacamos para nuestra categorización conceptual es la libertaria, pues en ésta encontramos las bases de algunas de las tendencias que siguen varias escuelas, generalmente no oficiales, en la actualidad. Los conceptos que

rescatamos de esta escuela son: Acción, escuela viva, racional, libertaria, crítica, práctica, solidaridad, comprensión crítica, autogestión, debate, cooperativismo, asamblea participativa.

De la pedagogía del Oprimido de Freire, también hemos rescatado los conceptos que nos podrían ayudar en nuestro análisis. Si bien los conceptos “alfabetización” y “comunicación” se pueden repetir en todas las otras escuelas, el sentido que le da Freire es más profundo y detallado, porque lo relaciona con la comprensión crítica. Sus conceptos son: Comunicación, alfabetización, diálogo, Conciencia crítica, reinención, reflexión, investigación, codificación, concientización.

Luego nos encontramos con la escuela neoliberal, que tiene su ideología y sus objetivos educativos claros. Los conceptos más reiterados en esta escuela son: Mérito, competitividad, destrezas, aptitudes, profesionalización, capacidad organizativa, capacidad de liderazgo, habilidad, capital humano.

Finalmente, proponemos conceptos que podrían ser categorías del discurso educativo que hoy necesitamos. Estos los rescatamos de autores que han trabajado la idea de la educación que necesitamos como Morin, Perrenoud, Gimeno y de nuestras conclusiones del capítulo de sentido de la educación. Los conceptos destacados son: globalidad, multidisciplinar, Incertidumbre, complejidad, comprensión, conciencia, democracia, ciudadanía, heterogeneidad, autoconciencia, reflexión crítica, educar para la vida.

Para finalizar, debemos destacar que existen algunos conceptos que hoy en día están muy en boga en educación, como la noción de “Competencia”, cuya categorización en la “Escuela Neoliberal” puede ser criticable. Este término, del que ya hemos hablado en el capítulo sobre el sentido de la educación y que también ha aparecido en el capítulo de evaluación, por ejemplo, al hablar sobre PISA, proviene del mundo empresarial podría, no obstante, algunos autores utilizan éste concepto al hablar de “habilidades” que no se relacionan sólo con la economía e incluso hay quienes plantean, debe entenderse este concepto es más amplia. Como ya hemos dicho anteriormente al citar a Perrenoud, las competencias para este autor son habilidades o inteligencias particulares o colectivas que sirven para desenvolverse en la vida, y pese a que hemos tomado varios conceptos e ideas interesantes de este autor al habla de educación para la vida, no rescatamos el concepto competencias por ser continuamente utilizado en los discursos economicistas sobre educación y por no ser un concepto del que se habla no como algo crítico frente a la realidad, sino como algo útil a la persona y a la sociedad misma.

Es importante destacar que no siempre cuando aparecen estos conceptos en el discurso están siendo utilizados como parte del discurso del desarrollo educativo de los estudiantes, por ejemplo, muchas veces se puede hablar de “democracia”, no obstante el “describir la democracia griega” o “explicar la irrupción democrática de 1973 en Chile” no nos indican que el estudiante este aprendiendo a ser democrático. O sea, en el ACDE el término no es sólo cognitivo sino que es parte de lo que transforma al individuo, es objetivo y finalidad, pero también medio. Por eso debemos ver qué rol juegan los conceptos dentro del texto curricular, ya que es diferente lo que significa un concepto cuando es un conocimiento, un objetivo cognitivo, una habilidad o una acción. Por ejemplo, es diferente cuando el concepto “liberación” es un objetivo educativo a cuando es un conocimiento como “la liberación de los esclavos en el siglo XIX”, por eso, hemos de observar el rol del concepto en el discurso y luego analizarlo.

También debemos dejar en claro, que es muy probable que al analizar el currículum nos encontremos con que su discurso es clasificable en más de una escuela. No consideramos esto un problema sino, incluso, un factor que puede enriquecer este estudio.

Resultados.

Análisis crítico del Discurso curricular para 1º de enseñanza media.

Para comenzar explicamos cómo está distribuido el currículum de Historia para 1ero de Enseñanza Media (EM) con tal de comprender la división de los apartados que hemos trabajado. Luego comenzamos con el análisis propiamente como tal.

Al inicio del texto curricular encontramos una breve presentación que, a modo de introducción, explica la finalidad de la asignatura tanto para la enseñanza primaria como para la enseñanza secundaria y como ambas se relacionan en un proceso educativo que va cumpliendo con ciertas etapas del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Además, en esta presentación se establecen tanto los objetivos de la asignatura para en nivel de 1º medio, como para toda la enseñanza media, por lo que nos parece importante de analizar.

El siguiente apartado del currículum de 1º medio enumera los Objetivos Fundamentales (OF) y expone y explica los Objetivos Fundamentales Transversales y cuando deben trabajarse en cada Unidad que se estudia en este nivel. Este es una de las partes que más importante nos parece analizar, ya que habla directamente de los objetivos educativos de la asignatura y los relaciona con las unidades temáticas del nivel, abarcando a su vez estrategias metodológicas para concretar dichos objetivos, además encontramos algunas orientaciones para la evaluación, las cuales nos parece pertinente incluir en el análisis, precisamente porque explicita puntos que luego podremos contrastar con la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

A continuación, el currículum nos presenta un cuadro sinóptico de las unidades, los contenidos y la distribución temporal, o sea, los contenidos a estudiar y cuánto tiempo deben los docentes dedicar a cada una de las unidades. Este no forma parte del análisis necesario en para nuestro estudio, ya que es sólo una enumeración de los contenidos, por ello solo los expondremos pero no serán analizados. Debemos conocerlos para reconocer cuáles de ellos son evaluados en la Prueba de Selección Universitaria, pero no son información para realizar un Análisis Crítico del Discurso Educativo. Por otra parte un Análisis Crítico del Discurso, desde un punto de visto lingüístico en los libros de Historia y Ciencias donde, sobre todo, se exponen los contenidos, es posible encontrarlo en Oteiza (2006) y Oteiza y Pinto (2011) y un análisis ideológico de los mismos en Ochoa (1983, 1990) y Reyes (2000).

Finalmente, encontramos cuatro apartados sobre las unidades temáticas, donde se encuentran las actividades sugeridas y los ejemplos de evaluación para cada objetivo. En estos cuatro capítulos, junto con exponerse los temas y contenidos, se entregan indicaciones al maestro sobre qué puntos destacar, con qué es posible relacionarlo o cómo es mejor abarcar dicha unidad, junto con entregar actividades para cada tema y ejemplos de evaluación. Cada Unidad y Sub-unidad tiene una pequeña introducción donde se describe su orientación y los objetivos, por ello también las hemos estudiado apoyando este análisis en las actividades propuestas para cada tema en cada unidad y sub-unidad para ver, cuál es la orientación metodológica que el currículum plantea para el desarrollo de los objetivos propuestos.

En la tabla que se muestra a continuación, es posible observar las unidades y contenidos que se han de trabajar en este nivel que corresponde al Programa de Estudio para 1º Medio de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, la presentamos con el fin de comprender cuales son los temas que se esperan abarcar con los diferentes objetivos fundamentales y transversales.

<p>Unidad 1 Entorno natural y comunidad regional</p>
<p>Contenidos</p> <p>1. Características naturales de la región:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grandes unidades naturales que caracterizan la región. • Clima, relieve, vegetación y fauna de la región y su variación entre unidades naturales. • Causas y factores explicativos de las variaciones del clima entre unidades naturales. • El paisaje natural y su transformación por la acción humana. • Problemas ambientales. • Recursos naturales de la región. • Riesgos naturales. <p>2. Características demográficas de la región:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El censo de población y vivienda, como fuente de información. • Población regional: volumen, densidad, distribución por sexo y edad, condición urbano rural. • Dinámica demográfica: natalidad, mortalidad, migraciones. • Caracterización de la población en términos socioeconómicos. <p>3. Comunidad regional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diversidad cultural en la región. • Relaciones entre grupos culturales y sociales: estereotipos y prejuicios sociales. • Organizaciones sociales y autoridades locales. • Profundidad temporal de los procesos sociales.
<p>Unidad 2 Territorio regional y nacional</p>
<p>Contenidos</p> <p>1. Sistema urbano/rural:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La ciudad y la vida urbana. • Tipos y tamaños de ciudades. • Uso del suelo urbano y barrios. • Funciones urbanas. • Crecimiento urbano y mecanismos de planificación. • Transición urbano-rural. <p>2. Territorio regional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conectividad y aislamiento entre localidades de la región. • Conectividad de la región hacia el exterior. • Intercambio comercial de la región con el país y el extranjero.

<ul style="list-style-type: none"> • Organización del espacio regional. • Planificación del territorio regional. • Investigación acerca de un problema regional. <p>3. Territorio nacional y geografía económica de Chile:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El concepto geográfico de región. • Las bases de la división regional de Chile. • Forma y situación geográfica del país. • Recursos naturales y actividades económicas en el país. • Comercio exterior de Chile. • Interdependencia
<p>Unidad 3 Organización política</p>
<p>Contenidos</p> <p>1. Derechos de las personas y Constitución Política de la República de Chile:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constitución Política de la República de Chile. • Nacionalidad y ciudadanía. • Derechos individuales en la Constitución Política de la República. • Tratados internacionales y derechos individuales. <p>2. Participación política:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Política y participación política. • Formas de participación política de la ciudadanía: organizaciones, partidos políticos y sufragio. • Sistema electoral y representación política. <p>3. Organización del Estado y poderes públicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los conceptos de Estado, régimen político y gobierno. • Organización política de Chile. • Poderes públicos en Chile: Ejecutivo, Legislativo y Judicial. • Servicios públicos y rol social del Estado. <p>4. Proyecto de acción cívica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño y ejecución de un proyecto de acción cívica.
<p>Unidad 4 Organización económica</p>
<p>Contenidos</p> <p>1. El funcionamiento de los sistemas económicos: conceptos y problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los conceptos de necesidad, bien, escasez. • El problema de la escasez y la asignación de recursos. • La producción de bienes económicos. • La distribución de bienes económicos. • La desigualdad económica en la nación y entre naciones. <p>2. La coordinación económica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El problema de la coordinación económica. • El mercado y la relación entre oferta y demanda. • Tipos de economías en las sociedades modernas. • El rol del Estado en la economía. <p>3. Trabajo y legislación laboral en Chile:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo dependiente e independiente. • El trabajo asalariado. • La empresa como unidad productiva. • La inserción laboral de los propios estudiantes. • Empleo y legislación laboral en Chile. <p>4. Características y problemas de la economía nacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sistema económico nacional: rol del Estado y del sector privado. • El concepto de política económica. • Obtención y asignación de recursos por parte del Estado nacional. • Investigación sobre problemas de la economía nacional.

10. Unidades y contenidos 1º año medio. Historia y Ciencias Sociales. (MINEDUC, 2004a, p. 18)

Como puede observarse, las Unidades estudiadas en este nivel, vinculan los conocimientos con el entorno de los estudiantes, en 1º medio, esta asignatura relaciona a los alumnos y alumnas con su región, su historia y la de su comunidad y con la realidad que le

rodea y, a través de esta, con el país y el mundo. Los temas a tratar en cada unidad acercan a los estudiantes a su comunidad, lo cual es una interesante y conocida estrategia para acercarlos a la historia, o sea ir de lo particular a lo global. Esta forma de organizar el currículum de Historia para 1º medio y el resto de la enseñanza media se modificó con el Decreto Nº 245 del año 2009, que planteó un ajuste curricular presentado el 2011 para 1º medio y 2º medio y que ha entrado en vigencia para toda la enseñanza Media desde el 2015 que establece otra organización para la enseñanza de la Historia, comenzando en Primero Medio con Historia europea contemporánea enfocada en las guerras mundiales y los procesos de globalización del siglo XX, pasando en el siguiente nivel a estudiar Historia de Chile hasta el siglo XIX, en 3º medio historia contemporánea chilena, desde el siglo XX hasta nuestros días y centrado en 4º medio en la educación política y cívica, o sea un currículum que va de lo global a lo local y que presenta una organización de los temas similar al currículum anterior a la reforma de 1999.

Enseguida exponemos el análisis de la primera sección del currículum para 1º medio, la presentación.

1. Presentación del currículum de Historia y Ciencias Sociales para 1º medio y toda la enseñanza media.

La presentación del currículum de Historia y Ciencias Sociales para el 1º año se encuentra entre la página 9 y 11 del mismo y plantea tres etapas. La primera, se desarrolla en la enseñanza primaria, entre 1ro básico y 4to básico, en la que se busca que los alumnos y alumnas:

“...se aproximen vivencialmente a su entorno social más inmediato, desarrollando conceptos elementales de ubicación espacial y temporal, y de caracterización social, basándose fundamentalmente en la curiosidad y necesidad de saber espontánea de niños y niñas”. (MINEDUC, 2004a, p. 9)

La segunda etapa se desarrolla entre 5to y 8vo básico y:

“Está orientada a que los estudiantes adquieran una visión amplia de la sociedad, entendiendo más conscientemente, y con algunas distinciones conceptuales, lo que significa “el mundo”, “la historia”, “la humanidad”, “la sociedad”. Durante este ciclo se desarrollan las capacidades de localización espacial, ubicación temporal y percepción de la profundidad histórica de los procesos sociales” (ibíd., p. 9)

Y la tercera etapa que comienza en 1º medio y termina en 4º medio, y que es la más relevante para nuestra investigación, se caracteriza por:

“...estudiar la realidad social con mayor rigor conceptual, mayores exigencias analíticas y mayor amplitud temática que la desarrollada durante la Educación Básica, acorde con la madurez intelectual y emocional que los estudiantes alcanzan durante este nivel escolar. Se espera que en la Educación Media los estudiantes desarrollen una visión comprensiva de la realidad social, tanto en términos históricos como contemporáneos, entendiendo que ésta es una realidad compleja sobre la cual existen distintas perspectivas para abordarla, entre disciplinas, al interior de cada una de ellas, y en la misma sociedad”. (ibíd., p. 9)

Pero además, encontramos que la manera, en que se espera que los estudiantes, logren adquirir con éxito esa amplitud temática y esa visión comprensiva de la realidad social y concretar esas mayores exigencias analíticas y ese rigor conceptual es desarrollando...

“...un conjunto de habilidades intelectuales de investigación, comunicación y análisis crítico y reflexivo; así como actitudes de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo, valoración de la democracia y de la identidad nacional”. (ibíd., p. 9)

Luego, se especifica, las unidades temáticas y los objetivos que se deben abordar en este primer año y se establecen los lineamientos que ha de seguir el docente para que los alumnos y alumnas puedan desarrollar los objetivos previstos a la vez que se habla de las actividades propuestas que ayudan a desarrollar tanto la motivación de los estudiantes por parte de los docentes, como también los objetivos cognitivos y habilidades en los estudiantes. Además indica a los docentes que información han de encontrar en el documento: los contenidos a abordar; los aprendizajes que se esperan; los ejemplos de actividades sugeridas; los ejemplos alternativos y/o complementarios; los procesos evaluativos que se propone seguir para cada uno de los ejemplos de evaluación en cada unidad temática, entre otros.

Esta presentación hace un destacado énfasis en que los estudiantes han de ser actores en su educación y que el rol de los profesores y profesoras es entregar las herramientas para que los alumnos y alumnas, logren dichos objetivos:

“Es importante destacar esta relación, ya que un supuesto básico del programa es que el aprendizaje es el resultado de un diálogo entre un alumno o alumna que busca activamente el conocimiento, y un profesor o profesora que lo orienta y le entrega las herramientas conceptuales y de procedimiento necesarias para tal fin”. (ibíd., p. 10)

Sólo al observar las citas que aquí hemos destacado, vemos que existen varias ideas que se destacan, como la de comprender la *realidad social* o *sociedad*, también la *búsqueda activa*, la *investigación*, el *diálogo*, el *analizar* o las *exigencias analíticas*.

A través de estas citas, es posible observar que el discurso de este currículum se orienta hacia una percepción bastante integral de la educación, considerando al estudiante como actor de la misma y al profesor como un guía, ya que el alumno o alumnas debe ir dialogando con el conocimiento mientras el docente le orienta, como lo expuso la cita anterior. Y los objetivos más que la adquisición o repetición de temas o conocimientos, se enmarcan en el desarrollo de habilidades que permitan al estudiante tener una visión comprensiva, analítica y crítica de la sociedad en que vive. O sea, en primer término, los objetivos educativos, más que enmarcados en la adquisición de conocimientos e informaciones, parecen dirigirse al desarrollo personal y social de los estudiantes como participe activos, conscientes y críticos de la sociedad en que viven por sobre el enriquecimiento cognitivo.

Pero como estas citas son solo fragmentos, si bien interesantes y demostrativos, no representativas del discurso curricular en su totalidad. Tenemos que acercarnos a los conceptos relevantes y su uso en este discurso para poder llevar a cabo un análisis más profundo y riguroso, que es lo que presentamos en el siguiente apartado.

Análisis del discurso introductorio del currículum para 1º año Medio.

El Análisis Crítico del Discurso Educativo (ACDE) busca, a través de los conceptos presentados en los discursos educativos, conocer qué tipo de educación representan los distintos textos educativos y qué tipo de sociedad se moldea con dicho discurso. Por lo tanto, lo primero que hemos hecho es reconocer los conceptos de cada apartado del currículum, para observar su función en el discurso.

Para comenzar, exponemos una tabla, a manera de “nube conceptual” (Tabla 11) de los términos que repetidos en la Presentación de los Planes y Programas de Historia y Ciencias Sociales para 1º medio, que en forma de introducción expone claramente los objetivos de la asignatura para el nivel y toda la enseñanza media.

En la nube encontramos palabras de distinto tamaño y color. El tamaño corresponde con las veces que se repite el concepto en el discurso analizado, siendo de mayor tamaño aquellos que más se repiten y de menor tamaño aquellos que es posible encontrar pocas veces y el color se relaciona con su función en el discurso. Naturalmente, en este análisis no se encuentran todas las palabras que aparecen en el currículum, sino sólo aquellos términos que son relevantes para nuestro análisis por su rol en el discurso, por ejemplo, si en los objetivos fundamentales encontramos conceptos que se repiten y que se destacan en el discurso, lo consideramos como importante, también si hay algún tipo de conocimiento en el cuál se centre el discurso curricular o una habilidad que promueve desarrollar por sobre otras, rescatamos el concepto para nuestro análisis, también si algún término forma parte de la categorización conceptual que elaboramos y expusimos en el marco metodológico (ver también anexo 1.E), lo tomamos para ver si juega un rol importante y lo analizamos en su contexto dentro del currículum. Por lo mismo, avisamos que en las citas que hacemos del texto curricular, destacamos conceptos en negritas para subrayar su rol en el texto.

Esta nube nos muestra los conceptos y nos indica su rol en el discurso, y nos permite tener una primera impresión de lo que este discurso nos plantea, para acercarnos al análisis.



11. Categorización conceptual de la Presentación del Currículum para 1º Medio

Los términos de color azul corresponden a los **Contenidos de Aprendizaje**, los de color rojo corresponden a los que juegan el papel de **Objetivos Cognitivos y Habilidades** en el discurso curricular y los verdes son los **Actores** del discurso curricular, en este último caso, cuando aparecen en mayúscula, como es el caso de la nube con los conceptos de la Presentación del currículum de 1º medio, son actores **ACTIVOS** y cuando aparecen en minúscula, quiere decir que su rol es **pasivo**. Este tipo de clasificación es la que utilizamos en todas las nubes conceptuales que se pueden encontrar en los análisis. Pero además, esta misma información está expuesta algunas veces en forma de tablas que muestran en números la cantidad de repeticiones por concepto y por uso (ver anexo 2.A).

Aunque ya hemos aclarado la diferenciación del uso de los conceptos en el discurso educativo en el capítulo sobre el marco metodológico (apartado de la “Categorización Conceptual para el ACDE, en la página 160 y posteriores) hacemos nuevamente una breve explicación para recordar su uso y destacar la diferenciación que hacemos al analizarlos.

Los **contenidos de aprendizaje** son aquellos conceptos que en el discurso educativo se presentan como conocimientos a aprender y es importante distinguirlos porque para el ACDE es diferente hablar repetidamente de solidaridad o complejidad como un contenido a aprender, que como una habilidad a desarrollar. En el siguiente análisis encontraremos algunos ejemplos de ello.

Los **objetivos cognitivos y habilidades** en el discurso educativo son aquellos términos que se presentan como objetivos que los estudiantes, en conjunto con los profesores y profesoras deben desarrollar para concretar los objetivos de aprendizaje, muchas veces son acciones y/o habilidades que se deben movilizar, como por ejemplo conocer, desarrollar proyectos, discutir, analizar y reflexionar. Estos son objetivos que podemos encontrar en la taxonomía de Bloom, pero también habilidades que ayudan a la concreción de los objetivos cognitivos. Existe una delgada frontera entre los objetivos cognitivos y las habilidades, porque muchas veces las habilidades son parte de los objetivos cognitivos, como conocer, indagar, analizar, desarrollar proyectos, etc. pero debido a que, como hemos observado en el discurso curricular su uso se hace casi indistintamente, los analizamos de forma conjunta.

En primer lugar, la categorización conceptual nos confirma, que el discurso plantea a los estudiantes como actores principales de la educación que se pretende desarrollar con este currículum. De hecho, se destaca que el concepto “*estudiantes*” como personas activas se repite cerca de nueve veces en las dos páginas y que solo 3 veces aparece como personas pasivas. También se utilizan los concepto “*alumnos y alumnas*” tres veces como actores de la

educación, dichos conceptos se utilizan como sinónimo de “*estudiante*” y se acentúa que siempre aparecen ambos géneros, tanto masculino como femenino al utilizar estos conceptos.

En el texto encontramos explícito que el rol del estudiante es activo:

“...las actividades seleccionadas le otorgan protagonismo tanto a los estudiantes como al docente: las alumnas y alumnos buscan información, exponen, debaten, reflexionan se manifiesta que los estudiantes son actores de la educación...”
(MINEDUC, 2004 a, p. 10)

Pero además al analizar las actividades, donde se exponen los objetivos cognitivos y las habilidades, los alumnos y alumnas son quienes deben realizarlas:

“...las actividades siempre deben dar la oportunidad a los estudiantes de:

- *Buscar información aplicando diferentes procedimientos de investigación.*
- *Comunicar sus resultados.*
- *Formular opiniones.*
- *Debatir planteamientos y opiniones.*
- *Analizar situaciones.*
- *Contextualizar los conceptos en situaciones cotidianas.”* (ibíd., p. 10)

Otros actores de esta educación son los “*Profesores y Profesoras*” –términos que también en cada momento se utiliza incluyendo ambos géneros-. Si bien el currículum plantea a los docentes en un rol activo, este rol se relaciona con los conceptos: entregar, señalar, instar, conducir, enseñar procedimientos y conceptos, orientar, producir clima de aprendizaje, explicar y corregir, por lo que se infiere que el papel del docente es el rol de un guía que induce a los estudiantes a llegar al conocimiento, de hecho cuando se plantea que el docente debe “entregar” se refiere a las herramientas conceptuales que el alumnos y la alumna necesitan para llegar al conocimiento, como se explica en el párrafo ya citado anteriormente.

Si bien, cuando se expone que los estudiantes han de ser los actores de la educación, sólo una vez se habla de que el trabajo deba ser grupal (ibíd., p. 11) y nunca se habla de trabajo colaborativo, de hecho los conceptos colaboración y/o cooperación, representativos de los objetivos cognitivos y habilidades de la Escuela Moderna, no aparecen en ninguna ocasión en esta parte del currículum. Pero también hay que decir, que los términos

competencia o competitividad, característicos de la Escuela Neoliberal también están ausentes.

Respecto a los contenidos de aprendizaje, vemos que el término más repetitivo es “**conceptos**” que en nuestra clasificación no juega un rol central, pero otros términos que también encontramos son “**organización**” que se vincula a “**política**”, “**económica**” y por último “**social**”, también el término “**realidad**” que se relaciona con “**región**” y “**social**” y por último el concepto “**investigación**” que rescatamos porque aquí no se presenta como una habilidad a desarrollar, sino como contenido, por lo que se excluye del análisis que hacemos del mismo término como objetivo cognitivo o habilidad.

Si bien estos conceptos hablan de contenidos a aprender, es destacable que cuando en los planes y programas se presentan las unidades de contenidos, son dos las relevantes que incluyen estos conceptos, **Unidad 3: Organización Política y Unidad 4: Organización Económica**, y el aspecto social se ve como algo secundario, pues aunque está incluido entre las actividades que se desarrollan o como algo que se incluye en algunos temas en dicha unidades, no se estudia como una Unidad, lo que podemos interpretar como que, para el currículum es más importante que los alumnos y alumnas entiendan de economía que de organización social. En cuanto a lo político, las subunidades nos muestran que si bien se habla de participación ciudadana, está presente, es sólo como parte de una subunidad que habla de un proyecto de acción cívica, el cual veremos en el análisis de las Unidades propiamente tal.

Finalmente y más importante son los conceptos enmarcados como objetivos cognitivos y habilidades. Lo que primero observamos es que el concepto “**habilidades**” es constantemente utilizado, lo mismo que “**investigar**”. Según nuestra categorización, el primer término es característico de la escuela Neoliberal y el segundo, como objetivo cognitivo, está presente en varias escuelas como la Moderna o la Neoliberal.

A su vez, conceptos propios de la escuela Libertaria y del Ideal de Escuela Actual, como “**analizar**”, “**reflexionar**” se reiteran entre cuatro y cinco veces y “**opinar**” y “**debatir**” tres veces cada uno, e incluso aparece de forma explícita que se quiere que los estudiantes desarrollen la habilidad de “**análisis y reflexión crítica**”, esto muestra cierta tendencia hacia los planteamientos de la Escuela Moderna, Libertaria y Actual en este discurso. En la siguiente cita observamos algunos de esas ideas, el destacado en negritas es nuestro:

*“...a la vez que desarrollar su **capacidad de búsqueda y procesamiento de información, de comunicación, de análisis y de reflexión crítica**; así como su*

sensibilidad ante los problemas de la comunidad regional y nacional, promoviendo el desarrollo de actitudes de respeto, pluralismo, solidaridad y responsabilidad social.”
(ibíd., p. 9)

Otros conceptos manifiestos en esta Presentación son “**comprender**” y “**categorizar**” (tres y cuatro veces respectivamente) que se encuentran en casi todas las escuelas, por ser objetivos básicos, que se encuentran entre las primeras categorías de la taxonomía de Bloom.

Pero además, apreciamos conceptos como “**respeto**”, “**responsabilidad social**”, “**problematizar**”, “**pluralismo**”, “**solidaridad**” que si bien aparecen solo una vez cada uno, se presentan como actitudes que los estudiantes deben desarrollar, por lo que forman parte de las habilidades que se promueven en este discurso (ver cita anterior).

En primera instancia, es posible observar que el ACDE de esta parte del currículum, tiene una diversidad conceptual que nos hace apreciar ideas de varias escuelas, ya que la categorización conceptual nos muestra que en sus objetivos cognitivos provienen desde diferentes ideales educativos, con cierta tendencia hacia los objetivos de las Escuelas Modernas y Actual.

Como introducción es un primer acercamiento. A continuación describimos el análisis de los demás apartados de los Planes y Programas de este nivel para poder profundizar y llegar a mayores conclusiones.

Análisis del discurso de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y de las Orientaciones Evaluativas del currículum para 1º año Medio.

Es posible encontrar este apartado del currículum de 1º medio en los Planes y Programas del año 2004, desde la página 13 a la 17, donde se especifican los objetivos del programa y también se entrega a los docentes, ideas y propuestas a considerar a la hora de evaluar a los alumnos y alumnas. Además se enumeran los objetivos fundamentales para el nivel.

Al igual que en el análisis de la Presentación del currículum para 1º de enseñanza media, para comenzar presentamos una nube con los conceptos destacados en esta parte del discurso educativo para este nivel, de manera que podamos observar cuáles son los conceptos relevantes de esta parte del currículum, antes de analizarlos.



12. Conceptos OFT y Orientaciones Evaluativas. 1º Medio.

Comenzando nuestro análisis nuevamente con los actores, podemos observar que los estudiantes y alumnos y alumnas, siguen teniendo un rol activo dentro de los OFT y de las orientaciones evaluativas, pues si bien el discurso se dirige al docente indicándole lo que debe conseguir en esta asignatura con los estudiantes, casi en todo momento son los estudiantes los que tienen que entender, vincular, opinar, saber y expresar.

Incluso en las orientaciones evaluativas, si bien se presenta a la evaluación como algo que debe elaborar el docente para, a través de esta, obtener información sobre el alcance de los aprendizajes por parte de los estudiantes, se expone que la misma ha de ser coherente con las actividades de la unidad y debe estar formulada en forma tal que siga reforzando las habilidades en los estudiantes.

*“La evaluación en sus distintas funciones, diagnóstica, formativa y sumativa, debe ser **consistente con los objetivos fundamentales del programa**, tanto para **estimar si los aprendizajes esperados se están cumpliendo**, como para **reforzar su consecución**.”*

En esta línea es importante que las actividades y procedimientos que se seleccionen o diseñen, los criterios a los que respondan y los indicadores que se

construyan para evaluar, estén en estrecha relación con los aprendizajes esperados de cada unidad.” (MINEDUC, 2004a, p. 15)

Pero además, cuando las evaluaciones sean de formato más estructurado o tradicional, se espera que estas estén formuladas, siguiendo los lineamientos del programa, sobre el desarrollo de actitudes y habilidades como la reflexión y el análisis.

*“Junto con usar actividades ya contempladas en el programa para propósitos de evaluación, se puede incorporar otros procedimientos, en especial la realización de pruebas, que es el mecanismo usualmente más aplicado. En este caso, es **muy importante que la formulación de las preguntas o los problemas que se le[s] presenten a los estudiantes refuercen el desarrollo del pensamiento crítico y no contradigan los principios del programa**. En este sentido, se debe favorecer las preguntas o **situaciones problemáticas a resolver**, que fomenten la **reflexión**, la **formulación de opiniones personales**, la **explicación** de ciertos fenómenos **con las propias palabras de los estudiantes**, por mencionar algunos énfasis del sector.” (ibíd., p. 15)*

Tanto en para los OFT, como en la evaluación, el estudiante sigue teniendo el rol protagónico.

En relación a los contenidos de aprendizaje, encontramos que los conceptos más utilizados en el discurso son “**social**”- seis veces-, “**derechos**” y “**política**”- ambos en cinco ocasiones:

*“..., los estudiantes establecen jerarquías valóricas, formulan juicios morales, asumen posturas éticas y desarrollan compromisos **sociales**. [...]*

*...es un objetivo de aprendizaje que alumnos y alumnas entiendan y cuestionen los estereotipos y prejuicios sociales. Asimismo, que reconozcan similitudes y diferencias entre grupos **sociales** y **culturales** en la región, y adquieran y desarrollen valores de tolerancia **social**. [...]*

*El contenido sobre los **derechos** y garantías individuales en la unidad Organización **política**, expresa directamente el OFT referido al reconocimiento, respeto y defensa de la igualdad de **derechos** esenciales de todas las personas” (Ibíd., p. 14*

*“Conocer la institucionalidad **política** regional y nacional, los **derechos** y deberes ciudadanos contenidos en la Constitución Política de la República de Chile, y manejar algunos conceptos básicos de ciencia **política**. [...]*

*Valorar la organización política democrática y pluralista y comprometerse con el ejercicio de los deberes y **derechos** que ella implica, valorando la búsqueda conjunta del **bien común**. [...]*

*Reconocer la diversidad de visiones que existen sobre los problemas **sociales**, respetando el **derecho** de plantear y debatir diferentes puntos de vista” (Ibíd., p. 17)*

Otros términos que se repiten como parte de los contenidos de aprendizaje, como se puede observar en la Tabla 12 y en las citas anteriores son: “**cultural**”, “**bien común**”, “**prejuicios**” y “**estereotipos**”.

Si bien en esta parte del currículum no se habla en demasía sobre los contenidos, vemos que lo que se destaca en estos es la sociedad y el entorno regional de los alumnos y alumnas, y los contenidos que se exponen buscan relacionar a los estudiantes con esa comunidad entregándoles ciertos valores positivos para la vida en sociedad, el discurso que se plantea en este apartado es marcadamente inclinado hacia las ideas de la Escuela Moderna de Freinet, por lo que inferimos que al plantear este tipo de contenidos como eje central de los objetivos de 1º medio, o sea, un lugar de comunicación e intercambio, donde lo educativo se interrelaciona con lo político. Como veremos a continuación, esto se reafirma al continuar nuestro análisis de esta parte del currículum.

Al analizar los objetivos cognitivos y habilidades, vemos que los conceptos dominantes son: “**Habilidades**” y “**Desarrollo de Valores**”, que encontramos diez y ocho veces, respectivamente. Si bien el primer término lo asociamos a un discurso neoliberal en la educación, discurso en que la educación se define por su utilitarismo:

“En el programa de Historia y Ciencias Sociales de Primer Año Medio, tienen explícita presencia y oportunidad de desarrollo:

- [...] *Desarrollo del Pensamiento, en especial las **habilidades** de investigación (selección y organización de información, revisión de planteamientos, suspensión del juicio en ausencia de información suficiente); **habilidades** comunicativas (exposición coherente y fundamentada de ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias); **habilidades** de análisis, interpretación y síntesis de información. Muchas*

*de las actividades planteadas en este programa, referidas a los contenidos conceptuales específicos de las diversas unidades, proponen modalidades de trabajo de alumnas y alumnos explícitamente orientadas al desarrollo de las **habilidades referidas.***” (ibíd., p. 14)

También define las “habilidades” como el desarrollo de valores forma parte de un discurso educativo inclinado más hacia las ideas de la Escuela Moderna e incluso al Ideal de escuela actual, por lo que si bien, el discurso expone las habilidades como lo vemos en la cita anterior, las relaciona y dirige, en la forma en que pretende desarrollarlas (estrategias metodológicas), a la formación valórica del estudiante:

*“Por otra parte, las estrategias metodológicas que el programa propone [...] han sido definidas con propósitos formativos de las **habilidades, actitudes y valores** necesarios para la **participación ciudadana democrática**, como el **respeto mutuo** y la **valoración de ideas y creencias distintas** de las propias, el **diálogo** como fuente de **humanización** y **resolución de conflictos**, y la **solidaridad**, el **espíritu de servicio** y el **bien común**, como criterios orientadores del accionar con otros.”* (ibíd., p. 14)

De hecho, los conceptos “**analizar**”, “**respeto**” y “**comunicar**” son los siguientes más reiterados en el discurso – cuatro veces los dos primeros y tres veces el último- dos son habilidades que los estudiantes deben desarrollar y el otro, respeto, es un valor que, se espera, que los estudiantes asimilen en relación a sus similitudes, diferencias, su entorno y su sociedad, como se puede ver en la cita anterior y también en la que exponemos a continuación, obtenida de los objetivos fundamentales para la asignatura:

“Reconocer la **diversidad de visiones que existen sobre los problemas sociales, respetando el **derecho** de plantear y **debatir diferentes** puntos de vista”.** (ibíd., p. 17)

Este objetivo y por ende los conceptos que rescata, tiene bastante importancia si consideramos que casi un 20% de las actividades propuestas se orientan a concretarlo, algunas de ellas las citamos a continuación:

* **Relacionar** las actividades productivas de la región con los recursos naturales, y **discutir** sus proyecciones a futuro. (ibíd., p. 26)

* **Promover una **discusión**** de los conceptos de familia y de hogar, empleados en el censo nacional de población. (ibíd., p. 29)

- * **Discutir** los estereotipos sociales en cuanto generalizaciones de rasgos que se toman como característicos de un grupo. (ibíd., p. 36)
- * **Debatir** en torno a la importancia de las organizaciones sociales para canalizar los intereses y demandas de la comunidad. (ibíd., p. 37)
- * Caracterizar el crecimiento de la ciudad en que se encuentra el establecimiento escolar en las últimas décadas, **discutir** sus causas y consecuencias e **identificar** mecanismos de regulación. (ibíd., p. 50)
- * **Identificar** los diferentes medios de comunicación de que se dispone en la localidad: prensa, radio y televisión, **discutiendo** su impacto en la vida local. (ibíd., p. 54)
- * **Identificar** los diferentes instrumentos que existen en la región y en las comunas para el ordenamiento territorial y sus principales características. **Discutir** su importancia para el desarrollo de la vida en comunidad. (ibíd., p. 57)
- * **Caracterizar** el comercio exterior de Chile en términos de los principales rubros de importación y exportación, y **discutir** sobre la interdependencia económica. (ibíd., p. 62)
- * **Discutir** las relaciones económicas del país con el extranjero. (ibíd., p. 63)
- * Identificar los tratados internacionales ratificados por Chile que aseguren garantías a los derechos de las personas; **debatir** sobre su importancia en términos personales y para la comunidad. (ibíd., p. 73)
- * **Analizar** los componentes esenciales de lo político, recuperando **las visiones que los estudiantes tienen** de la política. (ibíd., p. 75)
- * **Analizar** las acciones de los parlamentarios de la zona, de los concejales y alcaldes; y **discutir** sobre la importancia e implicancias de la representación política. (ibíd., p. 75)
- * **Debatir** en torno al artículo 5° de la Constitución Política de la República de Chile, poniendo énfasis en el significado de que la soberanía resida esencialmente en la nación. (ibíd., p. 79)
- * **Debatir** sobre la importancia de la separación de los poderes públicos e identificar mecanismos que aseguran tal separación. (ibíd., p. 82)

* **Discutir** las ventajas y desventajas del mercado como asignador de recursos y motor de la economía, y del Estado como asignador de recursos. (ibíd., p. 100)

* **Discutir** las ventajas y desventajas del trabajo independiente y del dependiente. (ibíd., p. 102)

Es importante subrayar, que muchas de las actividades, tanto como las propuestas de evaluación plantean la puesta en marcha de habilidades complejas que como conceptos se incluyen en ideas modernas o ideales de escuela. Son escasas las ocasiones en que el objetivo es “conocer” o “describir” y generalmente en esas escasas ocasiones, se establece después, “para debatir”, “para analizar” u otra habilidad de mayor complejidad.

Por otra parte, es posible encontrar los conceptos, “conocer”, “identificar” y “organizar” dos veces cada uno. Estos conceptos los relacionamos con objetivos básicos de la taxonomía de Bloom y/o con una idea de educación cercana a lo que la Escuela Neoliberal plantea como educación, en la que “identificar” y “organizar” es más importante que “criticar”, no obstante también las ideas de desarrollar la “Autoafirmación personal” y la “Participación ciudadana”, se repiten también dos veces, por lo que si bien el discurso expone ideas sencillas, los objetivos finales siguen siendo complejos y ligados a una idea integral de educación, tendiente a lo descrito por la Escuela Moderna.

Además, encontramos que el término “memorizar” aparece también dos veces, pero ambas veces es para manifestar abiertamente que el aprendizaje de memoria es algo manifiestamente contrario a lo que se espera con los objetivos de este currículo, por tanto es algo que no se debe hacer, ni motivar, tanto a la hora de enseñar como de evaluar.

*“Respecto a los conceptos, se debe tener presente que **lo importante es que los estudiantes los comprendan**, por lo tanto, **no es conveniente calificar su repetición de memoria**, sino el manejo que tengan de ellos, es decir, que **los puedan explicar y aplicar**. [...] En el caso de que se apliquen **pruebas** como procedimiento de evaluación, es sumamente importante que éstas sean coherentes con el programa. Es decir, **no pueden limitarse a evaluar la memorización de conocimientos específicos**. Las pruebas deben consistir en preguntas que **induzcan a la reflexión**, y permitan a los estudiantes mostrar **el grado de comprensión** que han logrado de las materias y **la destreza en el manejo de ciertas habilidades**.” (ibíd., p. 16)*

Otros conceptos destacados de esta parte del currículo son “Organizar”, “Participación Ciudadana”, “Buscar”, “Cuestionar”, “Desarrollar Proyecto”, “Dialogar”,

“Entender”, “Explorar”, “Interpretar”, “Investigar”, “Pensamiento crítico”, “Selección”, “Servicio”, “Sintetizar”, “Utilizar el conocimiento” y “Vincular”. Todos estos términos aparecen una o dos veces, por lo que parecen tener poca relevancia, no obstante los destacamos porque están vinculados a los objetivos y, además, se relacionan con la categorización conceptual propuesta en este estudio, pues este tipo palabras nos ayudan a evidenciar el tipo de discurso educativo es el que estamos analizando. Por ejemplo, es relevante para nuestro estudio, que entre los objetivos se hable de que los estudiantes deban desarrollar la “solidaridad” como una habilidad para su participación en la sociedad y que no se hable de que los alumnos deban ser competentes.

El discurso de los OF, los OFT y las orientaciones para la evaluación sigue siendo un discurso inclinado hacia las categorías conceptuales de la escuela Moderna, incluyendo además categorías algunas categorías de la escuela de Freire. No obstante, este discurso no puede clasificarse como perteneciente a ninguna de ambas escuelas porque le faltan categorías fundamentales de ambas, como “libertad”, “conciencia”, “cooperativismo”, “igualdad”, “hermandad” o “acción” y “autogestión” para poder clasificarse en alguna de ellas. Sin embargo, es posible concluir que según el discurso de este nivel educativo, el discurso de los objetivos educativos es un discurso tendiente a la idea de que los alumnos y alumnas han educarse de ser ciudadanos responsables, participativos y reflexivos de una sociedad democrática y que deben ser parte activa de esa educación indagando, investigando y debatiendo, en este discurso educativo, el estudiante dista de ser un “recipiente al que hay que llenar de conocimiento” como plantea la Escuela Nueva, y es alguien que debe participar de su educación, y como consecuencia, de su sociedad como plantea la Escuela Moderna. La formación de ciudadanos, si no conscientes por lo menos participativos, tolerantes y solidarios, es hasta ahora según lo analizado, la idea principal que se infiere a hacer un análisis crítico de este discurso educativo.

A continuación procedemos a exponer el análisis de los conceptos de las Unidades, sus temas, propósitos y objetivos.

Análisis del discurso de las Unidades temáticas y sus objetivos en el currículum para 1º año Medio.

Este apartado abarca de la página 20 a la 114. Es la parte más extensa del Programa, ya que se describe e introduce cada unidad y sub-unidad temática y detalla las actividades que los profesores, pero sobre todo, los estudiantes deben desarrollar para ir concretando los aprendizajes y los objetivos, cada unidad presenta a lo menos 10 actividades diferentes para ir concretando el plan educativo. Por otro lado, al final de cada unidad se describe dos o tres ejemplos o propuestas de evaluaciones que se pueden desarrollar para diagnosticar la unidad y/o para evaluar el proceso y la concreción de los objetivos.

A continuación, exponemos los conceptos que hemos enumerado y analizado de las introducciones de cada unidad y sub-unidad, dejando fuera las actividades, sus descripciones y las evaluaciones, las que citaremos según sea ocasión.

Objetivos Cognitivos y Habilidades		Contenidos de aprendizaje		Actores	
Conocer/Reconocer	20	Conceptos	13	Alumnos/Alumnas (Activos)	14
Comprender	17	Realidad	6	Estudiantes (Activos)	4
Caracterizar	15	Social(es)	5	Estudiantes (Pasivos)	4
Analizar/Analizar	13	Comunidad	5	Profesores/Profesoras	2
Distinguir/Diferenciar	10	Sociedad	2	Docente	0
Entender	8	Desarrollo	2	Alumnos/Alumnas (Pasivos)	0
Reflexionar	7	Igualdad/Desigualdad	2	Grupo(s)	0
Valorar	7	Humano/Humana	2		
Desarrollo	6	Comunidad	2		
Identificar	6	Humano	1		
Debatir	5	Diferenciación	1		
Aplicar	4	Grupo	1		
Apreciar	3				
Explorar	2				
Investigar	2				
Evaluar	2				
Observar	1				
Diferenciar	1				
Representar	1				
Discutir	1				
Opinar	1				
Solidaridad	1				

13. Conceptos de la Unidades y Sub-unidades de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales para 1º Medio

En el cuadro anterior se observa que los conceptos “conocer”, “reconocer”, “comprender” y “caracterizar” son los más reiterados en esta parte de los planes y programas,

de hecho es recurrente que en este capítulo del currículum se planteen estos objetivos cognitivos básicos, según la taxonomía de Bloom, como conceptos centrales.

Muchas veces encontramos que el currículum describe los aprendizajes esperados con objetivos cognitivos básicos según la taxonomía de Bloom y con categorías conceptuales básicas que se repiten en casi todas las escuelas de nuestra clasificación conceptual estableciendo como finalidad que cada alumno y alumna:

“• **Conoce** la existencia y distribución de los recursos naturales de la región; **identifica** aquellos que sirven de sustento a las actividades productivas más destacadas: suelos, aguas, vegetación, recursos mineros, pesqueros, etc.; y los diferencia en recursos renovables y no renovables”. (MINEDUC, 2004a, p. 21)

“• **Conoce** las características de los censos de población y vivienda, y los **entiende** como fuentes de información demográfica”. (Ibíd., p. 28)

“• **Conoce** la distribución de la población regional por sectores económicos”. (Ibíd., p. 28)

“• **Reconoce** similitudes y diferencias entre grupos sociales y culturales en la región.

• **Comprende** el significado de los conceptos cultura, costumbre y diversidad cultural, y los **aplica al análisis de la realidad regional.**” [...]

“• **Reconoce** las autoridades locales, sus atribuciones y funciones.

• **Reconoce** que las características y procesos socio-geográficos forman parte de un continuo histórico, que en gran medida las explica, y **detecta** elementos de continuidad y de cambio.”(Ibíd., p. 34)

• **Describe** la población regional en términos de su volumen, densidad, distribución por sexo y edad, y condición urbano-rural. [...]

• **Reconoce** la natalidad, la mortalidad y las migraciones como los grandes factores de cambio demográfico.

• **Conoce** la distribución de la población regional por sectores económicos. (Ibíd., p. 44)

• **Entiende** las redes de comunicación como organizadoras del espacio regional.

• **Caracteriza** la conexión de su región con el exterior. [...]

- **Comprende** que parte importante de la conectividad de la región hacia afuera se vincula con los flujos de información.
- **Conoce** las relaciones de la economía regional con el país y el mundo.
- **Entiende** el espacio regional como un sistema.
- **Comprende** la importancia de los procesos de planificación regional y de ordenamiento del territorio para el desarrollo de la región. (Ibíd., p. 52)
- **Conoce** las características generales del territorio nacional: forma y emplazamiento, tricontinentalidad y territorio marítimo.
- **Describe** las condiciones generales del sistema geográfico físico nacional, en términos de las grandes fajas de relieve; los factores del clima nacional; la distribución espacial de los climas; y la diversidad de vegetación.
- **Conoce** las características del proceso de regionalización en Chile.
- **Entiende** el concepto geográfico de región y define la propia región como una unidad político-administrativa. (Ibíd., p. 58)
- **Comprende** la ciudad contemporánea como fenómeno social y económico.
- **Entiende** el espacio regional como un sistema.
- **Comprende** la importancia de los procesos de planificación regional y de ordenamiento del territorio para el desarrollo de la región. (Ibíd., p. 68)
- **Entiende** la Constitución Política de la República de Chile como el cuerpo legal de más alto rango, que organiza los poderes del Estado y establece los derechos y garantías individuales.
- **Comprende** quiénes son sujetos de la nacionalidad chilena, y quiénes son ciudadanos.
- **Conoce y analiza** los derechos individuales contenidos en la Constitución Política de la República.
- **Reconoce** los mecanismos nacionales e internacionales a través de los cuales se busca garantizar los derechos de las personas.

- **Conoce** los tratados internacionales ratificados por Chile que aseguran garantías a los derechos de las personas, y evalúa su importancia en términos personales y para la vida de su comunidad. (Ibíd., p. 71)

Como ya hemos destacado, son muchas las veces en que la finalidad se enmarca en categorías conceptuales que son iguales o casi iguales en todas las ideas de escuela de nuestra categorización y que corresponden con objetivos básicos de la taxonomía de Bloom. No obstante, también muchas veces estos objetivos están acompañados de objetivos que muestran qué se debe hacer cuando los estudiantes han alcanzado estos objetivos básicos.

Al observar la tabla anterior, vemos que “*analizar*”, “*distinguir o diferenciar*”, “*reflexionar*”, “*valorar*” y “*debatir*” son también términos que se reiteran en este apartado del discurso educativo para 1º medio.

- “• **Valora** la preocupación por los efectos ambientales de la acción humana.
- **Discute** la existencia de problemas ambientales en su región, **distinguiendo** sus causas, las distintas posiciones en juego y las alternativas para enfrentarlos.” [...]
- **Reúne, analiza y comunica** información sobre las características naturales de su región. (Ibíd., p. 21)
- “• **Analiza y representa** gráficamente información relativa a las características demográficas de la región”. (Ibíd., p. 44)
- “• **Opina** sobre la desigualdad socio-económica de la población, y **valora** la equidad social.
- **Analiza, interpreta y sintetiza** información”. (Ibíd., p. 44)
- “• **Evalúa** la influencia de los medios de comunicación en la localidad.” (Ibíd., p. 52)
- “• **Compara** las actividades económicas predominantes de cada región, **asociando** la especialización regional con los recursos naturales.
- **Aplica** los conceptos de interdependencia económica y ventajas comparativas al **análisis** del comercio exterior del país.
- **Opina** sobre las relaciones comerciales de Chile con el exterior.” (Ibíd., p. 68)

“• **Valora** la importancia de los mecanismos nacionales e internacionales a través de los cuales se busca garantizar los derechos de las personas.” (Ibíd., p. 71)

Por otra parte, la forma en que se busca que los alumnos y alumnas concreten estos objetivos presenta estrategias metodológicas que obligan a los estudiantes a movilizar habilidades elevadas, por lo que se espera, como se planteó en la introducción, que el aprendizaje no sea de memoria sino comprensivo y analítico, como podemos ver en los siguientes por ejemplos de actividades propuestas:

Unidad 1. Actividad 1.

“**Analizar** las principales características naturales de la región, recuperando los conocimientos previos de los estudiantes.” (Ibíd., p. 21)

Unidad 1. Actividad 3.

“Introducir los conceptos de clima y tiempo, **discutiendo** el uso cotidiano de los mismos.

Ejemplo: **Los alumnos y las alumnas recopilan y analizan informes del tiempo divulgados en los medios de comunicación** (prensa, radio, televisión u opcionalmente Internet) **a fin de descubrir** los elementos y factores involucrados en la determinación de un estado del tiempo.

Buscan en una enciclopedia el significado de términos como temperatura, presión atmosférica, humedad del aire, velocidad del viento, nubosidad, precipitación”. (Ibíd., p. 23)

Unidad 1. Actividad 4.

“**Analizar** información sobre precipitaciones y temperatura en determinados lugares de la región, y **relacionar** las variaciones con latitud, altura, orografía y continentalidad.” (Ibíd., p. 23)

Unidad 1. Actividad 5.

“**Observar** y **analizar** unidades de paisaje”. (Ibíd., p. 24)

Unidad 1. Actividad 8.

“**Recolectar información** y **analizar** un problema ambiental.

Ejemplo: Los alumnos y alumnas **buscan** información sobre uno de los problemas ambientales identificados en la actividad anterior. Para ello pueden recurrir a información de prensa y a entrevistas en organismos especializados, Municipalidad, Intendencia, CONAMA regional, CONAF.

Los alumnos y alumnas deben caracterizar el problema, sus causas, las personas más afectadas y las alternativas de solución. Si existen intereses en pugna, sería aconsejable **que contrastaran dos puntos de vista**, por ejemplo: organizaciones sociales y CONAMA, industria y grupos ambientalistas o comunidad, empresa minera y comunidad afectada.

Finalmente, **presentar un informe** y **organizar** un panel gráfico para **exponer** los resultados del trabajo al resto del establecimiento.” (Ibíd., p. 25)

Unidad 1. Actividad 9.

“**Localizar** en el mapa de la región las actividades productivas y los recursos naturales, y **analizar** su distribución”. (Ibíd., p. 26)

Unidad 1. Actividad 10.

“**Relacionar** las actividades productivas de la región con los recursos naturales, y **discutir** sus proyecciones a futuro.” (Ibíd., p. 26)

Unidad 1. Actividad 11.

“**Reunir información** acerca de los riesgos naturales a los que está expuesta la región, y **analizar uno en profundidad** (características, causas, modo apropiado de enfrentarlo).” (Ibíd., p. 27)

Unidad 2. Actividad 2.

“**Promover una discusión** de los conceptos de familia y de hogar, empleados en el censo nacional de población.

Ejemplo: Entregar al curso la definición de familia y hogar aplicadas en el censo poblacional.

Discutir si de acuerdo a la experiencia de ellos esto agota los tipos de familia que ellos conocen. Conducir la conversación para que los estudiantes perciban la diversidad de familias existentes y la importancia de su valoración.” (Ibíd., p. 29)

Unidad 2. Actividad 7.

“**Analizar** las migraciones a partir de la reconstrucción de los cambios de residencia en la historia familiar de los alumnos y alumnas.” (Ibíd., p. 32)

Estas son algunas de las tareas, que estudiantes y docentes deben desarrollar, según los Planes y Programas, para ir concretando los Objetivos Fundamentales y Objetivos Fundamentales Transversales.

Al final de la Unidad 3, Organización Política, encontramos una actividad interesante en la cual se pide a los alumnos y alumnas que desarrollen un proyecto de acción cívica identificando un problema de su entorno y ayuden a solucionarlo:

Diseñar y ejecutar un proyecto con fines de servicio comunitario.

Ejemplo: Conducir al curso para que diseñe y realice un proyecto de acción social comunitaria que contemple:

- **identificar** un problema de la comunidad frente al cual los alumnos y las alumnas quisieran actuar;

- **informarse** sobre el problema;
- **discutir** posibles acciones a seguir y sus implicancias;
- **definir alguna acción** específica a seguir por parte de los alumnos y alumnas;
- **organizarse** en el curso para realizar tales acciones distribuyendo tareas y responsabilidades;
- **realizar las acciones definidas**;
- **evaluar** por el curso la acción realizada. (Ibíd., 83)

En este ejemplo concreto vemos las actividades que tienden hacia la formación ciudadana a la que el discurso de este nivel alude en muchas ocasiones en los conceptos .

Como observación general, podemos identificar que los conceptos de los objetivos cognitivos y habilidades que se promueven en el capítulo de las Unidades Temáticas para 1º medio, se inclinan hacia las ideas de la Escuela Moderna en sus objetivos cognitivos, pero se acompañan con términos que buscan desarrollar capacidades que se encuentran tanto en la Escuela Nueva, la Moderna y el Ideal Actual. No obstante, este discurso sigue siendo bastante “neutral”, si es posible usar ese término, para expresar que no se abanderiza con ninguna de las escuelas, ya que siguen faltando conceptos claves para poder enmarcarse de manera definitiva en alguna de ellas, por ejemplo, “escuela viva”, “autogestión”, “cooperación” y “participación” son términos que no aparecen o si se mencionan no se hace en relación con los objetivos cognitivos ni habilidades, sino como contenidos de aprendizaje, por lo que si bien muchas veces el discurso curricular parece inclinarse al discurso de la Escuela Moderna, la omisión de estos conceptos, nos obliga a alejar este discurso de las ideas de Freinet. De todas maneras, la neutralidad de los discursos también nos dice bastante sobre ellos, pero eso lo analizaremos en nuestras conclusiones finales.

Además, ideas como “multidisciplinar”, “complejidad”, “heterogeneidad” y “educar para la vida” están fuera del discurso en este nivel del currículum, pese a que se expresa, que el aprendizaje no es sólo sobre la “Historia”, sino que abarca conocimientos de otras disciplinas, dista de ser un aprendizaje, *“se busca que en el conocimiento de la realidad regional los estudiantes comprendan conceptos fundamentalmente de la geografía física y humana, y algunas nociones de otras disciplinas sociales como la antropología, la economía, la historia.”* (Ibíd., p. 20) y se habla de la heterogeneidad al exponer que existen diversas interpretaciones, realidad sociales, económicas, intereses e ideas, pero no se trabaja en profundidad sino sólo que se presenta, mayormente, como algo que se debe respetar al debatir o discutir. Por todo ello, tampoco el discurso curricular de este nivel puede enmarcarse como un discurso propio del Ideal de Escuela Actual.

Por otra parte, conceptos claves como “conciencia crítica” o “conciencia de clase” están absolutamente omitidos del discurso curricular, por lo que no podemos relacionarlo con la escuela socialista, tampoco es posible encontrar conceptos como “crear” o “modificar su realidad” característicos de la escuela libertaria, tampoco aparecen de manera explícita términos de la Escuela Neoliberal, ya que si bien objetivos como “conocer”, “organizar” o “valorar” aparecen en reiteradas ocasiones y conceptos como “habilidades”, “aptitudes” y “destrezas” nos muestran que existe cierta inclinación hacia este discurso, cabe decirse propio de la época, no se relacionan con conceptos como “mérito”, “liderazgo”, “competitividad” que permitirían hablar de esta parte del discurso como una exposición de ideas claramente pertenecientes a esta escuela.

Para finalizar, destacamos que si bien el rol de los estudiantes sigue siendo activo (18 reiteraciones para Estudiantes, alumnos y alumnas activos y 6 repeticiones que lo exponen como una agente pasivo) a la hora de desarrollar las actividades el docente sigue teniendo un rol fundamental como guía de las actividades, como expositor y como evaluador. Pocas veces se presenta la posibilidad de una autoevaluación o evaluación conjunta, una excepción es en el proyecto de acción de cívica, pero por lo general la evaluación del mismo monopolio del docente.

Lo mismo pasa, con el discurso social y humano. Si bien se habla de promover valores como solidaridad, la conciencia democrática, el respeto a la diversidad, en los estudiantes estos conceptos aparecen como parte de los conocimientos a aprender “distinguir entre democracia directa e indirecta” o “utilizar con propiedad el concepto democracia, entre otros”, y pocas veces como habilidades a desarrollar.

Cerrando el análisis de este nivel, podemos decir que nos llevamos una grata sorpresa al encontrar que el “análisis y la reflexión crítica” es algo presente en el discurso curricular y que se promueve y desarrolla, sobre todo el análisis y la reflexión en un alto porcentaje de las actividades propuestas, pero también la emisión de argumentos y opiniones, la crítica y el respeto a las ideas ajenas al proponer en muchos de los objetivos y de las actividades que los alumnos y alumnas debatan y discutan e incluso en las evaluaciones sugeridas.

Para finalizar cerramos con algunas conclusiones generales sobre el discurso analizado.

Conclusiones del análisis del discurso de 1º Medio.

Pese a que, en cada uno de los apartados en que hemos organizado el análisis de cada una de las partes de los Planes y Programas para 1º medio, hemos ido exponiendo conclusiones. Consideramos oportuno hacer algunas observaciones generales a modo de conclusiones del análisis del currículum de este nivel.

Es bastante interesante que si bien en un comienzo estos Planes y Programas, en la Presentación y en los Objetivos Fundamentales y Fundamentales Transversales, su discurso se inclina hacia una idea de educación reflexiva, analítica y evaluativa, donde los estudiantes deben desarrollar en pensamiento, la reflexión crítica y el autoconocimiento, al finalizar, encontramos que los conceptos se inclinan hacia una idea más tradicional de la educación promoviendo el conocimiento, la comprensión y entendimiento de conceptos e ideas.

Si bien, el analizar, discutir y debatir siempre están presentes en el discurso curricular para este nivel, sobre todo al presentar los objetivos, el conocer y entender ganan terreno a la hora de hablar como desarrollar la educación de manera práctica en las Unidades temáticas y los aprendizajes esperados.

Por otra parte podemos destacar que:

- Si bien muchos de los objetivos “conocer”, “reconocer”, “entender” parecen enmarcarse en las ideas de la Escuela Nueva, que describía a la Educación como la instancia en que el ser humano “recibía disciplina e instrucción”, se distancian de esta idea de escuela en el momento en que el currículum expone de manera explícita que la memorización, considerada como metodología principal de aprendizaje de esta escuela, es algo que va contra lo que el currículum busca en los estudiantes, por lo que los metodologías con la que se pretende alcanzar estos conceptos se basa en el desarrollo y promoción de habilidades complejas como el análisis, el debate, la reflexión, entre otras.

-Es bastante interesante que “comunicar”, “analizar”, “dialogar” y “criticar” son conceptos bastante característicos de la Escuela Libertaria de Freire, sobre todo si los encontramos relacionados, o sea, si cada una de estos objetivos conduce al otro, cosa que en este discurso no ocurre directamente, de hecho pese a ser importantes en este análisis, otros conceptos como “participación ciudadana”, “servicio a la comunidad”, “respeto a la sociedad” o “responsabilidad social” se distancian de las ideas de Freire, ya que su escuela se destaca por pensar que *“la educación no tiene por función dirigente el hacer unos ciudadanos conscientes,*

unos buenos patriotas o pequeños fascistas, o pequeños comunistas o pequeños mundanos. Tiene como misión el despertar seres capaces de vivir y comprometerse como personas." (Mounier, 1972, p. 93), por tanto podemos inferir que si bien los conceptos utilizados en el currículum de este nivel concuerdan en algunos aspectos con la Escuela Libertaria de Freire, - pues los encontramos constantemente dentro del discurso curricular que hemos analizado, tanto en la presentación, en los OFT como en las orientaciones para la evaluación, como parte de los más relevantes, ya sea por su rol dentro del discurso, como por sus reiteraciones- no puede enmarcarse este discurso como un discurso Libertario, ya que no considera a los estudiantes como seres "oprimidos", concepto que jamás aparece en el texto curricular, ni tampoco como personas que deban buscar la "libertad", otro concepto poco utilizados dentro de este discurso -aparece pocas veces y casi siempre ligado a la "libertad de expresión y/o opinión".

Además, podemos concluir que el discurso educativo presenta una mezcla conceptual, ya que la terminología que utiliza proviene de diversas escuelas, como la Moderna, la Neoliberal o del Ideal de Escuela Actual, por otro lado, los conceptos dominantes de la Escuela Nueva no se encuentran presente o se rechazan, como por ejemplo, "memorizar". También los conceptos claves de las Escuelas Socialista y Antiautoritarias están omitidos en este discurso curricular. No es posible encontrar los conceptos "cooperativismo", "conciencia crítica", "hermandad", "colaboración", "colectivo" o "creatividad", siquiera una sola vez, por lo que inferimos que el discurso educativo, pese a ser proclive de las ideas de la Escuela Moderna, que rescata propuestas de la escuela socialista, se distancia de esta última y por el contrario, prefiere entregar un leve matiz neoliberal a la educación, reiterando constantemente conceptos como "habilidad", pero sin caer en la radicalización, ya que tampoco aparecen términos como "competencia", "mérito" o "liderazgo" característicos de esta escuela.

Finalmente, si bien podemos inferir que el currículum tiene un acento bastante característico de su época, ya que presenta en muchas ocasiones conceptos que encontramos en el Ideal de Escuela Actual, propuesto por nosotros, aún falta mucho para que este discurso sea absolutamente proclive a ese ideal, ya que términos relevantes de esta escuela, como "complejidad", "multidisciplinar", "incertidumbre" o "globalidad", tampoco están presentes en todo el currículum para este nivel.

Análisis crítico del Discurso curricular para 2º año de enseñanza media.

Para comenzar con nuestro análisis, hemos revisado, categorizado y analizado el currículum de Historia y Ciencias Sociales para el 2º año de enseñanza media al igual como lo hicimos en capítulo anterior para el nivel de 1º medio.

Al igual que en los Planes y Programas para 1º medio, el currículum de 2º medio comienza con una breve presentación que, a modo de introducción, explica la finalidad del estudio de la Historia y las Ciencias Sociales para este nivel, exponiendo además en que se centra la asignatura durante este año. Además, en esta presentación se establecen tanto los objetivos de la asignatura para el nivel.

El siguiente apartado del currículum de 2º medio expone los Objetivos Fundamentales (OF) y los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y cuando deben trabajarse en esta asignatura para este nivel. Nuevamente este ha sido un apartado que hemos analizado en profundidad.

Después, el currículum presenta un cuadro sinóptico de las unidades, los contenidos y la distribución temporal, resumiendo los contenidos a estudiar e indicando cuánto tiempo deben los docentes dedicar a cada una de las unidades. Al igual que para el nivel anterior, es importante saber cuáles son los contenidos, por lo que expondremos un cuadro resumen de ellos así es más fácil saber a qué temas hacen referencia los objetivos, pero no son información para realizar un Análisis Crítico del Discurso Educativo.

Finalmente, el Plan y Programa para 2º medio nos presenta cinco capítulos sobre las Unidades a trabajar en este nivel, en los cuales, junto con exponerse los temas y contenidos, al igual que en el nivel anterior, se entregan indicaciones sobre qué puntos destacar, con qué es posible relacionarlo o cómo es mejor abarcar dicha unidad, junto con entregar actividades para cada tema. Nuevamente encontramos que cada Unidad tiene una pequeña introducción donde se habla sobre su orientación y sobre los objetivos, además, a excepción de la Primera Unidad, cada Unidad se subdivide en varias subunidades, pero estas no presentan introducción alguna, sino que enumeran las actividades que se deben trabajar en los diferentes temas.

A continuación vemos un cuadro con las unidades y contenidos que se han de trabajar en este nivel que corresponde al Programa de Estudio de la asignatura de Historia y Ciencias

Sociales para comprender cuales son los temas que se esperan abarcar con los diferentes objetivos fundamentales y transversales en este nivel de enseñanza.

<p>Unidad 1. Introducción: conociendo la historia de Chile.</p>
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciación de la importancia del conocimiento de la historia de Chile. • Visión global de los períodos de la historia de Chile. • Referencia a la vinculación de la historia de Chile con América Latina.
<p>Unidad 2. Construcción de una identidad mestiza.</p>
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • América Precolombina. Las grandes civilizaciones precolombinas. • Los pueblos pre-hispánicos en el actual territorio chileno. • La conquista española. • Principales características y propósitos de la empresa de conquista de los españoles en América y sus efectos para los pueblos indígenas. • La conquista de Chile: la ocupación del territorio. • Relaciones entre españoles e indígenas: trabajo obligatorio, mestizaje, evangelización, sincretismo cultural y resistencia mapuche. • El legado español nos inserta en Occidente: la herencia cultural de España. La institucionalidad española en América. • La sociedad colonial en Chile. • Identificación de testimonios históricos en el entorno.
<p>Unidad 3. La creación de una nación.</p>
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Independencia americana: múltiples factores que precipitaron el proceso independentista en América y Chile; condiciones estructurales y acciones individuales; voluntad humana y azar. • La organización de la República de Chile: elementos de continuidad y cambio luego de la Independencia en lo político, económico, social, religioso y cultural. • Dificultades para organizar la naciente república. • Diversos ensayos de organización política. • La solución portaliana. • La hegemonía liberal: el pensamiento liberal en Chile. • La eclosión cultural de la década de 1840. El desarrollo educacional. • La liberalización de las instituciones: conflictos con el autoritarismo presidencial. • La secularización de las instituciones: conflictos entre la Iglesia y el Estado. • La expansión de la economía y del territorio: expansión y modernización de la economía chilena desde la Independencia hasta la Guerra del Pacífico. • Las guerras del siglo XIX entre Chile y Perú-Bolivia. • Incorporación de la Araucanía. • Delimitación de las fronteras de Chile en el siglo XIX. • Debate fundamentado acerca de los elementos que caracterizan la experiencia histórica de Chile en el siglo XIX.
<p>Unidad 4. La sociedad finisecular: auge y crisis del liberalismo.</p>
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • La economía del salitre: la riqueza salitrera dinamiza al conjunto de la economía. • Rol del Estado en la distribución de la riqueza del salitre. • Inversiones públicas en vías de comunicación, infraestructura y educación. • Crisis política. La guerra civil de 1891 vista a través de interpretaciones historiográficas divergentes. • El parlamentarismo: balance de virtudes y debilidades. • Las transformaciones culturales: avances en educación, vida urbana. Nuevas creaciones intelectuales. • La “cuestión social.” Condiciones de vida de hombres y mujeres en las salitreras, los puertos, las ciudades y los campos. • Las nuevas organizaciones de trabajadores. • Preocupación entre intelectuales, universitarios, eclesiásticos y políticos por las condiciones de vida de los sectores populares. Soluciones propuestas. • Profundización en alguno de los temas tratados, a través de la elaboración de un ensayo que contemple fuentes e interpretaciones diversas y precisión en el uso de conceptos.
<p>Unidad 5. El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social.</p>

- El fin de una época: fin del parlamentarismo, surgimiento de populismos, gobiernos militares, nuevos partidos políticos, nuevos actores sociales.
- Fin del ciclo del salitre.
- La creciente influencia económica, cultural y política de los Estados Unidos y su proyección hacia el resto del siglo.
- La crisis económica de 1929 y sus efectos en Chile.
- Nuevas corrientes de pensamiento disputan la hegemonía al liberalismo.
- El nuevo rol del Estado a partir de la década de 1920: el Estado de bienestar; la sustitución de importaciones como modelo económico, sus logros y debilidades.
- La crisis del modelo a mediados de siglo, efectos sociales.
- Los nuevos proyectos políticos: la reformulación del sistema de partidos a fines de la década de 1950.
- Los nuevos proyectos de desarrollo y su implementación política. • Ampliación del sufragio.
- Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años 70 a la actualidad.
- Reconstitución de algún proceso histórico del siglo XX por medio de la historia de la comunidad.

14. Unidades y contenidos 2º año medio. Historia y Ciencias Sociales. (MINEDUC, 2004b, p. 18)

Como vemos, los contenidos de Historia y Ciencias Sociales para el 2º año de enseñanza media, tratan principalmente sobre la Historia de Chile desde sus inicios hasta fines del siglo XX. Primero se estudian los pueblos originarios de América pre-hispánica. Si bien se nombran y ubican en el tiempo y el espacio y se habla sobre alguna de sus características, no se estudia su cultura, cosmovisión, tradiciones o lenguas. De hecho vemos que sólo se trabajan en dos subunidades de la segunda Unidad, no obstante en las otras siete subunidades de la misma, se estudia de la época colonial que como periodo de tiempo fue más corto que el anterior, pero aun así se trabaja en forma más extensa y profunda. De alguna manera podemos interpretarlo como que, oficialmente, en las raíces de la historia chilena, es más importante destacar el legado español que el legado nativo. Pero, si bien el discurso histórico en el currículo y los textos educativos chilenos es algo muy interesante que analizar, es algo que nosotros no abarcamos en esta investigación, pero que se puede encontrar en estudios de Reyes, (2000), Oteiza (2006, 2011), Bustos (2012), entre otros. No obstante, podemos inferir, como ya hemos dicho con antelación, que la sola estructura de los contenidos o las metodologías propuestas como forma de abarcarlos, nos está entregando luces sobre los discursos que utilizamos en educación, teniendo una estrecha relación en la forma en que entendemos nuestra sociedad y a nosotros mismos.

El periodo que se debe abarcar en este Programa es bastante extenso y también complicado porque se pretende estudiar toda la historia de Chile hasta nuestra historia reciente. Es interesante que hasta esta reforma educativa, que modificó los currículos de todos los niveles escolares en 1999, la Historia de Chile se estudiaba en dos años, 3º y 4º medio. Por otro lado el tratar temas recientes, como la dictadura de 1973-1990, que en muchos aspectos, sigue causando conflictos, no sólo en el enfrentamiento de las diferentes ideas que los estudiantes tienen del periodo ya sea por conciencia propia o por influencia de la historia familiar, sino además porque en las instituciones escolares también se enfrentan diversas

ideas respecto al periodo, como debería abordarse o si debería abordarse³³. Todo esto ha producido interesantes debates, a nivel educativo y social³⁴ sobre todo por la forma discursiva en que estudiamos estos periodos. También Oteiza (2006) hace un interesante análisis lingüístico-sintáctico sobre el discurso con que trabaja este periodo en los textos escolares chilenos. En el cuál a través del lenguaje y el metalenguaje –este observado sobre todo en las fotografías e imágenes de los textos- analiza la sintaxis para ver la importancia que se desprende del discurso hacia las diferentes circunstancias y observar los roles que se designan a los actores del periodo, concluyendo, entre otras cosas, que los textos suelen relatar este periodo restándole el peso a lo negativo, por ejemplo utilizando conceptos como “pronunciamiento militar” en vez de “golpe de estado” o destacando a través del uso del lenguaje y de las imágenes las cosas positivas, por ejemplo, el cambio del sistema económico o mostrando fotos grises y en blanco y negro del periodo de Allende pero en colores del periodo de Pinochet, y omitiendo muchas de las circunstancias terrible ocurridas durante la dictadura, como la persecución política, los campos de concentración y los miles de asesinatos y de detenidos desaparecidos de la época.

Por lo mismo las didácticas y la forma en que se abordan los contenidos han de tener una gran relevancia. El mismo Programa nos habla al respecto.

“Desde cierta perspectiva el programa que se presenta puede parecer como muy ambicioso al pretender abarcar la historia de Chile en un año escolar; eventualmente muchos años de dedicación pueden resultar insuficientes si se quiere conocer cabalmente la historia de Chile. No obstante, desde la perspectiva que sustenta el programa no sólo es posible abordar la historia de Chile en un año, sino que esto ofrece una serie de ventajas desde el punto de vista del aprendizaje y de la

³³ En mi propia experiencia no ha sido sencillo ya que pese a ser tema curricular en instituciones en que he trabajado me han pedido explícitamente que no trabaje el tema.

³⁴ En el 2013 se generó una gran discusión debido a la idea de hablar de “Régimen Militar” en vez de “Dictadura” al enseñar el periodo de 1973 a 1989, en la cual se confrontan la postura del Ministerio de Educación, del Consejo Nacional de Educación (CNE) y la sociedad. Véase:

Schüller, P. (2013). Ranking. Secundarios exigirán nuevamente a rectores aplazar medida. La Nación, 24 septiem. Retrieved from <http://www.lanacion.cl/ranking-secundarios-exigiran-nuevamente-a-rectores-aplazar-medida/noticias/2013-09-24/115838.html>,

También Muñoz, A. (2013). Bases curriculares: Educación insistirá en el uso de “régimen militar.” El Mercurio, p. 6. Santiago de Chile. Retrieved from <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2013-10-04&NewsID=170256&dtB=04-10-2013 0:00:00&BodyID=3&Paginald=6>

Además opiniones de estudiantes en las Cartas al director del diario “El Mercurio” <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2013-10-05&dtB=05-10-2013%20:00:00&Paginald=2&bodyid=1>

O entrevistas al CNE: <http://www.emol.com/noticias/nacional/2013/10/04/622908/cned-entendiendo-que-la-palabra-dictadura-pueda-tener-anticuerpos-pero-la-palabra-es-esa.html>

didáctica. Por cierto, ello implica un giro bastante importante en los énfasis y procedimientos de enseñanza de la historia.” (MINEDUC, 2004b, p. 9)

Además, si bien la enseñanza de la Historia es una forma de acercarse a la comprensión de las sociedades contemporáneas, el estudiar la historia local es algo que puede tener una gran influencia en el modo en los estudiantes han de percibir su propia sociedad, por lo que tiene gran importancia no sólo los temas que de esta historia trabajamos, sino también la forma en que trabajamos estos contenidos en el aula. A continuación exponemos con el análisis del currículum para este nivel.

Análisis del discurso introductorio del currículum para 2º año Medio.

Entre las páginas 9 y 11 de los Planes y Programas para 2º año medio podemos encontrar la presentación de este nivel.

En ella encontramos los lineamientos que enmarcan los estudios para este nivel de educación. Se expone los objetivos generales y como se asocian a diferentes objetivos transversales. Se destaca en este programa que si bien es importante que los alumnos y alumnas manejen una línea de tiempo de los grandes periodos de la Historia de Chile, lo principal es que ellos al final tengan una visión global, entendiendo los procesos que llevan a la conformación del Chile actual.

Luego la presentación nos explica cuáles son las unidades en que se divide el Programa de estudio y los temas en que se pone énfasis. Esta presentación termina describiendo que se espera de los estudiantes al estudiar la Historia de Chile.

*“En el tratamiento de las distintas unidades **se fomenta el aprendizaje activo de los estudiantes**, impulsándolos constantemente a:*

- **buscar información en diversas fuentes;**
- **comunicar los resultados de su trabajo a través de informes, ensayos, exposiciones y diversos recursos gráficos;**
- **debatir, reflexionar, formular opiniones propias;**
- **trabajar en equipo;**
- **aplicar conceptos de las distintas ciencias sociales en el análisis de procesos históricos;**

- **contrastar** puntos de vista e interpretaciones diversas sobre los procesos históricos;
- **vincular** los acontecimientos del pasado con el presente;
- **ponerse en el lugar de aquellos que vivieron en el pasado.**

Asimismo a lo largo de las unidades se fomenta **el respeto por los demás, la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, la solidaridad social, el fortalecimiento de la democracia y la identidad nacional**". (MINEDUC, 2004b, p. 11)

Nuevamente, el énfasis es que los estudiantes jueguen un rol activo en su educación y que las capacidades y habilidades que desarrollen para alcanzar los objetivos vayan más allá de la simple memorización, de hecho si bien no busca la autonomía del estudiante, sí persigue desarrollar las capacidades necesarias para una futura autonomía buscar la información, comunicar, debatir, reflexionar y formular propias opiniones, el trabajar en equipo y aplicar, son un reflejo de ello.

Continuando con el análisis, podemos observar un cuadro que nos resumen los conceptos que se destacan en esta parte del currículum.

Objetivos Cognitivos y Habilidades		Contenidos de aprendizaje		Actores	
Comprender	2	Aprendizaje	8	Estudiantes (Activos)	8
Sensibilizar	2	Social	8	Estudiantes (Pasivos)	5
Aplicar	1	Política	4	Profesores/Profesoras	1
Aprender	1	Conceptos	3		
Buscar información	1	Cultura	2		
Comunicar	1	Democracia	2		
Contrastar información	1	Experiencia	2		
Debatir	1	Sociedad	2		
Formular opiniones	1	Visión global	2		
Reflexionar	1	Justicia	1		
Respeto	1	Reflexión histórica	1		
Solidaridad	1				
Trabajar en equipo	1				
Vincular	1				

15. Conceptos destacados en la Presentación de los Planes y Programas de Historia y Ciencias Sociales para 2º Medio.

Al igual que en el análisis para los conceptos de los diferentes apartados de los Planes y Programas de Historia y Ciencias Sociales para 1º medio, los conceptos de la tabla verde, a la derecha, nos hablan de los actores de que el discurso educativo. Al observar esto conceptos vemos que, al igual que en los apartados anteriores, siguen siendo los estudiantes, alumnos y alumnas los principales conceptos que se repiten a la hora de hablar de los actores de la educación y que el rol de estos según el discurso curricular debe ser, por lo general, activo.

En la tabla roja, a la izquierda, sobre los objetivos cognitivos y habilidades, vemos que no existe ningún término que parezca dominar el discurso, ya que tanto **“comprender”** como **“sensibilizar”** se repiten dos veces y ambos hacen referencia a objetivos bastante distintos, uno racional otro emocional. Y los conceptos **“aplicar”**, **“aprender”**, **“buscar información”**, **“comunicar”**, **“contrastar información”**, **“debatir”**, **“formular opiniones”**, **“reflexionar”**, **“respetar”**, **“solidaridad”**, **“trabajar en equipo”** y **“vincular”** aparecen una vez cada uno en este apartado del currículum por lo que no posible encontrar una inclinación pronunciada hacia alguna de las escuelas o ideas en las que hemos categorizado los discursos educativos.

No obstante sí se puede destacar que las habilidades que predominan son las de orden complejo, sólo encontramos dos habilidades básicas **“aprender”** y **“buscar información”**, no obstante las otras nueve son habilidades en que las estudiantes deben movilizar capacidades complejas, más allá de entender debe **reflexionar, formular opiniones, debatir y respetar, comunicar y trabajar en equipo** a la vez que vincula sus conocimientos con otros.

Por eso podemos decir que al igual que en el discurso de la presentación del nivel anterior, 1º medio, capítulo anterior, el discurso parece destacar una educación que va más allá de la memorización, aunque en este nivel no lo hace de manera explícita y el discurso parece no inclinarse de manera destacable hacia ningún tipo de escuela de las que hemos categorizado.

Respecto a los conceptos destacados al hablar de los contenidos, expuestos en la tabla azul, nuevamente podemos decir que términos como **“justicia”**, **“igualdad de derechos”** o **“democracia”** que tan importantes son para poder hablar de un discurso educativo inclinado hacia un ideal de escuela con atención a las necesidades actuales, aparecen sólo como contenidos a tratar, también como conceptos a valorar por los estudiantes, no obstante no como objetivos a practicar durante el proceso de enseñanza. O sea, se tratan y fomentan valores positivos para las relaciones sociales e interpersonales para los estudiantes como individuos participes de la comunidad, sin embargo se habla de esto como valores que han de practicar en el futuro, fuera del aula y no como algo que se deba practicar y desarrollar en la escuela cada día.

Es un gran paso, hablando social y políticamente que en un país que vivió 17 años en dictadura, en las últimas décadas del siglo XX, el currículum educativo destaque los conceptos **“democracia”**, **“justicia social”** o **“igualdad de derechos”**, pues de alguna manera esto nos muestra hacia donde está enfocada hoy la sociedad chilena y que se espera construir como

comunidad, pero sigue siendo interesante que estos conceptos sean estudiados como sólo como eso, como conceptos.

Desde la perspectiva del ACDE, podemos decir que el cuadro resumen de las reiteraciones de los conceptos, no nos entrega un panorama muy amplio sobre el cuál definir nuestras categorías, por lo que consideramos necesario proseguir con la nuestro análisis para este nivel antes de exponer conclusiones. En el siguiente capítulo exponemos los conceptos destacados de los Objetivos Fundamentales (OF) y los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y su análisis.

Análisis del discurso de los Objetivos Fundamentales (OF), Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) para 2º año Medio.

En las páginas 12, 13 y 14 del Programa, encontramos los Objetivos Fundamentales (OF) y los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y en la página 19, encontramos un cuadro resumen de los Aprendizajes Esperados, que sumamos a esta parte del análisis por ser parte importante de los objetivos.

En esta parte del currículum para 2º medio, encontramos los lineamientos generales para la asignatura, a la vez que se exponen los contenidos a estudiar y los objetivos, OF, que se esperan al estudiar dichas materias. Además también se destacan los OFT y como se unen estos con el estudio de la Historia en este nivel. En este aspecto, nuevamente el currículum hace énfasis en que la enseñanza de la historia es una instancia para promover el desarrollo de valores sociales, como la solidaridad, el valoración de la democracia, la justicia social, la igualdad de derechos, entre otros, pero además también, es trabajo de la asignatura promover el desarrollo de habilidades personales de los estudiantes como la autoafirmación, el desarrollo del pensamiento, de la reflexión crítica y de la valoración ética.

*“Los programas están contruidos sobre la base de contenidos programáticos significativos que tienen una carga formativa muy importante, ya que en **el proceso de adquisición de estos conocimientos y habilidades los estudiantes establecen jerarquías valóricas, formulan juicios morales, asumen posturas éticas y desarrollan compromisos sociales.** Los Objetivos Fundamentales Transversales definidos en el marco curricular nacional, corresponden a [...] **Crecimiento y Autoafirmación Personal, Desarrollo del Pensamiento, Formación Ética, Persona y Entorno;** su realización, como*

se dijo, es responsabilidad de la institución escolar y la experiencia de aprendizaje y de vida que ésta ofrece en su conjunto a alumnos y alumnas.” (MINEDUC, 2004b, p. 13)

Por lo mismo, esta parte del currículum nos entrega un discurso bastante interesante que analizar. Cabe destacarse que a diferencia del nivel anteriormente analizado, para 2º medio no se entregan orientaciones evaluativas en esta parte del currículum y sólo se exponen, al final del Programa en el aparatado de los anexos, algunos ejemplos de evaluación a modo de sugerencia. A continuación exponemos un cuadro resumen con los conceptos destacados del discurso educativo para esta parte de los Planes y Programas para 2º medio.

Objetivos Cognitivos y Habilidades		Contenidos de aprendizaje		Actores	
Habilidades	7	Cultura	7	Alumnos/Alumnas (Activos)	4
Respetar	6	Conocimientos	5	Alumnos/Alumnas (Pasivos)	3
Valorar	5	Proceso histórico	4	Estudiantes (Activos)	1
Debatir	4	Diversidad	4	Profesores/Profesoras	1
Analizar	3	Identidad	4	Docente	1
Utilizar	3	Organización	3	Estudiantes (Pasivos)	1
Conocer	2	Multicausalidad	2		
Crecimiento y Autoafirmación Personal	2	Realidad social	1		
Desarrollar el pensamiento	2	Libertad	1		
Identificar	2	Ejercicio de la ciudadanía	1		
Interpretar	2	Mujer	1		
Investigar	2	Mestizo	1		
Reconocer	2				
Asumir posturas éticas	1				
Confrontar	1				
Contrastar	1				
Defender	1				
Desarrollo compromisos sociales	1				
Entender	1				
Establecer jerarquías	1				
Evaluar	1				
Formular juicios morales	1				
Reconocerse	1				
Recopilar	1				
Seleccionar información	1				
Sintetizar	1				

16. Conceptos destacados de los Objetivos Fundamentales, los Objetivos Fundamentales Transversales del Programa de Historia y Ciencias Sociales para 2º medio.

Para comenzar es interesante que tanto los conceptos **“habilidades”** y **“conocimientos”** se repiten siete y cinco veces cada uno respectivamente, por lo que son términos destacados en el discurso.

No obstante, el **desarrollo de “habilidades”** aparece como parte de los objetivos cognitivos a diferencia de la **adquisición de “conocimientos”** que sólo aparece dos veces como objetivo cognitivo (incluidas en el concepto **“conocer”**) y cinco veces como contenido de aprendizaje. Por ejemplo:

*“Comprender que el **conocimiento** histórico se construye a base de información de fuentes primarias y su interpretación, y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema”*.(MINEDUC, 2004b, p. 12)

Esto nos muestra que el currículum, en su discurso, de preponderancia al desarrollo de habilidades, y que el conocimiento es considerado más como un contenido de aprendizaje que como el objetivo central del trabajo educativo. Además, es posible observar que en los conceptos que hemos clasificado como objetivos cognitivos, junto con las **“habilidades”**, los términos **“respetar”**, **“valorar”**, **“debatir”** y **“analizar”** son los conceptos dominantes en esta parte del discurso. Todos estos conceptos se relacionan con habilidades complejas o elevadas que se encuentran dentro de las ideas de varias de las Escuelas de nuestra categorización discursiva, como por ejemplo la Escuela Moderna o el Ideal de Escuela Actual.

Por otro lado vemos que los conceptos básicos como **“conocer”**, **“identificar”** y **“reconocer”** también son reiteradamente utilizados, no obstante en menor cuantía, sólo tres veces el primero y dos veces los otros dos, y no más que los términos **“interpretar”**, **“investigar”**, **“desarrollar el pensamiento”** o **“desarrollar el crecimiento y la autoafirmación personal”**, por lo que encontramos que la balanza de esta parte del discurso, se inclina hacia la idea de una educación dirigida al desarrollo de objetivos complejos, alejándose de la concepción de una educación dirigida a la instrucción y la disciplina, como la propuesta por la Escuela Nueva según nuestra categorización.

Como ya citamos anteriormente, en esta parte del programa se destaca que lo que se busca en el proceso de enseñanza es que los alumnos y alumnas, mientras adquieren conocimientos y desarrollan habilidades, establecen **“jerarquías valóricas”**, **“formulan juicios morales”**, **“asumen posturas éticas”** y **“desarrollan compromisos sociales”**. O sea, que desarrollen criterio y discernimiento respecto a la sociedad. Este discurso es interesante,

porque mueve el foco del objetivo de la enseñanza desde el conocimiento hacia el discernimiento lo que, en muchos aspectos, se distancia de la forma tradicional de entender la enseñanza de la Historia. Pero también se puede ver que conceptos importantes como *“libertad”*, *“diversidad”* o *“ejercicios de ciudadanía”* son términos que se destacan en los contenidos a estudiar, o sea son tratados y aprendidos como conocimientos, no son habilidades, por lo que se presentan como teoría, no como práctica de los estudiantes durante el proceso educativo, ya que no encontramos actividades dirigidas a desarrollar la libertad de los estudiantes o a representar y fomentar la aceptación de la diversidad. También el ejercicio de la ciudadanía se estudia en el papel, pero no como algo activo, o sea, se estudia qué es ser ciudadano, qué dice la constitución, incluso se discute sobre el término, pero no hay actividades en que deban representar o realizar un ejercicio ciudadano.

A continuación vemos un ejemplo de actividad en el que se trabajan estos conceptos:

“Unidad 4. Subunidad 1. Actividad 6. **Aplican** conceptos como *“ciudadanía”*, *“libertades públicas”* y *“representación de minorías”* al **análisis** del período, **explorando** cómo se manifiestan estas mismas categorías en el presente.” (Ibíd., p. 61)

O sea, se plantea aplicar estos términos, cuando analizan realidades pasadas y actuales. Esto nos parece realmente importante, no obstante se siguen trabajando sólo como conceptos y las actividades curriculares no se dirigen a la aplicación de estos valores en su realidad cotidiana, ni la escuela, de ser así estaríamos hablando de una Escuela Moderna con rasgos de la Escuela Antiautoritaria.

Además, es importante decir, que hasta ahora en el discurso educativo de los actores, los estudiantes, alumnos y alumnas siguen siendo los que juegan el rol principal y que al igual que en todos los discursos analizados hasta ahora, ese rol sigue siendo activo.

Finalmente, si comparamos los conceptos destacados en esta parte del currículum con los términos que hemos categorizado para realizar nuestro Análisis Crítico del Discurso Educativo, podemos decir que el cuadro resumen de las reiteraciones de los conceptos, nos entrega un pequeño acercamiento a las categorías en las que hemos clasificado el ACDE, por ejemplo; dentro de los Objetivos Cognitivos y Habilidades y los Contenidos destacadas encontramos una inclinación hacia los conceptos centrales de las Escuelas Moderna y Libertaria, debido a que **valorar, debatir, analizar, libertad, ejercicio ciudadano**, entre otros, son conceptos que se desarrollan constantemente en esta parte del texto y que se acercan a las ideas de estas escuelas, indicando que el discurso curricular para este nivel tiene cierta

influencia de dichas ideas. No obstante conceptos centrales de ambas escuelas se encuentran omitidos del discurso de esta parte de los Planes y Programas, por lo que no es posible, hasta ahora, categorizar el currículum de este nivel, dentro de una sola categoría. En resumen, consideramos necesario realizar el ACDE de todo el currículum para este nivel antes de exponer conclusiones, por eso a continuación desarrollamos el ACDE de las Unidades para este nivel de enseñanza media, cerrando con ello el análisis para este nivel y exponiendo, finalmente, nuestras segundas conclusiones.

Análisis del discurso de las Unidades temáticas y sus objetivos en el currículum para 2º año Medio.

Esta parte del currículum para 2º medio se encuentra entre la página 19 y la página 72 y está conformada por 5 Unidades divididas según la historiografía tradicional chilena, comenzando por la época pre-colombina y la época colonial. Continúa con el periodo de gestación de la Independencia y la formación de la república. Luego nos encontramos con el desarrollo económico y los problemas sociales de fines de siglo XIX, para terminar con los cambios políticos, económicos y sociales que se gestan durante la primera mitad del siglo XX y la inserción de Chile en el panorama mundial, la influencia de las grandes potencias y sus consecuencias, por lo que se debe finalizar el año escolar, estudiando el periodo de la Dictadura de 1973 a 1989 y la transición hacia la democracia de los años noventa y principios del siglo XXI.

Como ya hemos indicado antes, se puede considerar que es un periodo bastante extenso y complejo de historia que debe abordarse en sólo un año escolar, por lo que consideramos de gran importancia ver a que se le da énfasis entre los temas estudiados y que didácticas son consideradas las más adecuadas, además los temas son bastantes cercanos a los estudiantes, no solo espacial sino también temporalmente por lo que la forma en que el currículum propone se estudien los temas complejos, por ejemplo la dictadura de fines del siglo XX y la transición hacia la democracia, pueden darnos luces sobre el discurso curricular y sus objetivos sociales.

Por eso hemos analizado los conceptos que aparecen en las cinco Unidades tanto cada una de sus introducciones como en los aprendizajes esperados que cada Unidad expone. Al igual que como lo hicimos con el nivel anterior, citamos las actividades que se establecen para

tema cuando estas nos ayudan al análisis de los conceptos clasificados y en este caso será interesante también trabajar esas actividades, ya que no sólo son un apoyo para llevar a cabo los objetivos, sino también son parte de la forma, de la didáctica y la metodología con la que se propone abarcar los temas curriculares.

En el siguiente cuadro pueden observarse los términos destacados para esta parte de los Planes y Programas de 2º medio, que al igual que en los apartados anteriores se dividimos en Objetivos Cognitivos y Habilidades, Contenidos de aprendizaje y Actores.

Objetivos Cognitivos y Habilidades		Contenidos de aprendizaje		Actores	
Evaluar	15	Social	19	Estudiantes (Activos)	11
Comprender	14	Cambios	15	Alumnos/Alumnas (Act)	8
Reconocer	14	Estado	15	Docente	4
Analizar	11	Nación	13	Alumnos/Alumnas (Pas)	4
Conocer	7	Organización	12	Estudiantes (Pasivos)	3
Valorar	7	Procesos	12	Profesores/Profesoras	2
Identificar	6	Conflictos	7		
Reflexionar	6	Sociedad	7		
Caracterizar	5	Conocimiento	6		
Entender	5	Crisis	6		
Profundizar	5	Democracia	6		
Visualizar	4	Creación	4		
Comunicar	3	Derechos	4		
Distinguir	3	Libertad	4		
Aplicar	2	Pensamiento	4		
Comparar	2	Reforma	3		
Debatir	2	Comunidad	2		
Utilizar	2	Dimensiones	2		
Cuestionar	1	Multicausalidad	2		
Describir	1	Visión global	2		
Discutir	1	Actores Sociales	1		
Empatizar	1				
Formular opiniones	1				
Respetar	1				
Trabajar en equipo	1				
Vincular	1				

17. Conceptos destacados de las Unidades de los Planes y Programas curriculares de Historia y Ciencias para 2º medio.

Para comenzar, es destacable que los conceptos que más se repiten dentro del discurso educativo en este apartado son “**evaluar**” en los objetivos cognitivos y habilidades y “**social**” en los contenidos de aprendizaje. Ambos conceptos se encuentran en forma reiterada en el discurso. Según la primera taxonomía de Bloom (1956), la evaluación era el último

objetivo que se puede desarrollar en educación. La taxonomía revisada de Bloom (2000) deja a la evaluación como el penúltimo objetivo educativo antes de “crear” que requiere del desarrollo y la movilización de más habilidades por parte de los estudiantes para poder concretarse. No obstante, que la evaluación, o evaluar sea el objetivo cognitivo que más se reitera en este apartado, ya nos proporciona una primera idea del enfoque que este discurso podría tener.

Al seguir observando nos encontramos que otros términos recurrentes en los objetivos cognitivo son “**comprender**” y “**reconocer**”, ambos objetivos básicos tanto en Bloom (1956, 2000) como en Marzano (2000) y que se encuentran en casi todas las categorías en que hemos organizado los discursos educativos pero que predominan en las escuelas tradicionales como la Escuela Nueva.

Por otro lado, el concepto “**analizar**” es constantemente utilizado en esta parte del discurso, y también en las actividades que le acompañan, además también es uno de los objetivos cognitivos destacados dentro de lo que hemos visto del Programa. Es interesante, ya que este objetivo no sólo es un objetivo elevado, o sea requiere la movilización de numerosas habilidades para su concreción, sino además es característico de las ideas educativas de las Escuelas Moderna, Libertaria e Ideal Actual.

Como es una de las habilidades destacadas en los objetivos, en muchas de las actividades que los alumnos y alumnas deben hacer durante el curso utilizan y desarrollan esta habilidad, podemos ver algunos ejemplos a continuación:

“Unidad 2. Actividad 1. **Analizan** la diversidad cultural de América en el siglo XV, aplicando el concepto antropológico de cultura”. (Ibíd., p. 26)

“Unidad 3. Subunidad 1. Actividad 4. **Revisan** distintos enfoques respecto al proceso de Independencia, a partir de la revisión de obras de autores nacionales que representan **interpretaciones diferentes**, y **analizan** la multicausalidad de los procesos históricos.” (Ibíd., p. 40)

“Unidad 3. Subunidad 2. Actividad 2. **Analizan** la figura de Diego Portales y su papel en la consolidación de la estabilidad política decimonónica.” (Ibíd., p. 43)

“Unidad 3. Subunidad 2. Actividad 4. **Analizan** los conflictos bélicos por los que atravesó nuestro país, durante la etapa de consolidación del Estado, **comprendiéndolos** como parte de las dificultades surgidas de la creación de los estados nacionales, en territorios que en otro tiempo fueron parte de una unidad:

el imperio español.” (Ibíd., p. 44)

“Unidad 3. Subunidad 3. Actividad 4. **Analizan** y **recrean** los conflictos centrales ocurridos durante la hegemonía liberal; y **empatizan** con las dificultades propias del momento histórico estudiado.” (Ibíd., p. 47)

“Unidad 4. Subunidad 1. Actividad 1. **Caracterizan** el modelo económico imperante durante el período salitrero, **analizando** el papel de la riqueza salitrera y **distinguiendo** las funciones desempeñadas por el Estado y el mercado.” (Ibíd., p. 57)

“Unidad 4. Subunidad 1. Actividad 4. **Se familiarizan** con el proceso de la Guerra Civil de 1891 y **analizan** la figura histórica de José Manuel Balmaceda, **contrastando** diversas interpretaciones. (Ibíd., p. 59)

“Unidad 4. Subunidad 2. Actividad 4. **Analizan** los avances educacionales experimentados durante el período”. (Ibíd., p. 64)

“Unidad 4. Subunidad 3. Actividad 2. **Analizan** las principales acciones de protesta de los sectores populares frente a la “cuestión social”.” (Ibíd., p. 65)

“Unidad 5. Subunidad 1. Actividad 4. **Analizan** la crisis económica mundial de 1929 **aplicando** conceptos de economía, y **discuten** sobre los efectos económicos, sociales y políticos que produjo esta crisis en Chile.” (Ibíd., p. 74)

“Unidad 5. Subunidad 2. Actividad 3. **Analizan** el proyecto de cambios estructurales impulsado por el Partido Demócrata Cristiano (Revolución en Libertad) y el proyecto de cambios estructurales impulsado por la alianza de partidos de izquierda (Vía Chilena al Socialismo), situándolos en el contexto internacional e ideológico de los años 60.” (Ibíd., p. 79)

“Unidad 5. Subunidad 2. Actividad 4. **Investigan** y **analizan** la crisis agraria de los años 50 y la reforma agraria iniciada en los años 60.” (Ibíd., p. 80)

“Unidad 5. Subunidad 3. Actividad 1. **Analizan** las condiciones históricas que condujeron al golpe militar de 1973, **contrastando** diferentes visiones historiográficas.” (Ibíd., p. 81)

“Unidad 5. Subunidad 3. Actividad 2. **Analizan** los efectos personales y sociales involucrados en la transgresión a los derechos humanos durante el gobierno militar.” (Ibíd., p. 82)

En estos ejemplos encontramos que el concepto analizar se relaciona con otras capacidades como empatizar, debatir, caracterizar, discutir, contrastar o aplicar. Por un lado cuando el analizar se relaciona con empatizar, debatir o discutir -como en la cita anterior en la actividad en la Unidad y Subunidad 3 o en la actividad 4 de la subunidad 1, de la Unidad 5- podemos decir que en ese momento el texto plantea una educación inclinada hacia las ideas de la Escuela Moderna, en la cual la reflexión y el análisis conducen a la empatía, al debate o a la discusión para promover la participación, la crítica, la autogestión y el asambleísmo. Además, observando las citas, vemos que análisis también se relaciona con la comprensión, la contrastación y que es casi siempre el objetivo final, por lo que no podemos categorizar este discurso en la Escuela antes mencionada, porque si bien manifiesta una cierta inclinación hacia los objetivos cognitivos presentes en las ideas de dicha esta, faltan conceptos claves como la solidaridad, la autogestión, el cooperativismo, que son centrales en el ideario de esta Escuela y que no están presentes en el discurso del texto analizado.

Otro términos destacados son “**conocer**”, “**valorar**”, “**identificar**” y “**reflexionar**” que se repiten siete veces lo dos primero y seis veces los dos últimos. Estos conceptos son bastante diferentes entre sí, ya que “**conocer**” e “**identificar**” están en la primer escala de las taxonomías educativas y reflexionar y valorar casi siempre en la última, no obstante en este discurso son objetivos igual de importantes mezclando así lo que puede ser un indicio de que el discurso curricular busca un equilibrio entre los objetivos básicos y los más complejos. No obstante cuando observamos las actividades propuestas, vemos que existe una cierta tendencia a reflexionar por sobre identificar y valorar por sobre conocer. De hecho, aunque “**identificar**” es un objetivo reiterado en las actividades, generalmente es el primer paso para luego reflexionar, analizar o aplicar, no así “**reflexionar**” que no sólo se repite en más ocasiones, sino además muchas veces es el objetivo final de las actividades, como puede observarse a continuación:

“Unidad 1. Actividad 3. **Identifican** temas, períodos, personajes, acontecimientos que les interesaría **conocer** con mayor profundidad.” (Ibíd., p. 22)

“Unidad 2. Subunidad 1. Actividad 2. **Identifican** las características específicas de mayas, aztecas e incas y **analizan** sus diferencias con otros grupos indígenas de la época.” (Ibíd., p. 26)

“Unidad 2. Subunidad 2. Actividad 1. **Reflexionan** sobre la empresa de conquista en América.” (Ibíd., p. 28)

“Unidad 2. Subunidad 2. Actividad 4. **Profundizan en el análisis** de las relaciones entre

mapuches y españoles, **reflexionando** sobre el significado de la existencia de una frontera territorial en el río Bío Bío.” (Ibíd., p. 30)

“Unidad 2. Subunidad 2. Actividad 6. **Identifican** en nuestra cultura rasgos heredados de la cultura española.” (Ibíd., p. 32)

“Unidad 2. Subunidad 2. Actividad 7. **Reflexionan** sobre el impacto de la Conquista y Colonia en los pueblos originarios.” (Ibíd., p. 32)

“Unidad 2. Subunidad 2. Actividad 8. **Reflexionan** sobre el sentido del concepto mestizaje, analizando su pertinencia como descriptor de la identidad histórico-cultural nacional.” (Ibíd., p.33)

“Unidad 3. Subunidad 1. Actividad 5. **Identifican** y **categorizan** elementos de continuidad y cambio en el proceso de Independencia.” (Ibíd., p.40)

“**Reflexionan** sobre la solidaridad social individual y colectiva y sobre la importancia de la organización social.” (Ibíd., p.67)

Es interesante que aunque el concepto “conocer” se reitera en los objetivos, no se encuentra en muchas ocasiones en las actividades. Es decir, son pocas las veces en que “conocer” es el único objetivo de una actividad, o sea, nunca es una actividad algo que conduce sólo a “conocer” sino que siempre proponen mover otras habilidades como indagar, caracterizar, reflexionar, analizar, debatir. El conocer es algo que se desarrolla, según este currículum, al trabajar los temas de manera activa, o sea utilizando el conocimiento con el objetivo de profundizar a través del desarrollo de habilidades complejas.

“**Caracterizar**”, “**entender**”, “**profundizar**”, “**visualizar**”, “**comunicar**”, “**distinguir**”, “**aplicar**” y “**comparar**” son otros de los conceptos que juegan un rol relevante dentro de este discursos, si bien no son los conceptos más repetidos en los Objetivos Cognitivos y Habilidades, si vemos que cada uno de estos términos se presenta como algo que los alumnos y alumnas deben desarrollar, y por eso son parte importante de las actividades genéricas propuestas por el currículum.

“Unidad 3. Subunidad 2. Actividad 3. **Aplican** los conceptos de nación y república al análisis del período de organización republicana.” (Ibíd., p. 43)

“Unidad 4. Subunidad 1. Actividad 2. **Comparan** la ocupación del espacio en las regiones I y II en la época del auge salitrero con la actual y **vinculan** actividad económica con asentamientos de población. (Ibíd., p. 58)

“Unidad 4. Subunidad 3. Actividad 4. **Contrastan** las diferentes respuestas de la elite

*dirigente frente a las condiciones de vida y la protesta popular, **diferenciando** entre la represión y el intento de recomponer la unidad social a través de leyes protectoras.” (Ibíd., p.67)*

*“Unidad 4. Subunidad 3. Actividad 6. **Profundizan** en alguno de los temas tratados en la unidad a través de la elaboración de un ensayo que contemple fuentes e interpretaciones diversas y precisión en el uso de conceptos.” (Ibíd., p. 68)*

*“Unidad 5. Actividad 1. **Visualizan** los grandes períodos políticos en que está organizado el estudio del siglo XX y los ubican temporalmente.” (Ibíd., p. 72)*

*“Unidad 5. Subunidad 3. Actividad 3. **Caracterizan** el proceso de refundación neoliberal del sistema económico nacional y **analizan** el fin del modelo de crecimiento hacia adentro.” (Ibíd., p. 83)*

Por último, **“debatir”, “cuestionar”, “describir”, “discutir”, “empatizar”, “formular opiniones”, “respetar”, “trabajar en equipo” y “vincular”** son otras habilidades y objetivos cognitivos que nos entregan información respecto al discurso educativo de esta parte del programa. Todos estos términos aparecen una o dos veces y hacen referencia directa a actitudes, habilidades, capacidades y objetivos que los alumnos y alumnas deben realizar al estudiar los diversos temas. Es interesante que los conceptos que dominan, son los que hacen referencia a habilidades complejas y que plantean que el trabajo estudiantil debe ser compartido, ya que no sólo se formula que se debe trabajar en equipo, sino además que se debe desarrollar la empatía, lo que requiere que los estudiantes sean capaces de ponerse en el puesto del otro, reconociendo por ende la existencia de otros, también que sean capaces de respetar las diferentes opiniones, de debatir y discutir, lo que sigue haciendo referencia a la existencia de un grupo. Estos objetivos nos sólo promueven el desarrollo de habilidades complejas, sino además que hacen referencia a la construcción del aprendizaje como algo discutido, debatido y compartido en grupo.

Esta misma idea podemos verla en algunas de las actividades que se proponen para este nivel:

“Unidad 1. Actividad 1.

***Discuten** sobre la importancia del conocimiento de la historia de Chile.*

*Ejemplo: **Realizan ejercicios introductorios que los sensibilicen** respecto al significado de la explicación histórica:*

*• **Escriben una autobiografía y reflexionan** sobre la forma en que su situación actual*

se vincula con su propia historia de vida. Imaginan cómo sería su vida si no pudieran recordar el pasado.

- **Intentan explicar ciertos acontecimientos de actualidad** y, con la ayuda del profesor o profesora, identifican los antecedentes históricos involucrados en la explicación de un suceso social, distinguiendo antecedentes recientes de otros más antiguos.

- A partir de preguntas del docente, **intentan explicar cuestiones vivenciales como: quiénes somos los chilenos, quiénes son nuestros antepasados, por qué hablamos castellano, desde cuándo el territorio chileno tiene la forma actual.**

Luego, **divididos en grupos, discuten** sobre la importancia de conocer la historia de Chile, señalando al menos tres razones relevantes para ellos; **comparten** en una plenaria los planteamientos de los distintos grupos.” (Ibíd., p.21)

“Unidad 1. Actividad 3.

Identifican temas, períodos, personajes, acontecimientos que les interesaría conocer con mayor profundidad.

Ejemplo: **Divididos** en grupos pequeños (2 o 3 alumnos) hacen una **“lluvia de ideas”** sobre temas de interés. **Hacen listas** de los temas nombrados, y **los ordenan** de mayor a menor interés, **explicando** sus razones. Luego en el curso, **comparten** el trabajo grupal.

Ejemplo alternativo:

Cada alumno define algún tema, período, personaje, acontecimiento de la historia de Chile que le interesaría conocer con mayor profundidad. Luego, **divididos en grupos eligen** uno y **discuten** acerca de los medios que tendrían para conocer más acerca del mismo.” (Ibíd., p.22)

Lo interesante de estas actividades es que su fin no es elegir que temas se verán en la clase, lo que por una parte sería un ejercicio bastante democrático, el dar la voz al alumnado sobre lo que le interesa estudiar y permitirles elegir entre todos los temas a tratar, sino que se hace sólo para tener una idea de sus intereses. De hecho este ejercicio se realiza, pese a que los temas ya están establecidos y se hace teniendo cierta desconfianza en la elección de los estudiantes, el mismo programa dice a continuación:

“Es importante explicar que no se trata de identificar temas para hacer un trabajo, lo que **podría inducir las respuestas a temas conocidos o que les resulte fácil abordar**; sino que se trata, más ampliamente, **de reconocer sus intereses**, sobre los cuales posteriormente **podrían encauzar alguna investigación”**. (Ibíd., p.22)

O sea, es un ejercicio que se realiza para conocer sus intereses pero desconfiando de que planteen temas sencillos, por eso es mejor indicarles que no tienen que hacer un trabajo respecto a los mismos (pese a que son sus intereses) y que quizás más adelante podrían hacer un trabajo de investigación.

Otros ejemplos son:

“Unidad 2. Actividad 2.

Identifican las características específicas de mayas, aztecas e incas y **analizan** sus diferencias con otros grupos indígenas de la época.

Ejemplo: Realizan un trabajo grupal en biblioteca recolectando información sobre mayas, aztecas e incas. Con la información reunida construyen un cuadro comparativo que considere: territorio; organización política; organización social; patrón de asentamiento; vivienda; religión; actividades económicas. Exponen su esquema al curso.” (Ibíd., p. 26)

“Unidad 2. Subunidad 2. Actividad 4.

Profundizan en el análisis de las relaciones entre mapuches y españoles, **reflexionando** sobre el significado de la existencia de una frontera territorial en el río Bío Bío.

Ejemplo: El docente entrega al curso textos seleccionados que contengan distintas expresiones de las relaciones entre españoles y mapuches, tales como: versos de “La Araucana”, algunos pasajes de “El Cautiverio Feliz” de Pineda y Bascuñán, extractos de la obra “Relaciones Fronterizas de Chile” de S. Villalobos y otros, textos de Bartolomé de las Casas.

El curso organizado en grupos reflexiona sobre estos textos. Luego, cada uno **elabora un breve planteamiento personal** (no más de dos páginas) sobre las relaciones entre españoles y mapuches”. (Ibíd., p. 30)

“Unidad 3. Subunidad 2. Actividad 1. Indagan en fuentes bibliográficas cómo, a través de variados ensayos sucesivos, los chilenos de otro tiempo fueron resolviendo el problema de organización republicana.

Ejemplo: Organizados en grupos, realizan un trabajo en biblioteca que consiste en informarse acerca de la década de 1820, identificando los distintos ensayos de organización republicana que se intentaron y su sustento político-filosófico. Luego, elaboran una ficha sintética en la cual explican lo particular de cada uno de estos ensayos. Posteriormente, comparten entre dos o tres grupos del curso la información contenida en las fichas, las comparan, complementan y corrigen, si es el caso.” (Ibíd., p. 42)

Unidad 3. Subunidad 4. Actividad 6. Debaten fundamentadamente acerca de los significados de la experiencia histórica vivida por nuestra nación en el siglo XIX. (Ibíd., p. 53)

Todos estos ejemplos nos muestran que el discurso educativo tiende hacia la educación activa, en que los alumnos y alumnas trabajan en conjunto, reflexionan, emiten opiniones, debaten y elaboran síntesis de los temas estudiados. Estas ideas alejan al currículum chileno de la Escuela Nueva, ya que la memorización e instrucción quedan bastante lejos de lo que el Plan y Programa propone y la acerca a la Escuela Moderna, en sus didácticas a la hora de trabajar los contenidos, no obstante no en su estructura, ya que para que la educación propuesta por este currículum se enmarcara realmente en el ideal de la Escuela Moderna, las metodologías propuestas, o sea reflexionar, emitir opiniones, debatir y elaborar síntesis se desarrollarían no sólo al estudiar temas, sino también a la hora de desarrollar su propia educación. Esta idea la desarrollamos en profundidad en nuestras segundas conclusiones.

Conclusiones del análisis del discurso de 2º Medio.

Como bien hemos planteado, este nivel del currículum es bastante interesante porque lo que estudia tiene una relación cercana y directa con los estudiantes, lo que entrega muchas posibilidades para trabajar objetivos transversales generalmente relacionados con el desarrollo personal, social y del pensamiento del estudiante, pero también lo que obliga al uso de didácticas que no sólo acerquen a los alumnos y alumnas a los temas, sino también a la comprensión de su realidad y de la realidad de sus compañeros y compañeras.

Por ello los objetivos cognitivos y habilidades que se promueven, generalmente, son las capacidades complejas que no sólo acercan a la comprensión y al conocimiento de los temas, sino además que tienden a que los estudiantes, analicen y reflexionen, contrastando ideas, discutiendo y debatiendo de forma argumentada. Esto es destacable, especialmente porque se trabajan algunos temas que la sociedad chilena en sí no ha logrado reflexionar, discutir y solucionar o pactar, buscando sobre todo establecer o imponer ciertas versiones de los hechos, que generalmente tienen el enfoque de quienes establecen el currículum en ese momento, o sea, con el gobierno de turno, como lo mencionamos con anterioridad, al exponer el debate público de cómo se debería hablar de la dictadura militar en la escuela o si se debería tratar dicho tema.

De hecho, el currículum tiene una marcada tendencia al análisis, la valoración, la reflexión y el debate, tanto en sus objetivos como en las actividades que propone al trabajar

los temas, situación que nos parece importante porque muestra una lejanía absoluta con la idea de aprehender datos y se acerca a la idea de comprender la propia realidad, cosa que en muchos aspectos se acerca a las ideas de la Escuelas Moderna y Libertaria. No obstante, nos sigue pareciendo que la idea de educación que promueve este programa educativo, se limita a la idea de que todas las innovaciones y metodologías son establecidas desde el programa, guiadas por el docente y desarrolladas por los estudiantes y aunque los conceptos y metodologías entregan cierta amplitud de ideas y promueven desarrollo personal y cognitivo de los alumnos y alumnas, estos siguen siendo conceptos, que se estudian como ideas pero no se entrega el espacio en el programa, ni en el aula, para que los estudiantes participen de su propio desarrollo.

En otras palabras, hablamos de libertad, respeto, participación ciudadana, representatividad y democracia, pero el currículum no permite a los estudiantes la libertad de aprender según sus intereses (como vimos, se les pregunta sobre sus intereses pero no pasa de ser sólo una declaración sin incidencia en los temas a estudiar), el texto curricular no les hace participar de la metodología o de las didácticas que se eligen para desarrollar los objetivos y habilidades, las actividades son establecidas por el currículum y guiadas por los docentes, ellos no eligen ni el qué, ni el cómo, ni el cuándo. El texto curricular habla de democracia y de participación como contenidos e incluso como objetivos, pero excluye a los estudiantes de las decisiones de lo que es su propia educación, ya que el currículum no entrega espacios para que estos elijan o participen de las decisiones de lo que debe ser su propio trabajo en el aula.

Es cierto que el discurso educativo del currículum chileno, hasta ahora parece interesante y de alguna manera, acorde con la realidad en que se establece este discurso. No obstante, algo falta para que podamos considerarlos como un discurso innovador, ya que si bien hasta ahora el currículum analizado nos muestra que el estudio en las escuelas chilenas se entiende no como un trasvase de información o como la memorización de acontecimientos, datos y fechas, impulsando la idea de una educación reflexiva, analítica y comprensiva, falta el espacio para que esta educación sea crítica y democrática.

Para poder comprender el discurso educativo de este currículum a cabalidad, pasamos a continuación al ACDE de los Planes y Programas de Historia y Ciencias Sociales para 3º medio.

Análisis crítico del Discurso curricular para 3º año de enseñanza media.

Continuando con nuestro análisis, hemos revisado, categorizado y analizado el currículum de Historia y Ciencias Sociales para el 3º año de enseñanza media al igual como lo hicimos en los capítulos anteriores para los niveles de 1º y 2º medio.

Al igual que en los Planes y Programas anteriormente analizados, el currículum de 3º medio comienza con una introducción, denominada Presentación, que explica la finalidad del estudio de la Historia y las Ciencias Sociales para este nivel, describiendo además en que se centra la asignatura en este nivel de enseñanza.

El siguiente apartado del currículum de 3º medio expone los Objetivos Fundamentales (OF) y los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), los temas de estudio y en un cuadro resumen y cuando deben trabajarse. Nuevamente hemos analizado esta parte con detallada atención, a excepción del cuadro que resumen los contenidos, información que exponemos para saber qué temas se trabajan en este nivel de enseñanza, cosa que nos permite entender mejor los objetivos y en los capítulos posteriores, como el del análisis de la preguntas de la Prueba de Selección Universitaria, los temas y contenidos a que estas preguntas hacen referencia. No obstante, ese cuadro de contenidos no es parte del análisis conceptual.

Por último, el Plan y Programa para 3º medio nos presenta cinco capítulos sobre las Unidades a trabajar en este nivel en los cuales se enumeran los temas y contenidos, se entregan indicaciones sobre qué puntos destacar, con qué es posible relacionarlo o cómo es mejor abarcar dicha unidad, se describen actividades para trabajar cada tema. Cada Unidad tiene una introducción donde se habla sobre su orientación y sobre los objetivos, apartado que ha sido también parte de nuestros análisis.

A continuación, exponemos un cuadro sinóptico con las unidades y contenidos que se deben trabajar en este nivel en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, para comprender cuales son los temas que se deben estudiar y abarcar al trabajar los diferentes objetivos fundamentales y objetivos fundamentales transversales.

Unidad 1. La diversidad de civilizaciones.
<ul style="list-style-type: none">• Las primeras expresiones culturales de la humanidad.Noción de evolución. Línea de tiempo con las grandes etapas e hitos de la historia cultural de la humanidad.• Mapa cultural mundial: identificación y localización espacial y temporal de las grandes civilizaciones en la Antigüedad.• Profundización, a través de proyectos grupales de investigación, en el conocimiento de una civilización no occidental; sus principales características y aportes al desarrollo de la humanidad.

<p>Unidad 2 La herencia clásica: Grecia y Roma como raíces de la Civilización Occidental.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El legado cultural del mundo clásico: la lengua, la filosofía, la ciencia y las expresiones artísticas. • Conceptos políticos fundamentales de la Grecia clásica aún vigentes; debate en torno a temas como ciudadanía, democracia, política; papel de la ciudad en la configuración de la vida política occidental. • El Estado romano como modelo político y administrativo; concepto de república e imperio. Investigación sobre conceptos fundamentales del Derecho Romano aún vigentes en el sistema jurídico chileno.
<p>Unidad 3 La Europa medieval y el Cristianismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Edad Media y el origen de la idea de “Europa”; estudio político y lingüístico del mapa europeo actual y su correlación con la era medieval. • El cristianismo en la conformación religiosa y cultural de Europa; la visión cristiana del mundo como elemento unificador de la Europa medieval; la importancia política del Papado y la diferenciación del poder temporal y el poder espiritual; el conflicto entre la Cristiandad y el Islam, incluyendo sus proyecciones hacia el presente. • Organización social de Europa medieval: conceptos de feudalismo, vasallaje y servidumbre; la Europa medieval como modelo de sociedad rural. La ciudad medieval.
<p>Unidad 4 El humanismo y el desarrollo del pensamiento científico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El humanismo: una nueva visión del ser humano; sus fundamentos e implicancias: el ser humano como dominador de la naturaleza y como creador de la sociedad. La creatividad artística del Renacimiento. • Los descubrimientos científicos de los siglos XVI al XVIII y sus efectos en la vida material y cultural de Europa, considerando los cambios en la vida cotidiana y en las visiones de mundo; el concepto de “razón” y discusión sobre sus efectos en el mundo moderno. • Ruptura de la unidad religiosa: Reforma y Contrarreforma; secularización de la vida social y cultural. • La expansión colonial europea. La inserción de América en el mundo occidental: beneficios y problemas. • Los orígenes del capitalismo.
<p>Unidad 5. La era de las revoluciones y la confirmación del mundo contemporáneo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Revolución Industrial y la madurez del capitalismo; investigación a través de diferentes fuentes de sus efectos en la vida de las personas: oportunidades y contradicciones; las clases sociales y sus conflictos. • La Revolución Francesa como respuesta al absolutismo monárquico y origen de la política moderna: debate documentado de visiones e interpretaciones diversas; el legado político-ideológico de la Ilustración; proyecciones de la Revolución Francesa: las revoluciones liberales del siglo XIX y la formación de los estados nacionales en Europa; el pensamiento socialista y social-cristiano. • El nuevo imperialismo europeo como consecuencia de la Revolución Industrial: su expresión geográfica, económica y cultural; identificación y evaluación del impacto recíproco entre Europa y otras culturas no occidentales. Concepto de imperialismo. • Vida cotidiana y cultura en Europa finisecular: explosión demográfica, urbanización y avance de la cultura ilustrada. • Europa en crisis: las guerras mundiales, la Revolución Rusa, el comunismo, el fascismo y la Gran Depresión. • Profundización de alguno de los temas tratados a través de la elaboración de un ensayo que contemple una diversidad de fuentes, incluyendo la utilización de atlas y enciclopedias electrónicas, diferentes interpretaciones y precisión en el uso de los conceptos.

1. Unidades y contenidos 3º año medio. Historia y Ciencias Sociales. (MINEDUC, 2004c, p. 18-19)

Como vemos, los contenidos de Historia y Ciencias Sociales para el 3º año de enseñanza media se enmarcan en lo que tradicionalmente se conoce como “Historia Universal” que abarca desde las primeras civilizaciones en el cercano oriente y Egipto, hasta la época de las revoluciones, o sea el siglo XIX y principios del siglo XX. No obstante se abarca un gran periodo temporal, se hace centrándose en la historia europea durante la época antigua, medieval y moderna.

El Programa organiza el estudio de la Historia para este nivel primero, introduciendo la idea la evolución humana hasta el descubrimiento de la agricultura, luego se trabaja las primeras civilizaciones, Mesopotamia, Egipto, Fenicia, China, etc. Se debe hacer un paralelo entre la evolución de las civilizaciones europeas y americanas.

Las siguientes unidades se centran en la historia de occidente, enfocadas en un cien por ciento en la historia europea, comenzando por los inicios de la civilización griega y romana (Historia Antigua), pasando por la Historia Medieval europea y la formación del pensamiento occidental contemporáneo, para terminar con la época de las revoluciones europeas (Historia Moderna), las guerras mundiales y el inicio de la época contemporánea. Aunque los temas que se presentan son bastante lejanos temporal y espacialmente de los estudiantes, se incita a los docentes a hacer paralelos y relaciones con la historia y la realidad chilena, ya que un objetivo transversal importante, sigue siendo el que los alumnos y alumnas comprendan y reconozcan la propia realidad. *“En efecto, tal como en los programas de 1º y 2º Medio, el tratamiento de los temas conjuga el desarrollo de habilidades con el aprendizaje de conceptos científicos y con la sensibilización de los estudiantes respecto de la realidad social.”*(Mineduc, 2004c, p. 11)

Para el desarrollo de estos temas, encontramos en cada unidad Actividades que deben realizarse y algunos ejemplos alternativos de las mismas. Finalmente, en los anexos, podemos encontrar ejemplos de evaluación para las diferentes actividades, temas y unidades, junto con información, fuentes y bibliografía a trabajar.

A diferencia de los niveles anteriores, la Historia que en este nivel se estudia, se aleja de la realidad nacional, por lo que hasta ahora el currículum ha ido de lo local a lo global. Si bien esto es una forma interesante de enfocar el estudio en la Historia y las Ciencias Sociales, también implica el desafío de acercar el mundo lejano a los estudiantes a su comprensión y también su realidad, por lo que las didácticas que se empleen para desarrollar los contenidos han de ser muy importantes. Por ello, nuevamente hemos citado en numerosas ocasiones las actividades que el currículum propone desarrollar, con tal de relacionar los conceptos analizados con las metodologías educativas y las didácticas propuestas por este discurso educativo.

A continuación presentamos el análisis crítico del discurso educativo para este nivel.

Análisis del discurso introductorio del currículum para 3º año Medio.

Entre las páginas 9 y 12 del Programa de Estudio para 3º año medio podemos encontrar la introducción, denominada presentación, del currículum de este nivel. En ella expone, entre otras cosas, los objetivos generales y se asocian con los diferentes objetivos transversales que se deben trabajar con los alumnos y alumnas en este nivel de estudio. También se expone que habilidades deben trabajarse al desarrollar los temas que se abarca durante el año escolar. Además se describe el contenido del Programa de Estudio y sus características.

Para este año el enfoque de la Historia se separa de la realidad chilena y se presta a estudiar una historia más “global”. La estructura cronológica y temática en que se organizan los contenidos es bastante tradicional, estudiando esta parte desde un enfoque “oficial” de la Historia, o sea una Historia blanca, masculina y europeizante –lo que muchos historiadores contemporáneos critican (Fontana, 2000; Lombardi, 2000; entre otros)- dejando fuera la visión de mujeres y personas de realidades y espacios distintos al europeo. No obstante se presenta una historia desarrollada fuera de los límites de la nación chilena, acercando a los estudiantes al conocimiento y la comprensión del mundo occidental. Lo que podemos observar en los objetivos descritos para este nivel, descritos en la presentación.

“El propósito central de este año es que los alumnos y alumnas se formen una visión global del desenvolvimiento histórico de la humanidad desde los orígenes del ser humano hasta la antigüedad, y de la historia europea desde la antigüedad hasta comienzos del siglo XX. Se espera que a través del estudio de la historia de otras culturas y civilizaciones los estudiantes adquieran conciencia de sus vínculos con seres humanos muy distantes en el tiempo y en el espacio, diferentes a los chilenos actuales.” (MINEDUC, 2004c, p. 9)

También es destacable que al igual que en el currículum para 2º medio, se establece que las actividades propuestas para cada unidad y tema son trabajo obligatorio en el aula.

“Como en los programas anteriores, en cada unidad se define:

- *los contenidos que **deben** abordarse;*
- *los aprendizajes que **se espera** los estudiantes **logren** como resultado del proceso educativo;*
- *las actividades genéricas que **deben** realizarse.” (Ibíd., p. 11)*

Es interesante que los contenidos y las actividades son planteadas como obligaciones y los aprendizajes como logros esperados, lo que, de alguna manera, indica que no es una obligación sino un propósito.

Al igual que en los programas anteriormente analizados, se establece que los estudiantes deben jugar un rol activo en el trabajo educativo, indicando que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ellos son quienes deben desarrollar gran parte del trabajo y que el profesor debe guiarlos hacia los objetivos dirigiendo las actividades y entregando apoyo conceptual y didáctico.

A continuación podemos observar un cuadro resume con los conceptos que se destacan en esta parte del currículum.

Objetivos Cognitivos y Habilidades				Actores	
Comprender	5	Humanidad	4	Estudiantes (Activos)	10
Entender	5	Experiencia	3	Docentes	7
Reflexionar	3	Visión global	2	Estudiantes (Pasivos)	5
Debatir	2	Pensamiento	2	Alumnos y alumnas (Activos)	5
Pensamiento crítico	2	Sociedad	2	Alumnos y alumnas (Pasivos)	3
Investigar	2	Enfoque Multidisciplinario	1	Profesores/Profesoras	2
Valorar	1	Valores	1		
Indagar	1	Hacer cultura	1		
Confrontar visiones	1				
Generar opiniones propias	1				
Establecer jerarquías valóricas	1				
Formular juicios morales	1				
Asumir posturas éticas	1				
Desarrollar compromisos sociales	1				
Pedagogía Activa	1				
Adquirir conciencia	1				

19. Conceptos destacados en la Presentación de los Planes y Programas de Historia y Ciencias Sociales para 3º Medio.

Al observar estos conceptos vemos que, en el cuadro verde, se sigue presentando a los estudiantes, ya sea alumnos y alumnas, como los principales actores de la educación ya que cuando estos conceptos aparecen en el currículum –alumnos, alumnas, estudiante- se les entrega mayormente un rol activo, o sea, siempre el concepto está acompañado por acciones que ellos deben desarrollar, por ejemplo: los estudiantes analizan, discuten, investigan, relacionan, etc.

En la tabla roja sobre los objetivos cognitivos y habilidades, vemos que “comprender” y “entender” son los conceptos más reiterados en el discurso, ambos se utilizan cinco veces en tres páginas, ambos son conceptos básicos y forman parte de los objetivos educativos de la

mayoría de las escuelas. Los términos que les siguen son *“reflexionar”*, *“debatir”* e *“investigar”*, además de *“pensamiento crítico”*. Estos conceptos acompañan algunas ideas de las Escuelas Socialista, Moderna, Libertaria y del Ideal Actual, al igual que los otros términos destacados en esta parte del discurso como *“indagar”*, *“confrontar visiones”*, *“generar opiniones propias”*, *“establecer jerarquías valóricas”* y *“formular juicios morales”* que en el texto son ideas estrechamente unidas a los OFT y que, según con qué contenidos, conceptos o ideales se relacionen, pueden acercarse a diferentes tipos de educación. Lo que sí nos deja claro es que estos conceptos hacen que el discurso educativo de este currículum se aleje de los ideales de la Escuela Nueva. Por último, según nuestra clasificación, *“asumir posturas éticas”*, *“desarrollar compromisos sociales”* y *“adquirir conciencia”* se ligan con las ideas de las Escuelas Socialistas, Moderna, Libertaria y con el Ideal Actual. No obstante en este discurso faltan conceptos importantes y centrales de cada una de esas escuelas para considerar que el discurso educativo de este currículum se puede clasificar dentro de los ideales de alguna de estas escuelas.

Para finalizar, en la tabla azul, encontramos que los términos destacados en los contenidos corresponden bastante con las ideas que dominan el discurso del Ideal de Escuela Actual, *“humanidad”*, *“experiencia”*, *“visión global”*, *“pensamiento”*, *“sociedad”* y *“enfoque multidisciplinario”* son conceptos que podemos encontrar como conceptos centrales en el discurso educativo de Morin o Gimeno y que nosotros hemos categorizado en la Ideal de Escuela Actual. Esto es bastante interesante, porque en este nivel se trabaja la *“Historia Universal”*, alejando el eje de los temas de Chile, como ocurría en los niveles anteriores, y llevándolo al resto del mundo, lo que se aprovecha para plantear una mirada integradora, global y multidisciplinaria, lo que muestra una tendencia hacia una idea compleja del mundo contemporáneo.

Si bien esto es sólo la introducción ya podemos observar que el discurso educativo de este nivel se presenta un poco diferente al discurso educativo de los niveles anteriormente analizados, sobre todo porque el enfoque temático es otro. Esto permite integrar nuevos conceptos al discurso educativo del currículum que lo acercan a un discurso bastante coherente con las necesidades actuales de la sociedad y por ende del trabajo educativo.

Para ver si esto se desarrolla de forma coherente, a continuación exponemos el resto del análisis del discurso educativo para este nivel.

Análisis del discurso de los Objetivos Fundamentales (OF), Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) para 3º año Medio.

Entre las páginas 14 y 21 del Programa, encontramos los OF y los OFT que incluye además un listado de los Aprendizajes Esperados y un cuadro sinóptico con el resumen de los temas y contenidos que expusimos en el primer apartado de este capítulo. Al igual que en 2º medio, no se entregan orientaciones evaluativas en esta parte del currículum y solo se exponen sugerencias de evaluación en los anexos al final de todo el texto.

Un aspecto interesante a destacar en el currículum para este nivel, y que no se explicitó de igual forma en los niveles anteriores, es que los Objetivos Fundamentales son planteados como *capacidades que los alumnos y alumnas deben desarrollar* (MINEDUC, 2004c, p. 16) y los Aprendizajes esperados como *el resultado del trabajo de los estudiantes* durante el año. (Ibíd., p. 20) ambas cosas indican que es la labor del estudiante lo que lo conduce a los objetivos, transformando a los alumnos y alumnas en actores principales, pero además en responsables de su propio aprendizaje. Pensamos que esto puede ser atribuible a muchas causas, por ejemplo que los estudiantes en ese nivel tienen más de 16 años de edad y en su mayoría ya han desarrollado un largo proceso educativo (generalmente al llegar a éste nivel han de haber concretado 10 años de educación obligatoria) y por ello tienen la capacidad para desarrollar el trabajo que requiere su propio proceso de enseñanza-aprendizaje de manera más activa que en los niveles anteriores, también puede deberse a que el enfoque del currículum establezca la idea de que el proceso educativo sea un “aprender haciendo”, o sea que los estudiantes hagan las actividades y ejercicios necesarios para ir concretando su aprendizaje, entre otros aspectos.

A continuación, observamos los términos destacados de esta parte del discurso.



20. Conceptos de los OF y OFT para la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en el nivel 3º medio. (MINEDUC, 2004C)

Continuando con la misma estructura de organización de los conceptos que hemos utilizado hasta ahora, los términos se organizan por tamaño, en relación al número de repeticiones y en colores en relación a su rol en el discurso. En rojo corresponden a los Objetivos Cognitivos y Habilidades, los azules a Contenidos y los verdes a Actores que cuando están en mayúscula juegan un rol activo y en minúscula un rol pasivo.

Como es posible apreciar en el cuadro anterior, los Objetivos Cognitivos destacados en el discurso son en primer lugar “*analizar*”, luego “*comprender*”, “*manejar*” y además “*comunicar*”, “*identificar*” y “*valorar*”. De estos conceptos, los que se refieren a objetivos básicos, se repiten en casi todas las Escuelas categorizadas.

“Analizar” es un objetivo que se comparte en varias Escuelas. En esta parte del currículum analizar es parte de los OF como: “*Buscar información histórica, **analizarla** y **comunicarla** en forma oral, escrita y gráfica*” (Ibíd., p.16) como de los Aprendizajes Transversales Esperados: “• ***Analiza** fuentes primarias y las entiende como la base sobre la cual se construyen las interpretaciones históricas*”. (Ibíd., p. 20) y vemos que se relaciona con el estudio de fuentes históricas para la formación y construcción del propio aprendizaje.

“Manejar” es un concepto interesante, ya que se utiliza en el sentido de “dominar” o “utilizar”. Este término se encuentra relacionado con el dominio del estudiante sobre conceptos, ideas o experiencias o en el uso de los mismos para el desarrollo de nuevos aprendizajes. Es un concepto básico que se puede relacionar con la Escuela Nueva y otras.

En el currículum los encontramos en las siguientes formas. Las **habilidades comunicativas** son aquellas que se relacionan con *la exposición coherente y fundamentada de ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias*. (Ibíd, p. 15)

Valorar se relaciona con asumir posturas éticas, por ejemplo *es un objetivo de aprendizaje que alumnos y alumnas **valoren** la diversidad cultural, y se los conduce a rechazar el racismo y la xenofobia como expresiones extremas de discriminación del otro* (Ibíd., p. 15), como también al reconocer la importancia de las situaciones, sucesos o circunstancias que han aprendido en el transcurso del año, por ejemplo: ***valorar** el esfuerzo desplegado por el ser humano en su desarrollo histórico, desde sus inicios hasta la actualidad*. (Ibíd., p. 16)

Otros conceptos que también se utilizan en el discurso son “*evaluar*”, “*trabajar en grupo*”, “*debatir*”, “*emitir opiniones*”, “*aplicar*” y “*buscar información*”. Todos ellos se encuentran en los propósitos de la Escuela Moderna y en algunas otras, pero se enmarcan bien en las ideas de esta Escuela porque son objetivos dirigidos a una educación activa y

participativa, características centrales de este tipo de educación, en la cual para aprender se trabaja en equipo, se busca información, se aplica el conocimiento, pero además se debate, se opina. De hecho todos estos conceptos son parte de los objetivos que deben alcanzar los estudiantes al ir desarrollando las actividades y aprendizajes propuestos por el currículum:

“Como resultado de su trabajo a lo largo de todas las unidades del programa el alumno o la alumna: [...]

- **Debate, emite opiniones propias** y evidencia respeto por la expresión de ideas divergentes.
- **Trabaja en grupo colaborativamente.**
- **Aplica** conceptos de las ciencias sociales al estudio de la historia, y **entiende** la historicidad de algunos de ellos.
- **Valora** la diversidad de formas organizativas y de modos de vida que se han dado en la historia, y **se siente parte** de la trayectoria recorrida por la humanidad.
- **Evalúa** críticamente las raíces históricas del mundo en que le ha tocado vivir.” (Ibíd., p. 20)

Cuando observamos los conceptos en verde, vemos que los estudiantes siguen apareciendo en el Programa como sujetos principales y activos en la educación, además encontramos que, por primera vez en los diferentes niveles analizados, en esta parte del currículum se establece el concepto los “grupos” de estudiantes, como actores educativos, esto es interesante porque es primera vez que se establece en esta parte del discurso un rol al trabajo entre estudiantes Si bien lo habíamos encontrado en algunas actividades en los niveles anteriores, el trabajo en “grupo” no parecía ser algo relevante dentro del discurso, pero ahora no sólo lo encontramos en las actividades sino además, trabaja en grupo es un aprendizaje esperado que se debe alcanzar en este nivel.

Finalmente, en los conceptos azules, sobre los contenidos, vemos que “mundo”, “diversidad”, “modos de vidas”, “procesos”, “ser humano”, entre otros son los conceptos en los que se centran los temas este año. Si bien estos términos se vinculan con los temas del nivel, la historia universal, también podemos relacionarlos con el Ideal de Escuela Actual que hemos expuesto en nuestra categorización, donde la globalidad, la diversidad, el ser humano y el contexto global, juegan un rol relevante. No obstante tenemos que ver si las didácticas se

relacionan también con estos términos o sólo son parte de los temas que se trabajan en el nivel, por eso a continuación analizamos el discurso de las unidades temáticas.

Análisis del discurso de las Unidades temáticas y sus objetivos en el currículum para 3º año Medio.

Desde la página 22 hasta la 75, encontramos las cinco unidades en que se dividen los temas y contenidos para este nivel de enseñanza media. Cada unidad tiene una introducción que explica los contenidos a tratar, los puntos importantes dentro del tema, algunos aspectos destacables que se deben trabajar con los alumnos y alumnas, un cuadro resumen con los contenidos y otro con los aprendizajes esperados. Luego se exponen entre 10 y 12 actividades que se deben desarrollar para trabajar los temas.

Algunas actividades tienen ejemplos alternativos para desarrollar con la actividad principal o en reemplazo de la misma. Cada actividad tiene un enunciado que dice que se debe hacer, luego un ejemplo de cómo realizar dicho enunciado y finalmente indicaciones a los docentes donde se explica el motivo, se describe los anexos a utilizar y se señalan conceptos a destacar o ideas con que relacionar la actividad y el tema –por ejemplo aprendizajes previos o circunstancias cercanas-, es interesante que incluso actividades, como ver películas o desarrollar lecturas analíticas, se establecen desde el currículum que entrega un listado de películas acorde con los temas que se estudian y textos, o extractos de textos seleccionados, para que los docentes lo utilicen al realizar las actividades. Todo esto es posible encontrarlo en los anexos del currículum además de tablas de resumen cronológico de los acontecimientos que los estudiantes deben aprender, entre otros documentos para el desarrollo de las actividades que el texto curricular expone.

Como ya hemos dicho, al igual que en el nivel anterior, las actividades para 3º medio no parecen propuestas o ideas para los docentes sino acciones que se deben realizar con los estudiantes en el aula. Por lo mismo, analizaremos algunas relacionándolas con los conceptos destacados en el análisis del currículum de este nivel.

En la siguiente tabla podemos observar los conceptos más utilizados en el discurso de esta parte del Programa que analizamos a continuación.

Objetivos Cognitivos y Habilidades		Contenidos de aprendizaje		Actores	
Comprender	17	Cultura	39	Alumnos y alumnas (Act)	13
Reconocer	14	Mundo	26	Estudiantes (Activos)	7
Identificar	11	Revolución	21	Estudiantes (Pasivos)	6
Analizar	11	Sociedad	19	Alumnos y alumnas (Pas)	4
Caracterizar	6	Procesos	18	Docente.Profesor.Profesora	0
Entender	6	Conceptos	11		
Valorar	6	Visión	11		
Dimensionar	4	Vida	10		
Conocer	4	Conflictos	8		
Comparar	3	Diversidad	8		
Reflexionar	3	Humanidad	8		
Debatir	2	Democracia	6		
Problematizar	2	Pensamiento	5		
Apropiarse	1	Transformación	5		
Capacidad empática	1	Crear	4		
Confrontar	1	Participación	4		
Distinguir	1	Ciudadanía	3		
Imaginar	1	Complejización	3		
Indagar	1	Evolución	3		
		Ideología	3		
		Progreso	3		
		Tolerancia	3		
		Visión global	2		
		Construir	1		
		Espíritu Crítico	1		
		Libertad	1		

21. Conceptos destacados en las Unidades temáticas del currículum de Historia y Ciencias Sociales para 3º medio. (MINEDUC, 2004c)

Para comenzar, los términos que dominan el discurso de los objetivos cognitivos y las habilidades, “*comprender*”, “*reconocer*” e “*identificar*”, son objetivos educativos básicos y como tales están presentes en casi todas las Escuelas en que hemos categorizado los conceptos del discurso educativo. El concepto ***comprender*** se usa escasamente para hablar de situaciones específicas como anécdotas históricas sino que mayormente se utiliza para expresar que los alumnos y alumnas deben comprender procesos y/o sus consecuencias en las sociedades y el mundo, por ejemplo se expone como objetivo que el estudiante:

- “***Comprenden*** que el establecimiento de la agricultura incide en la complejización de la organización social, política, económica y cultural de la sociedad. [...]”
- ***Comprende*** la civilización como una forma de organización propia de determinadas sociedades”. (Ibíd., p. 23)

- **“Comprende** que el medioevo europeo representa una línea de desarrollo particular entre diversas civilizaciones con influencia decisiva en nuestra cultura.
- **Comprende** que el Occidente medieval es producto de una fusión, del intercambio de elementos, conceptos y experiencias de tres corrientes culturales que confluyen: la germánica, la greco-romana y la judeo-cristiana. (Ibíd., p. 50)

Así mismo, el concepto **reconocer** se establece desde el punto de vista de los procesos, indicando que lo que se debe reconocer son causas y consecuencias e incluso reconocer el propio mundo, como parte de esas consecuencias.

- **“Reconoce y valora** la existencia de una diversidad de civilizaciones y de desarrollos histórico-culturales paralelos en el mundo, **identificando** la cultura occidental como una línea de desarrollo.”(Ibíd. p. 23)
- **“Reconoce** que hay procesos históricos de larga duración entre los que se cuenta el desarrollo de la cultura occidental moderna que comienza a aflorar como una gran rama del tronco de la cristiandad medieval.” (Ibíd., p. 64),
- **“Reconoce** al ser humano como el creador de la sociedad y de sus relaciones, considerando logros como el espíritu crítico e indagador que se traduce en una relación nueva con la naturaleza”.(Ibíd., p. 65)
- **“Reconoce** que el mundo en que le ha tocado vivir se caracteriza por la existencia de una historia mundial que comienza a manifestarse hacia fines del siglo XVIII y comienzos del XIX”. (Ibíd., p. 76)

No así el concepto identificar, que se usa con el fin de reconocer rasgos o características de la historia, las civilizaciones o las situaciones, por lo que se utiliza como un objetivo básico, aunque a veces se relaciona con una acción más compleja, como comparar o analizar.

- **“Identifica** las grandes etapas de la historia de la cultura occidental, y las compara con las etapas de la historia de América”. (Ibíd., p. 23)

“Analizar” es otro concepto destacado en el discurso de esta parte del currículum y lo interesante es que casi siempre se relaciona con el estudio de las políticas, los cambios sociales y los cambios ideológicos.

- **“De los germanos se destaca la idea de sociedad de guerreros y campesinos, que caracterizan la economía y la sociedad medieval, y se analiza su contribución en las**

ideas e instituciones políticas expresada a través de la restitución del principio monárquico". (Ibíd., p. 48)

- "En esta línea, **analizan** particularmente el absolutismo monárquico y la sociedad del Antiguo Régimen, y los orígenes del capitalismo..." (Ibíd., p. 63)
- "Se **analiza**, además, **la transformación demográfica del período**, considerando el cambio sustantivo en el ritmo de crecimiento y las grandes migraciones. Luego, los estudiantes **analizan la expansión imperialista europea y el auge económico de la Europa finisecular**, que sientan las bases de la mundialización de la historia." (Ibíd., p. 65)
- "se **analiza el surgimiento de ideologías claves en el desenvolvimiento histórico del período**. Por una parte, el nacionalismo, que en una primera etapa se expresa en la constitución de los estados nacionales y, por la otra, el pensamiento socialista y social cristiano". (Ibíd., p. 65)

En las actividades de las diferentes unidades también encontramos que estos conceptos juegan un gran rol, de hecho, un gran número de estas actividades establecen que los estudiantes deben analizar o analizar críticamente conceptos, procesos, ideas, situaciones, como podemos observar en las siguientes citas:

- "Esta actividad podría ampliarse llevando a los estudiantes a **reconocer y cuestionar** actitudes de racismo y xenofobia en nuestro país. Conducirlos para que **identifiquen** un pueblo o cultura frente al cual se sientan superiores, y que den razones que justifiquen este sentimiento y razones que lo invaliden." (Ibíd., p. 28)
- "**Analizar críticamente** la exclusión de las mujeres en la democracia ateniense, en vinculación con la visión que los pensadores de la época tenían sobre ella." (Ibíd., p. 41)
- "Leen documentos sobre la esclavitud en Roma, y **analizan** los diversos papeles que los esclavos cumplían en la economía, la sociedad, la política e incluso la cultura. Asimismo, **analizan** su procedencia..." (Ibíd., p. 43)
- "**Analizan** el papel de la Cristiandad como elemento definitorio de la unidad europea medieval, constatando el rol institucional de la Iglesia y la diversidad de sus funciones." (Ibíd., p. 55)
- "**Investigan** sobre las características del mundo islámico, y **analizan** las relaciones entre la Cristiandad y el Islam durante la Edad Media." (Ibíd., p. 57)
- "**Analizan críticamente** el concepto de Renacimiento, **cuestionando** la idea de ruptura total con los tiempos precedentes y de oscurantismo medieval." (Ibíd., p. 65)

- “Los estudiantes leen trozos de *Utopía* de Tomás Moro, y **analizan** el impacto del descubrimiento de América en este pensador”. (Ibíd., p. 68)
- “En base a una película, como por ejemplo: *Un hombre para todos los tiempos*, o *Giordano Bruno*, o documentos de época, los alumnos y alumnas **analizan** la intolerancia que caracterizó a la Europa de los siglos XVI y XVII.” (Ibíd., p. 69)
- “**Analizan** el origen de la organización política moderna en la Revolución Francesa.” (Ibíd., p. 78)
- “**Caracterizan** la Revolución Industrial y **analizan** sus implicancias sociales y medioambientales.” (Ibíd., p. 79)

Otros conceptos reiterados son “caracterizar”, “entender” y “valorar”, los primeros dos forman parte de los objetivos básicos de casi toda idea de educación y el tercero implica una forma de evaluación que no sólo califica, sino que establece un valor, generalmente ético o moral según el currículum, a algo y que se relaciona con los OFT. No obstante, en general cuando en este discurso se usan conceptos como “caracterizar”, se refiere a un primer paso para luego desarrollar una actividad más compleja, como puede observarse en la cita anterior a este párrafo.

Luego encontramos diferentes conceptos como “dimensionar”, “conocer”, “comparar”, “reflexionar”, “debatir”, “problematizar”, “apropiarse”, “capacidad empática”, “confrontar”, “distinguir”, “imaginar”, “indagar”, todos ellos, si bien no son muy relevantes en el discurso, son recursos conceptuales que nos acercan a la idea de educación que se establece.

Aunque la diversidad de estos términos no nos permite categorizar este discurso en una sola Escuela Educativa, sí podemos inferir que términos como “conocer” o “distinguir”, pueden encontrarse como objetivos básicos en distintas ideas de Escuela, “dimensionar” y “comparar” son conceptos cuyo uso inclina el discurso hacia una idea Neoliberal de Escuela, pero esto no podemos establecerlo en un 100% porque también influye la forma en que usa cada uno de estos conceptos, como el contexto, pero además su uso dentro de este Programa educativo no juega un rol dominante. Además, “apropiarse”, “imaginar” y “capacidad empática”, son conceptos que establecen una idea afectiva y se relacionan con los objetivos transversales que se inclinan hacia una educación con un Ideal Actual, no obstante siguen siendo sólo un pequeño indicio y no son ideas centrales de esta parte del currículum.

También, los conceptos “problematizar”, “confrontar”, “debatir” y “reflexionar”, nos dan algunas ideas claras sobre el discurso educativo en que se pueden categorizar estos

términos, ya que son conceptos dominantes de escuelas como la Moderna y la Libertaria. No obstante, al igual que con los otros términos mencionados en este apartado, no representan un papel central en el discurso de este nivel, por ende no podemos establecer una clasificación clara para esta parte del discurso. Pero sí podemos concluir que existe una amalgama conceptual que rescata objetivos educativos provenientes de distintas ideas de Escuela sin tender marcadamente a ninguna, pero alejándose de las ideas de la Escuela Socialista, con la cual no encontramos prácticamente ninguna coincidencia, de la Escuela Neoliberal, con la que encontramos escasas coincidencias y de la Escuela Nueva de la que el discurso curricular se aleja explícitamente al oponerse a algunos conceptos claves de esta Escuela.

Por otro lado, los conceptos destacados de los contenidos, cuadro central azul de la tabla 21, vemos que los términos más relevantes son *“cultura”*, *“mundo”*, *“revolución”*, *“sociedad”* y *“procesos”*, cuyo uso en esta parte del discurso es realmente reiterado, debido a que son ideas centrales de los temas de estudio en este nivel de enseñanza.

Si estos términos fueran parte de los objetivos educativos, no como contenidos, sino como objetivo cognitivo, este discurso tendría una marcada tendencia hacia las ideas de las Escuelas Socialista, Moderna y/o Libertaria. No obstante como son sólo contenidos, que mayormente son trabajados no como ideas a desarrollar o promover en los estudiantes, sino como temas a conocer, comprender, analizar o debatir, nos alejan de la posibilidad de que este discurso tienda hacia alguna de estas Escuelas.

Para aclarar esto último describimos el siguiente ejemplo: el concepto *“mundo”* se repite 26 veces en esta parte del discurso, pero como el mismo cuadro expone, sólo un par de veces se incita al estudiante a ponerse en el *“lugar del otro”* y una vez a reconocer su propio mundo como heredero del mundo que se estudia. Por lo que si bien, la idea de mundo como una unidad, o como manifiesta Morin (2005), la idea de una ciudadanía global, está muy lejos del concepto de mundo que se trabaja, ya que no se manifiesta más allá de los términos de un lugar o un tema.

Por otro lado, el concepto *“revolución”* se utiliza en esta parte del discurso 21 veces. Pero, al igual que término *“mundo”*, sólo se usa como tema y no como objetivo. Se habla de la *“revolución agrícola”*, de la *“revolución francesa”*, de la *“revolución industrial”*, de la *“revolución rusa”*, pero no se trabaja el concepto como un objetivo, cosa importante, por ejemplo, como ideas centrales y primordiales de la Escuela Antiautoritaria y la Escuela Libertaria, donde la revolución de la conciencia juega un rol emancipatorio. Por mucho que este concepto sea trabajado, aprendido, comprendido, analizado e incluso debatido dentro de

este Programa, esto no se dirige a la revolución como objetivo, sino como tema, lo que nos aleja rotundamente, de pensar que el currículum tenga una inclinación Antiautoritaria o Libertaria.

Además, nos encontramos con otros conceptos que se reiteran en el discurso de los contenidos educativos para esta parte del currículum, que nos dan luces sobre lo que se aprende en la escuela, pero que también nos permiten categorizar esta parte del discurso. Los términos “*visión*”, “*conflictos*”, “*diversidad*”, “*humanidad*” y “*democracia*” se usan en varias ocasiones dentro del discurso, nuevamente, al igual como pasa con el concepto “*revolución*”, el trabajo con estos conceptos es más bien temático que práctico, o sea son temas pero no objetivos, cuando se habla de los conflictos se hace referencia a las Guerras Mundiales y otros temas tratados, cuando se habla de “*humanidad*” se hace en referencia a la historia humana, las civilizaciones humanas, u otros temas, aunque encontramos dos excepciones que son los términos “*diversidad*” y “*democracia*”.

Si bien el concepto “*diversidad*” es tratado en gran parte como un tema, es un tema del cual se busca desprender objetivos transversales. De hecho en algunas sugerencias a los docentes y/o actividades secundarias se insta a trabajar la diversidad como un objetivo cognitivo y transversal.

*“Es importante asegurar que al menos un grupo trabaje sobre la cultura china y otro sobre la cultura hindú, para enriquecer **la visión de diversidad.**”* (Ibíd., p. 31)

*“Esta actividad se presta para fomentar **la valoración de la diversidad**, en el sentido de demostrar que también la civilización europea-occidental procede de fuentes muy **diversas** y exhibe fuertes rasgos de síntesis cultural.”* (Ibíd., p. 53)

*“Se recomienda conducir a los estudiantes para que **analicen críticamente** algunos de **los estereotipos** presentes en los medios sobre el mundo árabe, destacando el OF T referido a **la valoración de la diversidad cultural.**”* (Ibíd., p. 58)

*“Aprecia que parte de la **riqueza del mundo radica** en su **diversidad**, en múltiples planos de la existencia.”* (Ibíd., p. 64)

Lo mismo pasa con el concepto “*democracia*” que si bien se trabaja como tema, se destaca que el aprendizaje de la democracia en la historia, lleva como objetivo una valoración respecto a la misma como forma de gobierno, ya que es parte de los objetivos transversales.

“Valora la democracia ateniense a la vez que identifica sus limitaciones, en relación a los derechos ciudadanos de las mujeres...” (Ibíd., p. 24)

*“...alumnos y alumnas expliquen qué entienden por **democracia** y ciudadanía e identifiquen los distintos actores sociales susceptibles de ejercer derechos de ciudadanía en el sistema democrático chileno.” (Ibíd., p. 40)*

De todas maneras, pese a que se establece una valoración de la “democracia” y la “diversidad” ya que al estudiarlos se pueden relacionar con los OFT, el trabajo de estos conceptos como tema también establece una lejanía con las ideas de Escuelas categorizadas, de hecho humanidad, diversidad, conflicto, democracia, son parte de los conceptos que como objetivos educativos corresponden a ideas del Ideal de Escuela Actual pero que al ser tratados mayormente como temas, y no como objetivos, establecen una lejanía con esta Escuela.

Lo mismo ocurre con los conceptos “pensamiento”, “transformación”, “crear”, “participación”, “ciudadanía”, “complejización”, “evolución”, “ideología”, “progreso”, “tolerancia”, “visión global”, “construir”, “espíritu crítico”, “libertad”. Todos estos términos son ideas que como objetivos educativos se inclinan a una idea actualizada e ideal de educación, pero como podemos observar, el discurso curricular, aun teniendo la instancia para el desarrollo de estos conceptos como objetivos, se limita a trabajarlos como temas.

Es interesante que un concepto tan importante como “libertad” aparezca sólo dos veces en esta parte del Programa, trabajado vez como un tema y otra vez en una recomendación al profesor como algo a valorar cuando se habla sobre el tema de la esclavitud en Roma.

Por último, es interesante destacar que en todo este nivel sólo aparece dos veces el concepto “imaginar” y una vez el término “crear”.

** “Ya que la invitación es a explorar unos tiempos remotos, se recomienda apoyar la enseñanza con recursos gráficos que ayuden a los estudiantes a situarse en el tiempo, y apelar muy explícitamente a su capacidad empática, para **imaginar** y dimensionar la magnitud de los avances logrados”. (Ibíd., pág. 23)*

** En una actividad sobre la xenofobia en Europa se indica al profesor que “esta actividad podría ampliarse llevando a los estudiantes a reconocer y cuestionar actitudes de racismo y xenofobia en nuestro país. [...]. Pedirles que se pongan en el*

*lugar del otro cuestionado, e **imaginar** que sentirían ellos en esa situación.” (Ibíd., pág.28)*

** Los estudiantes “leen artículos seleccionados de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano y la introducción del documento. Los analizan y proyectan sus implicancias en el presente. Luego ponen en común sus conclusiones y **crean** un diario mural sobre la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano que exponen en el establecimiento.” (Ibíd., p. 78)*

Finalmente, en el cuadro verde, a la izquierda de la tabla 21, sobre los actores en esta parte del Programa, vemos que la tendencia a identificar a los estudiantes, alumnos y alumnas como conceptos que juegan un rol activo en el discurso educativa se acentúa, siendo parte central y dominante de los conceptos educativos relativos a los actores.

Cerrando nuestro análisis para este nivel, exponemos a continuación nuestras conclusiones.

Conclusiones del análisis del discurso de 3º medio.

Para comenzar, consideramos importante destacar que en el Programa de Estudio para Historia y Ciencias Sociales en 3º medio, el enfoque del currículum se establece en la Historia Universal, lo que permite, por primera vez en los cuatro años de enseñanza media, ampliar el objeto de estudio hacia el mundo, ya que en los dos años anteriores el enfoque era local, concentrándose principalmente en la Historia de Chile y abarcando parte del contexto latinoamericano sólo como algo secundario. Ahora, la idea de una historia más global, es la idea central en el Programa.

Por lo mismo, los conceptos que encontramos en este discurso, sobre todo en relación a los contenidos de aprendizaje son considerablemente diferentes a los que pudimos encontrar en los niveles anteriores. No obstante, luego de analizar las diferentes partes del currículum de este nivel, comprobamos que la idea de “globalidad” se enmarca solamente en el ámbito temático. En escasas ocasiones se aprovecha el estudio de la historia de diferentes lugares y situaciones del mundo para trabajar objetivos cognitivos y/o habilidades relacionadas con la complejidad, la globalidad, la incertidumbre, la heterogeneidad o la diversidad, ya que

estos puntos son tratados casi siempre como temas o contenidos y muy pocas veces como objetivos educativos que los alumnos y alumnas deban trabajar.

Como vemos, el discurso de los objetivos cognitivos y habilidades se diferencia poco el mismo discurso en los niveles anteriores. Objetivos como “comprender”, “reconocer”, “analizar”, “reflexionar” y “debatir” siguen jugando el mismo rol, lo que no nos permite reconocer el discurso del currículum chileno como partícipe de una sola Escuela Educativa, sino que hasta ahora observamos una mezcla de conceptos posibles de encontrar en las ideas de diversas Escuelas.

Algunas veces el uso de ciertos conceptos y que se expliciten ciertos términos nos deja entender que la educación que promueve este currículum sí tiene una tendencia, por ejemplo el trabajo del concepto ciudadanía o democracia. No obstante, si bien se trabajan estos términos como tema y como ideas a valorar, no se desarrollan como habilidades u objetivos cognitivos, ya que en ninguna actividad de las descritas en el Programa tiene como objetivo el desarrollo del ejercicio ciudadano o democrático en el aula por parte del estudiante. Sí vemos que se busca que los alumnos y alumnas comprendan y analicen que es la democracia como forma de gobierno y de la ciudadanía, como participación política y en la sociedad, pero el Programa no les otorga instancias en el aula para el desarrollo de estos conceptos como habilidades.

Además, debemos recalcar que si bien el eje del Programa de Estudio se movió hacia el “otro” saliéndose de Chile y su contexto, esto no es bien aprovechado para promover una educación más global, compleja y multidisciplinar. Sobre todo porque el currículum enfoca esa “globalidad” casi cien por ciento en Europa, pero también, porque pide rescatar la diversidad cultural, lingüística, social, etc. como algo que se debe estudiar y no como algo que se pueda practicar, si bien hay un par de ejemplos en los que se rescata la posibilidad de hablar de tolerancia y de generar empatía, discutir sobre esos temas y traspasarlos a las vivencias de los estudiantes, esto sólo aparece un par de veces como indicación al docente o ejemplos secundarios o sugeridos y no como actividades principales.

La escasa importancia que se entrega a estos conceptos como objetivos educativos dentro del discurso curricular, nos obliga a establecer una gran distancia entre éste y las ideas de escuelas como la Waldorf u otras tendencias educativas donde la imaginación y la creación juegan un rol importante como trabajo y objetivo de los estudiantes. Pero también que nos obliga a descartar la idea de que la educación propuesta por este currículum se inclina hacia

los objetivos del Ideal de Escuela Actual, en la cual estos términos también forman parte relevante.

Análisis crítico del Discurso curricular para 4º año de enseñanza media.

Este es el último nivel de enseñanza media (secundaria) en la educación chilena obligatoria. Al finalizar este nivel un estudiante que quiera seguir estudios universitarios deberá rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y dependiendo del puntaje obtenido, el puntaje de corte de la carrera en la Universidad a la postule y, por supuesto, la posibilidad de pagar o endeudarse, podrá o no continuar sus estudios. Por eso muchos alumnos y alumnas este último año de enseñanza media dedican horas extras al entrenamiento de la PSU, ya sea en Preuniversitarios fuera de la institución escolar, o en la misma institución si ésta cuenta con este tipo de instancias.

Pero además, en este último nivel de enseñanza obligatoria, el currículum para Historia y Ciencias Sociales ofrece un temario bastante interesante y complejo, por lo que los estudiantes no sólo deben dedicarse a comprender el mundo actual, sino además a estudiar, indagar y debatir los problemas globales y locales a través del uso de conceptos complejos, del trabajo con temas controvertidos y del análisis de las dificultades del desarrollo humano en el mundo globalizado.

El Programa de estudio para este año es a grandes rasgos bastante similar a los de los años anteriores, pero presenta algunas características propias.

Para comenzar este programa presenta dos índices, uno con los apartados del Programa y otro con los anexos que conforman el material de apoyo para la realización de los ejemplos de actividades.

En segundo lugar, la Presentación, no sólo introduce los temas tratados en el año, sino además explica cómo se cierra el ciclo de estudio para la asignatura que comenzó en 1er año medio. Además, se especifica que gran parte del currículum se enfoca no hacia la historia sino al estudio de la realidad actual de Chile y el mundo, *“este año se dedica un tiempo importante a estudiar y conocer específicamente la realidad latinoamericana contemporánea; y a relacionar la realidad nacional con los procesos globales y regionales analizados.”* (MINEDUC, 2004d, p. 9)

Después, en la misma presentación, encontramos una descripción de cada una de las unidades temáticas tratadas en este nivel haciendo énfasis en los objetivos de cada una de ellas. Por otra parte se destaca que este nivel implica el aprendizaje y uso de nuevos y más

complejos conceptos, pero que además se deben rescatar los trabajados en la asignatura durante los años anteriores.

El currículum para esta asignatura plantea que durante el último nivel de enseñanza media, se debe estudiar primero, la Historia contemporánea mundial, que comienza con las guerras mundiales y sus consecuencias a nivel global tanto a nivel humano, político, social, cultural, ideológico y tecnológico; en segundo lugar, la historia de Latinoamérica durante el siglo XX, sobre todo para conocer el contexto en que se desarrolla la realidad chilena, su relación con los vecinos y los elementos comunes.

Finalmente el currículum presenta una última unidad que trata sobre el mundo actual, en la cual se trabaja las características del mundo contemporáneo a nivel geográfico, económico, político, social, cultural, tecnológico, etc. Tema como la división del mundo en países “desarrollados”, “en vías de desarrollo” y “subdesarrollados”, la globalización, los movimientos demográficos, los avances de la tecnología, la economía global y globalizada, los problemas de la distribución económica y el desarrollo sustentable son parte central de los contenidos a estudiar para la comprensión del mundo en que vivimos, desde diferentes perspectivas.

Además, como en los Planes y Programas para los niveles anteriores, el currículum presenta un cuadro sinóptico de las unidades, los contenidos y la distribución temporal, resumiendo los contenidos a estudiar e indicando cuánto tiempo deben los docentes dedicar a cada una de las unidades. Nuevamente exponemos un cuadro resumen con los contenidos, para, posteriormente, poder reconocerlos cuando sean evaluados en la Prueba de Selección Universitaria.

Finalmente, el Plan y Programa para 4to medio presenta tres unidades a trabajar, en las cuales, junto con exponerse los temas y contenidos, al igual que en el nivel anterior, se entregan indicaciones sobre qué puntos destacar, con qué es posible relacionarlo o cómo es mejor abarcar dicha unidad, junto con entregar actividades para cada tema y ejemplos de evaluación. Al igual que en los Programas anteriores, cada Unidad tiene una pequeña introducción donde se habla sobre su orientación y sobre los objetivos, introducción que también consideramos como texto en nuestro análisis.

A continuación vemos el cuadro sinóptico con las unidades, contenidos y temas que se deben abarcar en este nivel de enseñanza y que se deben trabajar junto con los diferentes objetivos fundamentales y transversales.

<p>Unidad 1 Antecedentes históricos para la comprensión del orden mundial actual</p>
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • El mundo de entreguerras. • Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial: reordenamiento de los bloques políticos y descolonización. • La Guerra Fría: capitalismo y socialismo. Las relaciones entre EE.UU. y la Unión Soviética. La formación del bloque socialista. Las características del mundo bipolar. • De un mundo bipolar a un mundo multipolar: el papel de Europa, China y Japón. Los países no-alineados y el Tercer Mundo. • La caída del muro: el fin del bloque socialista, la transformación de los estados de Europa Oriental y el debate sobre el futuro del socialismo. • El ascenso del neoliberalismo en la década de 1980: Estados Unidos, Inglaterra y América Latina. • La sociedad contemporánea: análisis de algunos de sus principales rasgos, tales como: la masificación y democratización, la transformación en la inserción social de las mujeres, la creciente autonomía de los jóvenes, el derrumbe de las utopías sociales y el fortalecimiento de la religiosidad. • Identificación de los efectos de estos procesos históricos mundiales en Chile a través de la memoria de la comunidad.
<p>Unidad 2 América Latina contemporánea</p>
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geografía física y humana de América Latina: climas y relieves; regiones; población; zonas económicas. • América Latina en la segunda mitad del siglo XX: sus desafíos y frustraciones; la búsqueda del desarrollo y de la equidad; masificación y urbanización acelerada; cosmopolitismo e indigenismo; sus relaciones con Estados Unidos; revoluciones, reformas, gobiernos autoritarios y procesos de redemocratización. • Chile y América Latina: identificación y discusión de elementos económicos, sociales, políticos y culturales comunes, a través de un ensayo que contemple diversas fuentes e interpretaciones y precisión en el uso de conceptos.
<p>Unidad 3 El Mundo Actual</p>
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regiones del mundo: caracterización geográfica, demográfica, económica, política y cultural de las grandes regiones geopolíticas que conforman el mundo actual. Profundización en el conocimiento de una región a través de una investigación documental. • La pobreza y el deterioro medio ambiental como grandes problemas de orden mundial: caracterización del problema considerando diversas perspectivas y discusión de las resoluciones internacionales correspondientes. • Revolución tecnológica e informática: el desarrollo de la tecnología y de los sistemas de comunicación y su impacto en la organización laboral y en la tendencia a la globalización mundial. • La globalización de la economía: principales cambios experimentados en la economía mundial en las últimas décadas, con referencia al proceso de internacionalización de la producción y de las finanzas, la transnacionalización del capital, la liberalización del comercio de bienes y servicios. • Interdependencia económica entre las naciones. • Relaciones de influencia, cooperación y conflicto entre regiones y naciones; análisis de casos. • Principales lineamientos de las relaciones exteriores del país. • Intercambio y cooperación con los países vecinos, con los de América Latina y del resto del mundo. • Relaciones económicas internacionales de Chile y su participación en bloques económicos. • Tratados internacionales sobre derechos humanos, igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, preservación del medio ambiente y superación de la pobreza.

22. Unidades y contenidos 4º año medio. Historia y Ciencias Sociales. (MINEDUC, 2005d, p. 18)

Como vemos, los contenidos de Historia y Ciencias Sociales para 4to medio tratan sobre la historia universal contemporánea, la primera unidad comienza con las guerras de principio del siglo XX (tema con que se finalizó el trabajo del nivel anterior), continúa con las consecuencias de las guerras a nivel global, el periodo de la Guerra Fría y termina con la caída de la Unión Soviética y los rasgos del mundo actual.

En la segunda unidad se trabaja la historia contemporánea latinoamericana, su geografía, economía y sociedad, revisando las revoluciones y las relaciones internacionales sobre todo con Estados Unidos, para finalizar estudiando las características y problemáticas comunes de la región, las relaciones políticas, sociales y los desafíos económicos comunes a los países Latinoamericanos.

En la tercera unidad se hace un análisis de las características y problemas del mundo actual, viendo los fenómenos contemporáneos que modifican las relaciones humanas, sociales,

políticas, económicas y culturales. La globalización, la pobreza, el desarrollo sustentable, las políticas económicas internacionales y las problemáticas de la aldea global, son los conceptos y temas que se abarcan y analizan para cerrar el 4to año medio y con ello la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en enseñanza secundaria chilena.

Analizando la problemática mundial actual se cierra el ciclo de enseñanza obligatoria. El proceso de estudio que parte en 1ro medio y que culmina en 4to, fue de lo común a lo complejo y de lo local a lo global, intentando conservar un orden cronológico y espacial, motivando a los estudiantes a acercarse desde su realidad al mundo que le rodea y a las realidades más lejanas y permitiendo al estudiante comprender su entorno cercano para ir relacionándolo con el mundo al introducir el estudio con temas y conceptos cercanos y finalizar con temas y conceptos complejos.

Es bastante interesante que esta organización del Programa para Historia y Ciencias Sociales en enseñanza media es todo lo contrario a lo que proponía el Programa antiguo, instituido por el Decreto 300 Exento promulgado durante la dictadura militar en el que la enseñanza de la Historia se centraba en la Historia Universal durante los primeros dos años de enseñanza media y enfocándose en Latinoamérica desde un punto de vista geográfico, político, económico y cívico en los dos últimos años, además sólo quienes tomaban Historia dentro del Plan , Electivo en 3º y 4º medio estudiaban la Historia de Chile en su totalidad (o sea como se pretende estudiar en los Planea y Programas de 1999 actualizados en 2004).

Debido a que el estudio de esta asignatura ha ido de lo simple a lo complejo, pensamos que es probable que el discurso educativo para este nivel muestre también un nivel mayor de complejidad que se acerque a un ideal de educación más integral y compleja de la que se proponía en los primeros años de enseñanza media. Para corroborar o refutar esta idea exponemos a continuación el análisis del discurso educativo de este nivel.

Análisis del discurso introductorio del currículum para 4º año Medio.

Al igual que en los niveles anteriores, la introducción al programa de 4to medio se denomina Presentación y se encuentra entre las páginas 9 y 12 del texto. Lo primero que encontramos es el objetivo que tiene el currículum en Historia para 4º de enseñanza media.

“Se busca que los alumnos y alumnas culminen su formación en Historia y Ciencias Sociales estudiando, analizando y comprendiendo algunas de las principales características del mundo actual y del desenvolvimiento histórico del siglo XX. Este año se dedica un tiempo importante a estudiar y conocer específicamente la realidad latinoamericana contemporánea; y a relacionar la realidad nacional con los procesos globales y regionales analizados.” (MINEDUC, 2004d, p. 9)

También, se expone una breve síntesis de lo aprendido en los otros niveles de la enseñanza media y como se cierra el proceso de aprendizaje en este último nivel.

“Con 4º Medio se cierra el ciclo iniciado en 1º Medio. Luego de estudiar su realidad más próxima regional y nacional, en 1º Medio; de analizar la conformación histórica de la realidad nacional, en 2º Medio; de vincular la realidad vivida con los orígenes de la humanidad y con el desenvolvimiento histórico de Europa, en 3º Medio; interesa en Cuarto Año Medio que los estudiantes comprendan que su realidad se inscribe en un contexto mundial mayor, marcado por los acontecimientos políticos, sociales y tecnológicos ocurridos durante el siglo XX.” (Ibíd., p. 9)

Además, la presentación, describe a grandes rasgos las unidades que se han de estudiar en este nivel, en que se debe poner énfasis y como se relaciona con lo aprendido anteriormente.

Debido a ser el último año de educación obligatoria -y también puede influir que la mayoría de los estudiantes cumplirá 18 o más años de edad, por lo que según la constitución chilena tendrán la edad suficiente para ser ciudadanos-, es que se da mucha importancia al desarrollo de habilidades que desarrollen la autonomía de pensamiento y el compromiso social en los estudiantes:

“...este año se da un espacio privilegiado al desarrollo de las habilidades de reflexión, crítica, formulación de opiniones propias, indagación, debate y confrontación de visiones, en un marco ético provisto por los Objetivos Fundamentales Transversales. Más que nunca en 4º Medio hay que insistir en la consolidación de un pensamiento

propio, que será finalmente la herramienta que portarán los estudiantes para desenvolverse en la sociedad. Al término de su educación escolar es fundamental que los jóvenes egresen como sujetos de su propia vida y de la sociedad.” (Ibíd., p. 10)

A continuación exponemos un cuadro resumen con los conceptos destacados y reiterados en esta parte del Programa y presentamos el análisis de los mismos.

Objetivos Cognitivos y Habilidades		Contenidos de aprendizaje		Actores	
Analizar	7	Procesos	9	Estudiantes (Activos)	5
Comprender	4	Realidad	9	Estudiantes (Pasivos)	5
Conocer	4	Características	6	Docentes	5
Visualizar	3	Cultura	5	Alumnos y alumnas (Act.)	3
Investigar	2	Sociedad	5	Profesores/Profesoras	2
Valorar	2	Mundo actual	4	Alumnos y alumnas (Pas.)	2
Comunicar	1	Problemas	4		
Debatir	1	Político	4		
Desarrollar pensamiento crítico	1	Fenómenos	3		
Desarrollar pensamiento propio	1	Globalización	3		
Indagar	1	Humanidad	3		
Reflexión crítica	1	Visión Global	3		
		Contexto Mundial	1		
		Desafíos	1		
		Desarrollo	1		
		Diversidad	1		
		Ideología	1		
		Libertad	1		
		Neoliberalismo	1		
		Paradoja	1		
		Pluralidad	1		

23. Conceptos destacados en la Presentación de los Planes y Programas de Historia y Ciencias Sociales para 4to Medio.

Nuevamente los conceptos de la columna verde, a la derecha, representan a los actores que el discurso describe como participantes de la educación, a diferencia de los Programas anteriores el rol activo de los estudiantes es mucho menor ya que aparecen ocho veces como conceptos activos, que desarrollan o deben de desarrollar las acciones y/u objetivos y casi de igual forma, siete veces, como conceptos pasivos, que reciben la acción. Esto parece incoherente con la idea que manifiesta esta parte del currículum en la que se explicita que los estudiantes deben desarrollar autonomía. No obstante por ser la presentación puede ser sólo una consecuencia de las explicaciones de los temas, por lo que en los siguientes apartados de análisis se compara el rol de los estudiantes en el resto de las partes de este Programa de estudios antes de exponer conclusiones.

Respecto a los conceptos de la columna roja, a la derecha, sobre los Objetivos Cognitivos y las Habilidades, encontramos que los conceptos más reiterados son “**analizar**” con siete repeticiones, “**comprender**”, con cuatro, y “**conocer**”, con cuatro reiteraciones también.

Nuevamente el concepto “**analizar**” se encuentra encabezando la lista de objetivos y habilidades, pero esto no enmarca al discurso en alguna idea concreta ya que es un término que se repite en diferentes Escuelas, al igual que “**comprender**” y “**conocer**”.

Los otros conceptos que destacan son “**visualizar**”, “**investigar**”. El primero lo relacionamos con un nivel alto en la taxonomía de Bloom ya que se plantea como sinónimo de imaginar algo ocurrido con antelación. Investigar es también un concepto relacionado con objetivos cognitivos elevados, ambos conceptos no son característicos de ninguna Escuela en especial, ya que es posible encontrarlos en los objetivos de varias, por lo que no nos ayudan a categorizar esta parte del discurso.

Por último, los conceptos “**valorar**”, “**comunicar**”, “**debatir**”, “**desarrollar pensamiento crítico y propio**”, “**indagar**” y “**reflexión crítica**” son conceptos que encontramos casi siempre en los programas estudiados y si bien aparecen una sola vez en esta parte del texto, juegan un rol importante, porque son planteados como objetivos fundamentales transversales para este nivel.

*“Como ha sido la tónica de los anteriores programas del sector, este año se da un espacio privilegiado al desarrollo de las habilidades de **reflexión, crítica, formulación de opiniones propias, indagación, debate y confrontación de visiones**, en un marco ético provisto por los Objetivos Fundamentales Transversales. Más que nunca en 4º Medio hay que insistir en la consolidación de un **pensamiento propio**, que será finalmente la herramienta que portarán los estudiantes para desenvolverse en la sociedad.” (Ibíd., p.10)*

Si bien estas ideas no son suficientes para catalogar el discurso educativo de esta parte del texto, sí nos muestra cierta inclinación hacia los objetivos cognitivos que predominan en las Escuelas Moderna –indagación, pensamiento propio- y Libertaria – reflexión crítica, debate, confrontación de visiones-, alejándose claramente de las ideas de Escuelas como la Nueva o la Neoliberal.

Los contenidos de aprendizaje -columna azul, en el centro- tienen en esta parte del texto conceptos destacados, bastante interesantes, por empezar son términos que hablan sobre una forma de estudio analítica y compleja de la Historia. Cuando hablamos de

“Procesos”, “Realidad”, “Cultura”, “Sociedad”, “Mundo actual”, “Problemas” o “Política”, todos conceptos reiterados dentro de esta parte del texto, y además dentro del discurso tenemos el concepto “fenómenos”, que también aparece tres veces, estamos transmitiendo la idea de que en la historia es más relevante la comprensión de los procesos sociales, de los fenómenos políticos y los problemas del mundo actual que los hechos y las fechas, o sea los contenidos de estudio se distancias de la forma antigua de estudiar, comprender e investigar la historia, podríamos decir que del estudio de una historia positivista se pasa a la comprensión de la historia desde los procesos y los fenómenos de los cuales los estudiantes son herederos y partícipes.

“Al conocer las principales características del mundo actual se espera que los jóvenes se visualicen como sujetos de una época específica, con características mundiales.” (Ibíd., p.10)

Por otra parte los términos, **“Globalización”, “Humanidad”, “Visión Global”, “Contexto Mundial”, “Desafíos”, “Desarrollo”, “Diversidad”, “Libertad”, “Pluralidad” y “Paradoja”** también parte del discurso de esta parte del texto, redundan la idea de que la historia que se enseña ha dejado de tener una visión tradicional en la que se enseña datos y fechas sobre hechos puntuales considerados importantes desde un punto de vista clásico y oficial, y se busca más la comprensión de los fenómenos mundiales, ya sean sociales, económicos, culturales, políticos, tecnológicos y medioambientales –cosas que se deben analizar por ejemplo, cuando habla de globalización-.

Además, estos términos se relacionan con los conceptos que hemos categorizado dentro de las ideas del Ideal de Escuela Actual, porque son parte del discurso de la ciudadanía global y de la complejidad que debería abarcar la educación según el Ideal de Escuela Actual propuesto. De hecho, el corto extracto citado en esta misma página indica que un objetivo es que los estudiantes se visualicen como parte de una época con características mundiales, es un primer paso hacia las propuestas de esta Escuela. No obstante, como bien hemos planteado hasta ahora, que estos conceptos sean parte de los contenidos de aprendizaje, no indica que la educación desarrolle esos conceptos como objetivos cognitivos o habilidades en los estudiantes. Por lo que debemos continuar con nuestro análisis para ver si el discurso de este nivel se decanta hacia el Ideal de Escuela Actual, o hacia otra de las Escuelas categorizadas.

Análisis del discurso de los Objetivos Fundamentales (OF), Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) para 4º año Medio.

Entre las páginas 13 y 19 del texto curricular, encontramos los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), los Objetivos Fundamentales (OF), un cuadro sinóptico de las Unidades y Contenidos como el que hemos expuesto anteriormente y los Aprendizajes esperados Transversales. En resumen, estas seis páginas del Plan y Programa para 4º medio resumen lo mínimo que debe estudiarse y trabajarse en todos los aspectos en este nivel de enseñanza.

Esta parte del currículum es bastante interesante para nuestro análisis, porque resume los aspectos más importantes del discurso educativo del Programa de estudio, por ello los conceptos que aquí se presentan y el rol que juegan es importante para observar el ACDE de este nivel.

A continuación presentamos una tabla resumen con los conceptos encontrados en esta parte del texto curricular.

Objetivos Cognitivos y Habilidades		Contenidos de aprendizaje		Actores	
Analizar	8	Mundo	12	Estudiantes (Pasivos)	5
Interpretar	6	Mundial	8	Estudiantes (Activos)	3
Valorar	6	Sociedad	5	Alumnos/alumnas (Pas)	3
Comunicar	5	Democracia	4	Profesores/Profesoras	1
Comprender	4	Socialismo	4	Alumnos/alumnas (Act)	1
Reconocer	3	Comunidad	1		
Reflexionar	3	Capitalismo	1		
Conocer	2	Neoliberalismo	1		
Criticar	2	Mundo bipolar	1		
Entender	2				
Investigar	2				
Seleccionar	2				
Utilizar	2				
Asumir posturas éticas	1				
Elaborar	1				
Establecer relaciones	1				
Establecer jerarquías valóricas	1				
Evaluar	1				
Formular juicios	1				
Problematizar	1				
Profundizar	1				

24. Conceptos destacados de los Objetivos Fundamentales, Objetivos Fundamentales Transversales y Aprendizajes esperados Transversales del Programa de Historia y Ciencias Sociales para 4to medio.

En la columna verde –izquierda- en la que observamos los actores de la educación según esta parte del currículum, encontramos que los estudiantes, alumnos y alumnas aparecen nuevamente como un concepto pasivo (ocho veces) más que activo (cuatro veces) cosa que también apareció de esta manera en la presentación. Esto es bastante interesante, porque como dijimos con antelación en este Programa de Estudios se manifiesta que los estudiantes deben concretar cierta autonomía ya que luego serán participes activos de la sociedad –por ejemplo, políticamente- y deben contar con las herramientas necesarias, no obstante hasta ahora el rol de los estudiantes para este nivel de educación parece más pasivo que en los niveles anteriores.

En la columna roja –a la izquierda- encontramos los conceptos utilizados en los objetivos cognitivos y habilidades que aparecen en esta parte del Programa. Los más utilizados son “**analizar**”, “**interpretar**”, “**valorar**” y “**comunicar**” –con ocho, seis, seis y cinco reiteraciones respectivamente-. Estos cuatro conceptos inclinan el discurso de esta parte del currículum hacia las ideas de las Escuelas Moderna e Ideal Actual, en las cuales los cuatro conceptos son objetivos relevantes para alcanzar los ideales de educación que proponen, no obstante esos ideales siguen estando fuera del discurso educativo de este texto según lo que hemos analizado hasta ahora.

“**Comprender**”, “**reconocer**” y “**reflexionar**”, son otros de los conceptos utilizados dentro de esta parte del texto curricular, los dos primeros son comunes a casi todas las escuelas, pero el tercero –reflexionar- se encuentra entre los objetivos del Ideal de Escuela Actual y de la Escuela Moderna.

Los siguientes conceptos se repiten dos veces cada uno –“conocer”, “criticar”, “entender”, “investigar”, “seleccionar” y “utilizar”- y responden a diferentes ideas y metodologías del trabajo educativo. Según nuestro marco teórico y nuestra categorización entender es un objetivo básico que se encuentra entre los primeros pasos según la taxonomía de Bloom, por eso se repiten en casi todas las ideas de educación que plantean las diferentes ideas. Investigar es un objetivo más avanzado, ya que requiere la movilización de una mayor cantidad de conocimientos y habilidades, pero también se puede relacionar con varias Escuelas por lo que no nos ayuda a ver la inclinación de esta parte del discurso. Seleccionar es un objetivo que relacionamos con la Escuela Neoliberal, pues si bien puede aparecer en las metodologías de varias Escuelas, es en la Neoliberal en la que juega un rol importante, pero que por ser un concepto escasamente usado dentro del texto curricular que hemos analizado hasta ahora, no muestra una gran significancia. Por último, el concepto “utilizar” también se

relaciona a la Escuela Neoliberal. Sólo el concepto “criticar” muestra que en esta parte del texto también influyen ideas de otras Escuelas como la Moderna.

Por otro lado, en el análisis de los objetivos cognitivos y habilidades en esta parte del texto, encontramos los conceptos “asumir posturas éticas”, “elaborar”, “establecer relaciones”, “establecer jerarquías valóricas”, “evaluar”, “formular juicios”, “problematizar” y “profundizar”, si bien cada uno de ellos aparece sólo una vez en esta parte del texto, los destacamos porque hemos encontrado varios de estos mismos términos se repiten siempre en esta parte del texto para todos los niveles, pues se explicita que son parte de los objetivos fundamente transversales más importantes dentro del trabajo de la asignatura.

El Programa de Historia y Ciencias Sociales de Cuarto Año Medio refuerza algunos OFT que tuvieron presencia y oportunidad de desarrollo durante la Educación Media y adicionan otros propios de las nuevas unidades:

- *Los OFT referidos al Conocimiento y la Autoafirmación Personal encuentran posibilidades de desarrollo [...] en las tres unidades del programa. Especialmente, al penetrar en las características y los dilemas del mundo actual; y en la invitación constante a los estudiantes para que reflexionen sobre los procesos estudiados a partir de sí mismos, de sus vivencias y de las experiencias de adultos cercanos.*
- *Los OFT del ámbito Desarrollo del Pensamiento, referidos a las habilidades de investigación (selección y organización de información, revisión de planteamientos, suspensión del juicio en ausencia de información suficiente); habilidades comunicativas (exposición coherente y fundamentada de ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias); habilidades de análisis, interpretación y síntesis de información. Muchas de las actividades planteadas proponen modalidades de trabajo explícitamente orientadas al desarrollo de habilidades referidas al desarrollo del pensamiento indagador, crítico, reflexivo e interpretativo...*
- *Los OFT del ámbito Formación Ética. En todas las unidades del programa se hace referencia a los valores que se vinculan con los derechos humanos, la diversidad cultural, la democracia, el desarrollo sustentable, la pluralidad de visiones y actores que caracteriza la vida contemporánea.*
- *Los OFT del ámbito Persona y su Entorno. El programa incorpora en sus diferentes unidades muchos de los OFT planteados, en relación con la inserción social de las mujeres, el fortalecimiento de la religiosidad, la protección del entorno natural, la participación ciudadana, la valoración de la familia, las actitudes respecto del trabajo, y el*

conocimiento y valoración de los actores, la historia y las tradiciones que caracterizan el mundo latinoamericano y el chileno. (Ibíd., p. 14)

Esto es un punto bastante interesante pues nos explica en forma explícita algunos de los objetivos que se esperan concretar con el estudio de esta asignatura en la educación chilena más allá de lo que significa el aprendizaje de conocimientos. Y por lo que vemos, los conceptos se decantan hacia la idea de una Educación que en todo ámbito va más allá de la instrucción propuesta por la Escuela Nueva y que también se aleja de la percepción de la Educación como una inversión dirigida sólo a la profesionalización de la Escuela Neoliberal, ya que da importancia a la formación personal, ética y social, y además destaca como objetivos la idea de la formación del pensamiento crítico e indagador de los estudiantes, ideas que apuntan a los objetivos de la Escuela Moderna.

Para finalizar, en la columna azul -del medio- sobre los contenidos de aprendizaje encontramos los siguientes conceptos: “mundo” y “mundial”, dominado el discurso de los contenidos en esta parte del currículum, “sociedad” y “democracia”, también como parte importante de los contenidos que se deben aprender en este nivel y “socialismo”, “comunidad”, “capitalismo”, “neoliberalismo” y “mundo bipolar”, como conceptos que se han de estudiar.

Todos estos contenidos abren la puerta a la comprensión del mundo actual, destacando un punto de vista de global e internacional de las problemáticas y fenómenos que suceden en el mundo contemporáneo, por lo que la idea de que esta parte del discurso curricular se acerca a lo que el Ideal de Escuela Actual, no parece improbable, pero como estos son sólo los contenidos, tenemos que seguir analizando este Programa para ver si realmente, desde la idea de la comprensión de un mundo globalizado, se avanza hacia un Ideal de educación para la ciudadanía global. Por eso a continuación revisamos el discurso de las Unidades temáticas y los objetivos que se trabajan en este último nivel de la educación media, y obligatoria en Chile.

Análisis del discurso de las Unidades temáticas y sus objetivos en el currículum para 4º año Medio.

Si bien el Programa de 4º medio tiene sólo tres unidades temáticas y es menos extenso que los anteriores –como podemos observarlo entre la página 20 y 56 del texto curricular para Historia y Ciencias Sociales- hay que considerar, por un lado, que la complejidad de los temas a estudiar requieren no sólo un aprendizaje conceptual detallado, sino además de un profundo análisis para su comprensión y, por otro lado, el 4º de enseñanza media, es el último nivel de la enseñanza obligatoria en Chile y cuando los estudiantes acaban este nivel, si quieren continuar con sus estudios e ingresar a la Universidad, deben rendir la Prueba de Selección Universitaria, PSU. Por lo que el año académico para este nivel suele durar casi un mes menos que para el resto de los cursos –de principios de marzo a mediados o fines de noviembre, debido a que en diciembre se rinde dicha prueba, lo que obliga a los colegios y liceos a cerrar el año de estudio de los estudiantes con la suficiente antelación para que el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo, DEMRE, tenga la información necesaria de cada alumno y alumna que está formando parte del proceso de acceso a la Universidad.

Aun así, este año de estudio plantea nuevos temas y objetivos que los estudiantes deben concretar para poder cerrar el ciclo iniciado en 1º medio.

Como hemos visto en los apartados anteriores para este nivel, tanto en la presentación como en los OF y OFT, los conceptos giran en torno a la historia mundial contemporánea, planteando que el estudio de la misma debe acercar a los estudiantes a su realidad y su sociedad, como participes con propia opinión y por ende responsabilidad de los procesos sociales que han de vivir, como se explicita en la siguiente cita sobre los aprendizajes que, se espera, los estudiantes concreten en este nivel:

“Profundiza su autoconocimiento y afirmación personal, a través del estudio de los principales procesos del mundo contemporáneo y las repercusiones de éstos sobre sus propias vivencias y las de adultos cercanos.

Se visualiza a sí mismo como protagonista de una época sorprendente y desafiante, y comprende que la construcción del futuro depende de todos.” (Ibíd., pág. 18)

Para continuar con nuestro análisis, a continuación observamos una tabla que resume los conceptos más utilizados en esta parte del Programa de estudio para Historia en 4to medio.

Objetivos Cognitivos y Habilidades		Contenidos de aprendizaje		Actores	
Comprender	11	Mundial	27	Estudiantes (Activos)	9
Analizar	9	Mundo	24	Alumnos/alumnas (act)	5
Reconocer	7	Económico	19	Estudiantes (Pasivos)	4
Identificar	6	Procesos	17	Alumnos/alumnas (pas)	2
Reflexionar	6	Social	17	Docente	1
Valorar	6	Desarrollo	16	Profesores/Profesoras	0
Visualizar	6	Político	16		
Caracterizar	4	Globalización	13		
Aplicar	3	Cultural	12		
Conocer	3	Problemas	10		
Dimensionar	3	Revolución	9		
Entender	2	Sociedad	9		
Problematizar	2	Transformaciones	9		
Vincular	1	Realidad	7		
Opinar	1	Fenómenos	6		
Contrastar	1	Autonomía	6		
Evaluar	1	Diversidad	6		
Conceptualizar	1	Democratización	5		
Definir propia opinión	1	Pobreza	5		
		Cooperación	4		
		Progreso	4		
		Utopías	4		
		Capitalismo	3		
		Conflictos	3		
		Derechos	3		
		Identidad	3		
		Ideologías	3		
		Neoliberalismo	3		
		Socialismo	3		
		Global	2		
		Indígena	2		
		Medio Ambiente	2		
		Reforma	2		
		Acontecimientos	1		
		Equidad	1		
		Interconectividad	1		
		Libertad	1		
		Local	1		
		Modernidad	1		
		Paradigma	1		

25. Tabla de conceptos de las unidades temáticas y sus objetivos de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales para 4º medio. Obtenidos de MINEDUC, 2004d.

Observando la columna verde, a la derecha, encontramos que a diferencia de los dos apartados analizados anteriormente de este mis Programa –Presentación y OF, OFT y aprendizajes esperados- aquí si aparecen los conceptos “estudiantes, alumnos y alumnas”

jugando un rol marcadamente activo. Sólo en la primera unidad del Programa se pueden encontrar numerosos ejemplos que vemos a continuación, y como en los casos anteriores, lo destacado en negritas es nuestro:

Unidad 1. Actividad 2. “**Los alumnos y alumnas investigan** en biblioteca sobre el origen y los primeros momentos de la radio y del cine.” [...] “Con **la ayuda del docente los estudiantes conceptualizan** qué es una sociedad de masas.” (Ibíd., pp. 25-26)

Unidad 1. Actividad 3. “Los **alumnos y alumnas se dividen en grupos**. Uno de ellos **elabora una cronología** de los acontecimientos revolucionarios de Rusia; otro, **una biografía** de Lenin; y, un tercero, **una caracterización** de los bolcheviques. En clases **ponen en común su trabajo**, y luego **relacionan** los acontecimientos políticos, con la figura de Lenin y la actuación de los bolcheviques.” (Ibíd., p. 26)

Unidad 1. Actividad 4. “**Luego de leer documentos, ver imágenes fotográficas, películas o documentales de la época, los alumnos y alumnas analizan críticamente** cómo y por qué el fascismo pudo resultar atractivo para algunos sectores en su tiempo y **buscan entender** las razones de su extensión en el período” (Ibíd., p. 27)

Unidad 1. Actividad 5. “**Utilizando datos estadísticos, expresados en gráficos, alumnos y alumnas, organizados en grupos, analizan** los efectos económicos y sociales de la crisis de 1929 en la economía mundial. Luego comparan las conclusiones de los distintos grupos.” (Ibíd., p. 28)

Unidad 1. Actividad 7. “**Alumnos y alumnas leen y analizan** documentos o discursos de la época que interpreten el conflicto como una disputa entre democracia y fascismo. **Organizados en grupos, investigan y redactan un informe** sobre la vida y actuación de algunos de los líderes civiles o militares gravitantes durante la Segunda Guerra Mundial, a su elección; o sobre las batallas claves de ésta. **Preparan una carpeta** sobre la historia de la bomba atómica arrojada sobre las ciudades de Hiroshima y Nagasaki y las consecuencias de la emergencia del peligro nuclear.” (Ibíd., p. 30)

Unidad 1 Actividad 7: “A través de la red Enlaces, **los estudiantes se informan** por internet sobre la labor que ha realizado la Organización de Naciones Unidas desde que fue creada, para conservar la paz, difundir los derechos humanos, y procurar mejores condiciones de vida a los habitantes más desposeídos del planeta.

Luego, organizados en grupos, elaboran un informe." (Ibíd., p. 31)

Unidad 1. Actividad 8. "Los **alumnos y alumnas analizan** diversos documentos, tales como trozos de discursos de líderes del período de la Guerra Fría, caricaturas, artículos de la época, **para descubrir** el peso de las ideologías en la rivalidad entre las potencias." (Ibíd., p. 31)

Unidad 1. Actividad 13. "Los **alumnos y alumnas leen** el capítulo "Visión panorámica del siglo XX" de Eric Hobsbawm (Historia del siglo XX). **Sacan conclusiones** sobre el carácter del siglo problematizan la idea de progreso. **Leen el artículo** de Francis Fukuyama "¿El fin de la historia?". **Sintetizan los principales planteamientos** del autor, y comparan su interpretación del fin de siglo con la de Hobsbawm. **Los estudiantes preparan** ya sea un ensayo personal, una editorial, un relato, reportaje, guion, poema, letra de canción, discurso o diálogo, en el que **discuten** cómo el mundo que les ha tocado vivir puede explicarse a partir de la historia del siglo XX." (Ibíd., p. 36)

Si bien en la introducción de las Unidades y sus objetivos se plantea que los estudiantes son quienes han de desarrollar gran parte de la labor necesaria en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol de los profesores y las profesoras sigue siendo importante, ya que aunque aparece sólo una vez mencionado en las unidades y sus objetivos, en las actividades aparece en forma constante, entregando al docente la labor de explicar y aclarar las actividades, introducir los nuevos conceptos, mediar en los debates, guiar en las investigaciones y explicar problemáticas específicas de los temas que se trabajan.

En la columna roja, a la izquierda, encontramos que los conceptos más usados en esta parte del texto al hablar de objetivos cognitivos y habilidades son: "comprender", "analizar", "reconocer", "identificar", "reflexionar", "valorar" y "visualizar". Estos términos son bastante distintos, ya que identificar, comprender y reconocer pueden considerarse objetivos básicos o sencillos basándose en la taxonomía de Bloom, por otro lado "analizar", "reflexionar", "valorar" y "visualizar" son objetivos que se encuentran en la parte alta de dicha taxonomía ya que son más complejos que los antes mencionados y están más presentes en las ideas y objetivos de Escuelas como la Moderna, la Libertaria y del Ideal de Escuela Actual, pero no son conceptos centrales de ninguno de estas Escuelas, es decir, pese a que estos conceptos nos indican que el discurso educativo de esta parte del currículum tiene una tendencia hacia las

ideas de ciertas Escuelas, no son lo suficientemente explícitos, como para enmarcarse en ninguna de estas.

Por otra parte los términos “caracterizar”, “aplicar” y “conocer” son objetivos básicos que pueden aparecer como primeros pasos de los objetivos de varias Escuelas, pero tanto “caracterizar” como “aplicar” son algunos de los conceptos clásicos del discurso de la Escuela Neoliberal, no obstante no tanto su frecuencia de uso como su rol dentro del discurso de esta parte del texto curricular no son suficiente para enmarcar dicho discurso en esta Escuela.

Pero “**problematizar**”, “**vincular**”, “**opinar**”, “**contrastar**”, “**evaluar**”, “**conceptualizar**”, “**definir propia opinión**” son casi todos conceptos que sí definen una idea más clara sobre la educación que buscan, pues tanto “**vincular**”, “**contrastar**” y “**evaluar**” son conceptos, que si bien aparecen entre los objetivos de varias Escuelas, por aparecer en el discurso nos indican que este discurso tiene una inclinación hacia las ideas de las Escuelas Modernas y del Ideal de Escuela Actual y se aleja de las Escuelas más tradicionales como la Nueva. Por otra parte “**problematizar**”, “**opinar**” y “**definir una opinión propia**” son conceptos acordes con los objetivos de la Idea de escuela de Freire, no obstante faltan términos primordiales para que este discurso pueda ser categorizado en alguna de las Escuelas mencionadas.

Para finalizar, continuamos con el análisis de la última columna que trata sobre los Contenidos de Aprendizaje, es la de color azul que se ubica en el centro de la tabla número 25, en ella vemos que los conceptos “**mundial**”, “**mundo**”, “**económico**”, “**procesos**”, “**social**”, “**desarrollo**” y “**político**” son los que predominan, o sea los que más han sido utilizados como contenidos en esta parte del Programa.

Explícitamente el Programa se dirige a la comprensión del mundo actual desde distintas perspectivas –económica, política, social, cultural- por ello su discurso es bastante cercano a las ideas del Ideal de Escuela Actual, en la que la Educación se dirige a la formación de la persona en relación con su sociedad y mundo, donde la ciudadanía no es regional o nacional sino que los individuos forman parte de una sociedad global consciente y solidaria con todos porque ningún lugar del mundo le resulta ajeno. Este programa se acerca a ello desde una perspectiva cognitiva, o sea los contenidos tratan sobre la percepción del mundo como un todo relacionado, como se ven en los siguientes aprendizajes esperados que los estudiantes deben concretar:

“1. Manejan una visión geográfica mundial reconociendo la diversidad regional que existe en el mundo.

2. Dimensionan la gravedad de algunos de los grandes problemas del mundo contemporáneo como la pobreza y el deterioro medioambiental, valorando el diálogo, la solidaridad social y las acciones concertadas como estrategias para enfrentarlos. [...]

4. Comprenden la globalización como un fenómeno complejo de alcance mundial que tiene un desarrollo histórico y que se expresa en la economía, las comunicaciones, la organización territorial y la cultura. [...]

6. Entienden el proceso de internacionalización de la producción y de las finanzas, la transnacionalización del capital, la liberalización del comercio de bienes y servicios, y la creciente interdependencia económica entre las naciones como rasgos distintivos de la economía mundial actual.

7. Comprenden que la globalización suscita nuevas relaciones de influencia, cooperación y conflicto entre naciones, bloques y regiones; algunas de las cuales ponen en cuestión las regiones tradicionales. [...]

9. Problematizan efectos positivos y negativos derivados de la globalización y establecen vínculos entre lo local y lo global; y entre la realidad nacional y mundial.” (Ibíd., p. 57)

Y también en algunas actividades, como por ejemplo las que citamos a continuación:

Unidad 3. Actividad 6. “Describen la globalización económica e identifican efectos en la actividad económica nacional.” (Ibíd., p. 63)

Unidad 3. Actividad 7. “Exploran la dimensión cultural de la globalización y conceptualizan la globalización como un fenómeno complejo.” (Ibíd., p. 65)

Unidad 3. Actividad 8: “Se dividen en grupos para indagar acerca de la participación de Chile en Naciones Unidas, y en las últimas cumbres o convenciones internacionales sobre medio ambiente, derechos de las mujeres, derechos humanos, superación de la pobreza, paz mundial. Identifican los tratados que Chile ha firmado en estas materias, y las consecuencias de estos acuerdos para la convivencia nacional. Elaboran conclusiones sobre la relevancia de los instrumentos internacionales frente a estos problemas.” (Ibíd., p. 66)

Si bien esta visión globalizante está muy presente como contenidos a estudiar, no se manifiesta de la misma forma en las Habilidades que los alumnos y alumnas deben desarrollar, pues los temas siguen siendo tratados como circunstancias foráneas a los estudiantes y al aula.

Sólo el último de los objetivos de esta unidad, intenta acercar lo estudiado a la realidad propia de los educandos “11. *Aprecian sus propias vivencias como parte de una experiencia histórica mundial.*” (Ibíd., p. 57). No obstante depende de cómo se desarrolle este objetivo puede o no tener incidencia en las habilidades para el desarrollo de una ciudadanía global en la que los estudiantes son conscientes de que forman parte del todo.

Otros conceptos destacados “**globalización**”, “**cultural**”, y “**problemas**”, nuevamente vemos que conceptos que se refieren al mundo como un todo son utilizados en esta parte del discurso como “globalización”. El aspecto “cultural” es otra de las perspectivas desde las que se realiza el estudio de la realidad global, como se puede apreciar en las citas anteriores.

Y el concepto “problemas” aparece asociado a los procesos históricos y al desarrollo sostenible actual, como lo exponen las siguientes citas:

“Problematizan efectos positivos y negativos derivados de la globalización y establecen vínculos entre lo local y lo global; y entre la realidad nacional y mundial. [...]Comprenden los conceptos de desarrollo humano y de desarrollo sostenible como enriquecimientos significativos de la noción de desarrollo.” (Ibíd., p. 57)

Si bien no es lo mismo, nos parece que este puede ser un primer paso hacia la idea de la comprensión del mundo desde un pensamiento complejo, donde los fenómenos se enfocan desde diferentes perspectivas y se tienen diversas aristas desde las cuales asirlos para comprenderlos, obligando a desarrollar un enfoque multidisciplinario.

Si bien esto todavía está lejos, nos parece que puede ser un primer paso hacia el desarrollo de un pensamiento complejo que considere el principio de complejidad e incertidumbre de los procesos y fenómenos humanos, como se manifiesta en la actividad 7 de la unidad 3: “*Exploran la dimensión cultural de la globalización y conceptualizan la globalización como un fenómeno complejo.*” (Ibíd., p. 65)

En la misma columna de conceptos, encontramos otros términos importantes que se utilizan en diversas ocasiones. “**Revolución**”, “**sociedad**”, “**transformaciones**”, “**realidad**”, “**fenómenos**”, “**autonomía**”, y “**diversidad**” son conceptos que se utilizan de forma reiterada en esta parte del Programa. Estos conceptos concuerdan con el discurso de Escuelas como la Socialista, la Antiautoritaria y la Libertaria, no obstante todos estos conceptos no nos permiten hablar de que este discurso se dirija a la concreción de los ideales de ninguna de estas Escuelas debido a que todos abordados como temas foráneos al aula, como circunstancias históricas lejanas al estudiante, por ejemplo el concepto “revolución” se trabaja al hablar de la

Revolución Rusa, de la Revolución Industrial, de la Revolución Cubana, Revolución de las flores, entre otras, pero no se trabaja ni se explica cómo proceso en el que las personas y sociedades se organizan para acuar las problemáticas de los grupos que la conforman y modificar las realidades. Esto lo hemos observado también en el texto curricular de 3º medio al trabajar el mismo concepto. Aun así el estudio de estos conceptos, puede tener alguna influencia sobre lo que aprenden nuestros estudiantes.³⁵

Otros conceptos que se destacan en esta parte del Programa son “democratización”, “pobreza”, “cooperación”, “progreso” y “utopías”. Estos temas se trabajan desde el punto de vista de las problemáticas económicas y políticas, tanto la “pobreza” como el “progreso” se analizan como problemas internacionales ligados al desarrollo humano y sostenible, como se expuso anteriormente, “utopía” se analiza como ideales que han desarrollado un proceso que radicalizó los diferentes “ismos” durante el siglo XX y que ha decaído, siguiendo los lineamientos de las ideas de Fukuyama que plantea que ya no existen esas utopías. Todos los conceptos son parte de los temas estudiados y acercan a los estudiantes a la comprensión y el análisis del mundo actual:

“se analiza el impacto de estos procesos históricos en rasgos y procesos sociales distintivos de la sociedad contemporánea como son: la masificación y democratización, la transformación de la inserción social de las mujeres, la creciente autonomía de los jóvenes, el derrumbe de las utopías sociales y el fortalecimiento de las religiosidades.” (Ibíd., p. 21)

Además, encontramos otros conceptos como “**capitalismo**”, “**conflictos**”, “**derechos**”, “**identidad**”, “**ideologías**”, “**neoliberalismo**”, “**socialismo**”, “**global**”, “**indígena**”, “**medio ambiente**”, y “**reforma**”. Estos conceptos nos muestran que el discurso está enfocado en las problemáticas actuales, tanto los temas medioambientales como el trabajo sobre los derechos se enfoca a nivel global, en el que los objetivos son que el alumno y la alumna:

³⁵ Es interesante que si bien el currículum no tiene los Ideales de la Escuela Antiautoritaria y Libertaria y sólo trabaja algunos objetivos que concuerdan con su discurso -como el debatir y la reflexión crítica en sus Habilidades y Objetivos Cognitivos y algunos temas en sus Contenidos de Aprendizajes-, los estudiantes secundarios, durante la última década (2006-2015), han sido los principales actores de uno de los movimientos sociales más grandes que se han producido desde el fin de la dictadura y han conseguido que hoy se plantee la gratuidad de la educación universitaria y modificaciones en la ley de educación básica y media. Esto se conoce como “La Revolución Pingüina” de la que ya hemos hablado en el capítulo sobre el Sentido de la Educación. Más información véase: Bellei, Cristián; Contreras, Daniel; Valenzuela, J. P. (2010). *Ecos de la revolución pingüina*. (J. P. Bellei, Cristián y Valenzuela, Ed.) Santiago de Chile.

“• *Reflexiona, critica, debate y emite opiniones propias sobre los problemas que afectan a la humanidad, reparando en la complejidad y difícil resolución que los caracteriza.*

• *Reconoce el valor de la democracia y la importancia que para ella tiene el respeto de los derechos humanos, de la diversidad cultural, el pluralismo, la solidaridad y la participación ciudadana.” (Ibíd., p. 18)*

“*Valoran la Declaración Universal de los Derechos del Hombre como un elemento fundante de un orden social nuevo.” (Ibíd., p. 23)*

Es interesante que se estudian las ideologías como algo problemático, que llevó a la radicalización y los grandes conflictos del siglo XX, y finalmente como algo ya caduco, destacando las ideas de Fukuyama.

“*tanto en el caso de la Revolución Rusa, como en el de los fascismos, interesa ir destacando **el peso de las ideologías**, que será una constante de los procesos históricos del siglo XX.” (Ibíd., p. 20)*

Sobre los diferentes “ismos”, tanto el socialismo, el comunismo, el fascismo y los nacionalismos son temas que se tratan en el estudio de los procesos del siglo XX, y los cuales se promueve, deben ser analizados en forma crítica. Pero el neoliberalismo, es enfocado de manera menos crítica.

Para finalizar encontramos los conceptos “**acontecimientos**”, “**equidad**”, “**interconectividad**”, “**libertad**”, “local”, “**modernidad**”, y “**paradigma**”. Si bien estos conceptos forman parte de los discursos de diversas Escuelas, al igual que los conceptos del párrafo anterior, no nos permiten reconocer una inclinación hacia ninguna, debido, precisamente, a su diversidad, pero también a que por ser temas dependerán del enfoque con que se les trabaje.

Por ejemplo, el concepto paradigma, sólo aparece acompañando a la idea de cambio del positivismo hacia una nueva forma de comprensión de las ciencias naturales y sociales. Pero la interconectividad sí es un tema que se presta a discusión y en el cual los estudiantes deben detenerse a pensar, opinar y cuestionar.

Otro término interesante es “libertad”, es destacable no por su uso en el discurso, sino por el contrario, por estar casi omitido. Pese a que en los cuatro años de enseñanza media se estudió diferentes problemáticas sociales, culturales, la “libertad” es un tema que

prácticamente no aparece en el discurso y la única vez en que si se nombra es cuando se plantea que *“en los balances del siglo estos cambios suelen ubicarse en el lado positivo, destacándose los espacios de libertad y pluralidad que se han abierto en la época actual”*. (Ibíd., pág. 21). Por lo que podemos descartar que este discurso tenga una tendencia Libertaria. Lo mismo pasa con el concepto “equidad” que prácticamente se omite y cuando se habla es como tema a concretar en los desafíos de la América Latina actual, lo que descarta que este discurso tenga una tendencia hacia las ideas de la Escuela Antiautoritaria.

Para finalizar exponemos nuestras conclusiones sobre el discurso del Programa de 4to medio.

Conclusiones del análisis del discurso de 4º medio.

Para finalizar, podemos decir que el discurso de los Planes y Programas de Historia y Ciencias Sociales para 4º en Chile, tiene una interesante tendencia hacia lo que plantea el Ideal de Escuela Actual, pues al igual que los ideales de esta Escuela, en su discurso, este currículum promueve una educación para la formación de una sociedad democrática, compleja, heterogénea, crítica y global.

No obstante, a este Programa aún le faltan algunos conceptos claves para poder considerar que su discurso se puede enmarcar en dicho Ideal de Escuela, debido a que, si bien los términos utilizados al exponer los Contenidos de Aprendizaje manifiestan una clara tendencia hacia los conceptos que hemos categorizado como parte del Ideal de Escuela Actual, los conceptos que se destacan en los Objetivos Cognitivos y Habilidades no coinciden de la misma forma, pues si bien las ideas “valorar”, “opinar” o “reflexionar”, que son parte de los objetivos educativos de esta Escuela, se encuentran en forma reiterada en esta parte del discurso, otras muy importantes como “participar” o “modificar” y “crear”, no forman parte en lo absoluto del discurso analizado. Por otro lado, términos importantes como “libertad” no son trabajados como objetivos, e incluso como tema es bastante irrelevante dentro del discurso, lo que podemos considerar que a este discurso le faltan algunas ideas importantes para poder ser considerado como Ideal.

Debido a los temas que se trabajan, el discurso de esta parte del currículum tiene una inclinación hacia la comprensión del mundo como un todo, de la globalización como proceso que nos incluye o afecta a todos, y al análisis de los problemas globales como parte de los

procesos que se viven en la actualidad, es decir, se acerca a los estudiantes a la idea de que forman parte de un mundo con diversos problemas y desafíos de los cuales ellos también forman parte, pero al analizar las habilidades no se promueve el entregar las herramientas necesarias para enfrentarlos, que según el Ideal de Escuela Actual serían, por ejemplo: el desarrollo del pensamiento complejo y de un análisis multidisciplinar.

También, podemos indicar que el discurso curricular busca alejarse de las ideologías, o sea no pretende ser un texto adoctrinador, sino por el contrario propone el estudio y análisis de diferentes ideologías o “ismos”, los cuales se estudian como parte del proceso histórico con sus características ideológicas y su desarrollo en diferentes partes del mundo, en general de manera reflexiva y crítica. Por ello los conceptos utilizados en los Planes y Programas se alejan conscientemente del discurso de la Escuela Socialista.

No obstante no vemos la misma crítica contra el capitalismo pues si bien se habla de los pros y contras de este “ismo” siempre que se estudia el tema sobre el sistema neoliberal, no se hace desde la misma perspectiva crítica que se plantea frente al sistema socialista, comunista o fascista. Si bien los conceptos de la Escuela Neoliberal no juegan un rol importante dentro del discurso del Programa, si vemos que no se hace la misma crítica a las ideologías que lo conforman dentro de la sociedad.

Por otra parte, creemos que la posibilidad de analizar el currículum oculto en las escuelas chilenas quizás nos acercaría más a las ideas de la Escuela Neoliberal, sobre todo por el discurso meritocrático y competitivo que se vive en las escuelas (las premiaciones anuales a la mejor nota de cada curso o al estudiante más destacado en alguna asignatura, entre otras son parte de rituales establecidos en las escuelas como algo normal, también la idea de la educación dirigida hacia la obtención de grados o títulos y a la profesionalización es algo que no se discute y además el tratar la educación como una inversión es algo que se ve cotidianamente), pero esto queda fuera de nuestro estudio y podría ser una idea para una próxima investigación.

Concluyendo con el análisis del currículum de Historia y Ciencias Sociales para la enseñanza media chilena, destacamos lo siguiente.

No es posible enmarcar el discurso educativo utilizado en una sola idea de Escuela, pero sí es posible notar la influencia de varias de las Escuelas. No existe una en la que se pueda clasificar, pero sí encontramos ciertas tendencias en el discurso que acercan este currículum

hacia cierta forma de entender la educación, como la de la Escuela Moderna, y las aleja de otras, como la Escuela Nueva.

También el análisis del discurso histórico que este currículum plantea nos permite acercarnos a la concepción de educación que se promueve, ya que cuando los temas tratan sobre las problemáticas actuales y globales, el discurso educativo también se acerca hacia ideales más actuales e integrales de educación. No obstante todavía falta mucho para el discurso curricular sea acorde con las ideas y necesidades de la educación contemporánea. Por ello, en nuestras conclusiones finales también relacionamos el ACDE del currículum de Historia y Ciencias Sociales que hemos hecho, con el ACD de los textos y discursos de los libros de Historia y Ciencias Sociales chilenos que hemos visto en diferentes estudios, sobre todo en Oteíza (2006 y 2010), pero antes debemos terminar nuestro análisis revisando la Prueba de Selección Universitaria chilena, pues es parte primordial de nuestra investigación, por lo que a continuación y antes de nuestras conclusiones, exponemos el análisis de la PSU.

Análisis de la Prueba de Selección Universitaria.

En los capítulos anteriores analizamos el discurso educativo y en consecuencia social que se encuentra en los Planes y Programas curriculares para la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en Chile. En ellos vimos que confluyen una diversidad de conceptos provenientes de diversas Escuelas y que, si bien no es posible catalogar las ideas conceptuales presentes en este currículum dentro de una sola de las Escuelas Educativa, encontramos que el discurso curricular se aleja de algunas Escuelas como la Nueva, rescata gran parte de los objetivos de diversas Escuelas como la Moderna y de alguna manera, se encamina a lo que podríamos llamar la Educación Ideal Actual, no obstante le falta mucho para poder considerarse como un discurso propio de las necesidades educativas globales actuales.

En este capítulo analizamos la Prueba de Selección Universitaria (PSU) para la misma asignatura con tal de ver si existe congruencia entre lo que se aprende en la enseñanza media en esta asignatura y lo que se valora a la hora de seleccionar a la Universidad. Como ya expusimos en el capítulo sobre la Prueba de Selección, esto nos parece de gran relevancia porque, querámoslo o no, las evaluaciones, sobre todo aquellas cuyas consecuencias tienen un gran efecto en el alumnado, tienen una decisiva influencia, sobre el qué y el cómo, los estudiantes aprenden.

En este análisis hemos considerado las evaluaciones PSU realizadas en los años 2011, 2012 y 2013, debido a que son las pruebas que se ejecutan considerando el currículum analizado y antes del establecimiento del ajuste curricular del 2009, que se ha comenzado a evaluar el 2015. No obstante, como el año 2014 marca un cambio en esta examinación la prueba oficial no fue liberada, por lo que tanto en las instituciones educativas como los pre-universitarios no fue el referente de ese año, de hecho el DEMRE entregó un modelo de PSU para el proceso de selección 2015, el que también hemos considerado analizar, con tal de ver su evolución, pero el análisis de este modelo queda fuera de la comparación que haremos de la PSU con el discurso curricular.

Para realizar este análisis el uso de la categorización conceptual no nos parece apropiada, porque las preguntas de esta prueba pocas veces explicitan el objetivo cognitivo o habilidad que hay que utilizar para contestar las interrogantes planteadas con éxito.

Sólo en el año 2014, se presenta un modelo de Prueba para que profesores, profesoras, alumnos y alumnas conozcan las características de la PSU que se ha de evaluar en

el proceso 2015 y se presenta, además, la resolución de dicho examen, en el cuál se exponen las características de cada pregunta, el tema del currículum que trata, el nivel donde se ha visto -1º, 2º, 3º o 4º medio-, el objetivo fundamental que aborda, el contenido mínimo que se trabaja, la respuesta correcta y un comentario que explica la pregunta y las opciones de respuesta. Todo esto no se encuentra en las PSU anteriores, 2011, 2012 y 2013, que nosotros analizamos. Suponemos que este cambio tiene dos razones:

Primero, el ajuste curricular del 2009 que modificó algunos temas que se trabajan, el orden de los mismos, e introdujo los Mapas de Progreso a la enseñanza media, como ya vimos en el capítulo sobre el currículum chileno (página 62 y posteriores), por lo que ahora en los modelos de pruebas se entrega no sólo la solución de las alternativas correctas, sino además se da una explicación de qué habilidades se necesita para resolver cada pregunta;

En segundo lugar, el 2013 se realizó una exhaustiva evaluación a la PSU, conocida como el Informe Pearson, que indicó la PSU hasta ese entonces presentaba diversas falencias y problemas, como el de ser una evaluación que si bien dice evaluar los conocimientos y habilidades que los estudiantes tienen al finalizar su etapa escolar obligatoria y ver si son necesarias para seguir estudios universitarios, también evalúa el trabajo curricular desarrollado en las instituciones educativas ya que se busca que sea un indicador del trabajo de los contenidos mínimos y los objetivos fundamentales. Esto fue criticado ya que ambos objetivos son totalmente distintos y su relación puede ser contraproducente. (Koljatic y Silva, 2006, 2007 y 2010, Pearson, 2013a y 2013b).

Estas dos situaciones han promovido la modificación de la PSU en varios aspectos, como por ejemplo, la aclaración de las habilidades a desarrollar en cada pregunta en los modelos de prueba y que ya no exista el descuento por preguntas erradas, entre otros. Aun así la PSU sigue siendo un instrumento de medición que varía poco, por ejemplo: desde siempre ha sido una evaluación de 70 o 75 preguntas de opción múltiple, por lo tanto con respuesta cerrada.

También, creemos que precisamente por estos cambios, la prueba utilizada en el proceso de admisión 2014, no fue liberada, como normalmente se hace cada año con las pruebas algunos meses después de su ejecución, para que los estudiantes la usen de modelo de preparación para el proceso de admisión siguiente, por lo cual trabajamos con las pruebas 2011, 2012 y 2013 y luego analizamos el modelo del 2015.

Si bien estas preguntas serían analizables por el Análisis Crítico del Discurso, ACD, ya que tienen una manifiesta forma de enfocar los temas -por ejemplo, tanto en la PSU del 2011, la del 2012 y la del 2013 se hacen preguntas sobre la dictadura de 1973 -1989 en Chile, pero en nunca se le denomina dictadura sino “gobierno” en pregunta 47 de la PSU 2013 y “gobierno de carácter autoritario” en la pregunta 46 de la PSU 2012- nosotros no queremos realizar un ACD, sino que enfocarnos en su discurso educativo, o sea el ACDE, por lo que hemos de analizar los objetivos cognitivos y habilidades que promueven con sus preguntas.

No obstante no es común que las preguntas expliciten abiertamente que objetivos cognitivo o habilidades debe el estudiante poner en marcha para lograr resolverla. Por ello, para realizar este análisis hemos utilizado los métodos que Esteve y Vera (coord.) junto a Franco, Civila y Merino (2001), desarrollan en su libro *“Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?”*. En este libro los autores clasifican cada una de las 886 preguntas, que recogieron de 115 pruebas de evaluación, en 14 centros en la provincia de Málaga, España, *de acuerdo con las categorías de la taxonomía de Bloom, según fueran de memorización, comprensión, aplicación, análisis, síntesis o evaluación.* (p. 66). Y definieron que procesos cognitivos están implicados en cada una de las categorías:

1. *Las preguntas de categoría “memorización” requieren el recuerdo de conceptos, datos, clasificaciones, principios, etc. [...]*
2. *Las de “comprensión” implican capacidad de relacionar conceptos y aplicar lo aprendido a otros casos similares dentro del mismo ámbito de conocimiento. [...]*
3. *Las de “aplicación” implican un nivel superior de comprensión en la cual se es capaz de poner ejemplos diversos y particulares de principios generales, o bien de relacionar conceptos y procesos de ámbitos de conocimiento diferentes. [...]*
4. *Las de “análisis” ponen en manifiesto una capacidad para descubrir los elementos que integran un conjunto, para evidenciar sus relaciones dentro de una estructura, para descubrir las normas que les dan sentido de unidad. [...]*
5. *Las de “síntesis” requieren agrupar todos los elementos dispersos para dotarlos de la unidad y el sentido del que antes carecían o parecían carecer. Incluyen la aptitud para elaborar hipótesis o explicaciones abstractas de ciertos datos o fenómenos específicos. [...]*
6. *Por último, las de “evaluación” son aquellas que exigen emitir juicios razonados y análisis comparativos en base a evidencias internas, o normas externas. (ibíd., pp. 66-68)*

Precisamente estas categorías nos entregan la información que necesitamos para resolver hacia donde se inclina el discurso educativo de la PSU, por lo que las hemos usado para analizar las preguntas de las PSU. Además, al revisar el modelo de PSU para el 2015 y la resolución del mismo, hemos encontrado que son las mismas categorías que ha utilizado el DEMRE para analizarla, por lo que vemos que el uso de la taxonomía de Bloom en nuestro análisis no está lejano a lo que se aplica en la resolución de la PSU desde el 2015.

Además, para contrastar los resultados de este análisis, hemos utilizado los resultados de la evaluación externa realizada el año 2011-12, el informe Pearson 2013, que evaluó la PSU, aunque si bien no analiza pregunta por pregunta, si hace un importante análisis respecto a las fortalezas y debilidades de cada una de las pruebas, entregando información interesante y relevante para la educación chilena y para nosotros.

Resultados análisis de la PSU.

Hemos analizado pregunta por pregunta las evaluaciones ejecutadas en los procesos de selección universitaria en Chile en los años 2011, 2012 y 2013, para clasificarla, como pregunta de “memorización”, “comprensión”, “aplicación”, “análisis”, “síntesis” o “evaluación”. Algunas veces las preguntas podían ser respondida utilizando más de uno de los procesos cognitivos enumerados, en esos casos hemos categorizado las preguntas en la habilidad más compleja, por ejemplo:

17. En el territorio de América del Sur existe una desigual distribución de la población. Al respecto, entre las áreas donde se presenta una menor densidad de población, es correcto mencionar la(s) siguiente(s):

- I) el borde costero Atlántico.
- II) la zona amazónica.
- III) las pampas patagónicas.

- A) Sólo II
- B) Sólo III
- C) Sólo I y II
- D) Sólo I y III
- E) Sólo II y III

7. Pregunta PSU 2011. (DEMRE, 2011)

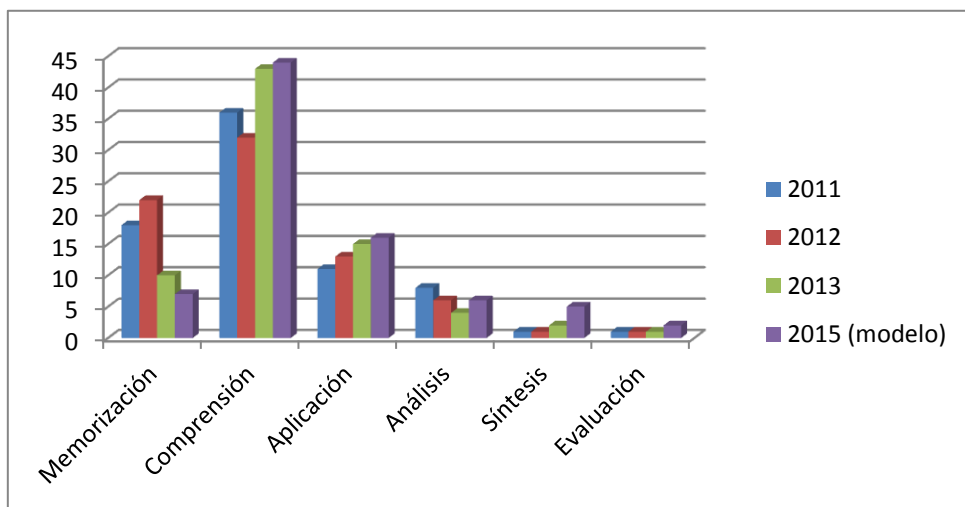
Para resolver esta pregunta se puede utilizar tanto el conocimiento específico de la densidad de población en Latinoamérica, llegando a la respuesta de directa. También se puede tener un conocimiento general sobre la densidad de población en Latinoamérica, como donde se encuentran las ciudades más pobladas, y en conjunto con el uso de un conocimiento sobre la geografía del continente llegar a la respuesta, así que se tendría que relacionar conceptos de ámbitos de conocimientos diferentes, por lo que es una pregunta de aplicación. Otro ejemplo es:

65. En agosto de 1492 zarpó una flota capitaneada por Cristóbal Colón, desde el puerto de Palos en Andalucía. Esta flota partió rumbo a las islas Canarias y tenía como **objetivo** alcanzar las costas de las Indias Orientales. Este viaje se realizó

- A) circunnavegando el Continente africano.
- B) atravesando el Océano Índico.
- C) cruzando el Océano Atlántico.
- D) navegando a través del Estrecho de Magallanes.
- E) bordeando las costas del Mar Mediterráneo.

8. Pregunta PSU 2011. (DEMRE, 2011)

Esta pregunta se puede contestar con el simple hecho de saber que Colón atravesó el Atlántico y llegó a América, pero si un estudiante sabe sobre los viajes de Colón y no tiene en la memoria el nombre del océano que Colón navegó y sólo sabe que fue de Europa a América, puede aplicar esa información a sus conocimientos de geografía básica y llegar a la respuesta. Por eso también la consideramos una pregunta de aplicación. Utilizando este criterio hemos analizado cada una de las 75 preguntas de PSU 2011, 2012 y 2013. Pero en el modelo 2015, hemos analizado las 80 preguntas de la que consta dicho instrumento, y hemos obtenido los siguientes resultados:



9. Gráfico de preguntas PSU 2011, 2012, 2013 y 2015.

Las preguntas de memorización durante los años 2011 y 2012 eran bastante numerosas, sobre pasando a las de aplicación, análisis, síntesis y evaluación, no obstante han ido disminuyendo en los años siguientes.

Por otra parte, las preguntas de comprensión dominan en la PSU, incluso en su edición renovada del modelo del 2015. Casi la mitad de las preguntas de la prueba en los años 2011 y 2012 eran de comprensión, luego se ve un marcado aumento, tanto en la del 2013 y como en el modelo del 2015, en los cuales las preguntas de comprensión corresponden a más de la mitad.

Las preguntas de aplicación han ido en alza cada año, aunque muy lentamente. Por otro lado las preguntas de análisis no son muy numerosas y parecían ir disminuyendo, pero esto se revierte en el modelo de prueba para el 2015 y tanto las preguntas de síntesis como las de evaluación son bastante escasas, pero tienen un leve aumento en el último año. Cabe destacarse que las preguntas del modelo de prueba para el 2015 son 80 y no 75 como los anteriores años, y que según la resolución de este modelo publicada por el DEMRE, todas las preguntas de análisis son también de síntesis y evaluación, de eso hablaremos en más detalle cuando exponamos nuestro análisis de las preguntas de ese año en específico.

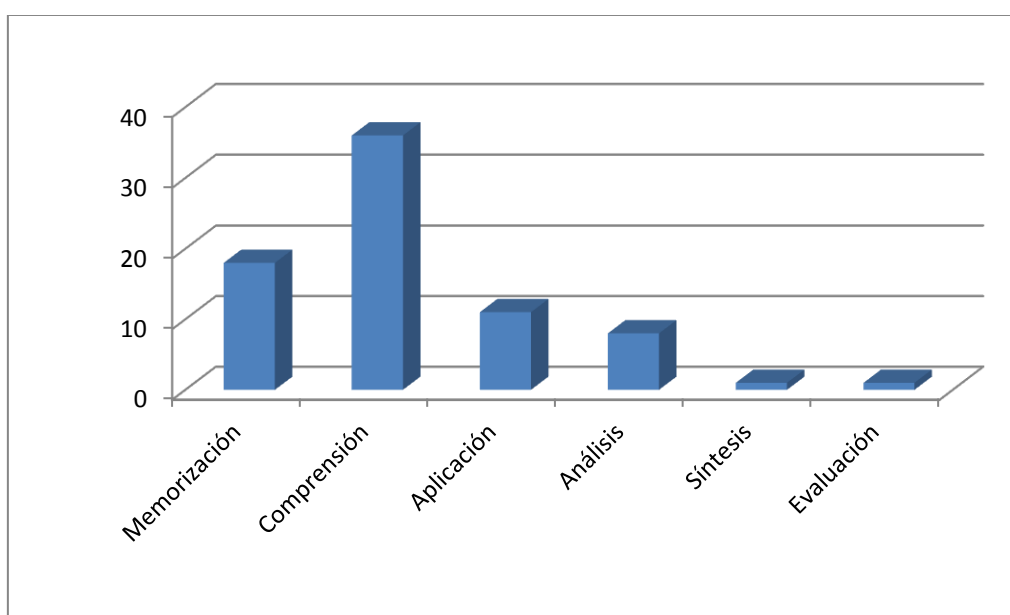
Si analizamos estos resultados año por año, podemos encontrar ejemplos interesantes de lo que se está evaluando y valorando en la educación chilena como logro de la enseñanza obligatoria y como condición necesaria para comenzar los estudios universitarios, por eso, a continuación exponemos un análisis más detallado de las PSU realizadas durante los años en que centramos nuestro estudio, con ejemplos de preguntas para cada ítem.

Prueba de Selección Universitaria (PSU) de Historia y Ciencias Sociales en Chile. 2011, 2012 y 2013.

En los años 2011, 2012 y 2013 la PSU de Historia y Ciencias Sociales contó con 75 preguntas, las cuales se dividen en tres eje temáticos: entre 24 y 25 preguntas sobre el Espacio Geográfico Nacional, Continental y Mundial, que trata sobre la Geografía física, política y económica de Chile y el mundo; entre 25 y 27 preguntas sobre las Raíces Históricas de Chile, que tratan la historia de Chile desde la época prehispánica hasta fines del siglo XX; y entre 22 y 24 sobre el Legado Histórico de Occidente, que trata sobre la Historia Universal, desde la formación de las primeras civilizaciones, pasando por los grandes imperios, las características de la edad media, de la época moderna y del mundo contemporáneo.

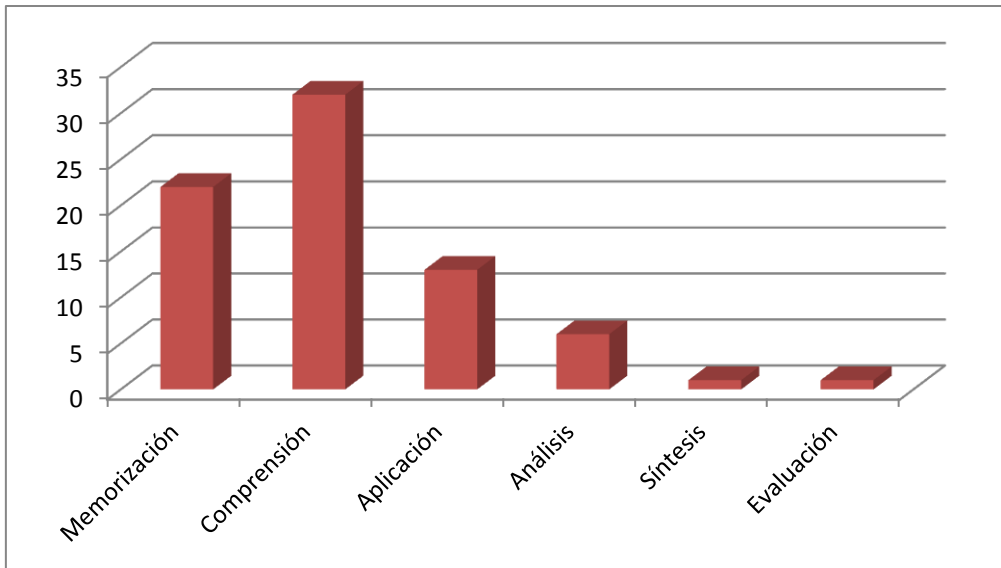
Al analizar y clasificar las 75 preguntas de la PSU del 2011 según nuestras categorías, concluimos que 18 eran preguntas de memorización, 36 de comprensión, 11 de aplicación, 8 de análisis, una de síntesis y una de evaluación.

Esto se resume en el siguiente gráfico:



10. Gráfico preguntas PSU de Historia y Ciencias Sociales 2011

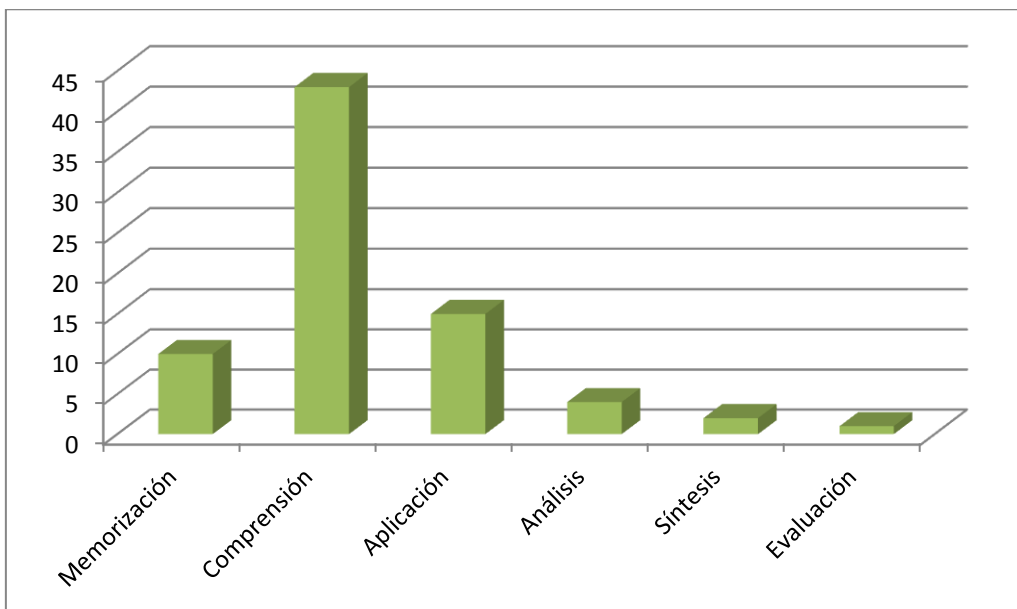
En la PSU del 2012 no es posible notar un gran cambio respecto a lo acontecido en la del año anterior, como nos muestra el siguiente gráfico.



11. Gráfico preguntas PSU de Historia y Ciencias Sociales 2012.

Las preguntas de memorización aumentaron a 22, las de comprensión fueron sólo 32, hubo 13 preguntas de aplicación, 6 de análisis, una de síntesis y una de evaluación. Aunque existe una pequeña variación entre el número de preguntas en cada ítem, esto no significa un cambio relevante.

El panorama es bastante parecido en el año 2013.



12. Gráfico preguntas PSU de Historia y Ciencias Sociales 2013

Como hemos adelantado, si bien existen pequeñas variaciones en el número de preguntas en cada ítem de nuestra clasificación, el panorama sigue siendo bastante parecido al de los años anteriores.

Distintos tipos de preguntas.

Memorización.

Las preguntas de memorización, por lo general son sobre características definidas de una situación, circunstancia o proceso, como por ejemplo:

9. El trabajo ligado a la preservación de especies naturales involucra a la sociedad en su conjunto. Para ello se han creado instituciones **especializadas en el tema** tanto chilenas como internacionales, entre las cuales se puede(n) mencionar

- I) CONAF.
- II) GREENPEACE.
- III) CORFO.

- A) Sólo I
- B) Sólo II
- C) Sólo III
- D) Sólo I y II
- E) Sólo II y III

13. Pregunta PSU 2011. (DEMRE, 2011)

En esta pregunta del año 2011, el estudiante debe saber cuáles son las instituciones especializadas en la preservación del medio ambiente tanto chilenas, CONAF, como internacionales, GREENPEACE, descartando CORFO, por lo que la opción “D” es la correcta. Los alumnos y alumnas no pueden obtener la información por descarte porque cada una de las opciones es posible por sí sola. En esta pregunta son se necesita ni comprender, ni aplicar, ni analizar, sino saber cuáles son las instituciones con dicha característica.

Otros ejemplos de preguntas de memorización en esta prueba son los siguientes:

13. Una de las actividades económicas que se desarrolla en base a la explotación de recursos naturales es la silvicultura. Dicha actividad tiene como principal objetivo

- A) el manejo de frutales silvestres.
- B) la gestión productiva de los bosques.
- C) la adaptación agrícola de especies nativas.
- D) el reemplazo de los bosques por plantaciones.
- E) la mezcla de especies arbóreas exóticas con nativas.

14. En la segunda mitad del siglo XX, el sector exportador, como principal pilar de la economía chilena, destacó con un producto conocido como “suelo de Chile”. Este producto fue

- A) la madera.
- B) la fruta.
- C) el cobre.
- D) el hierro.
- E) el vino.

14. Pregunta PSU 2011. (DEMRE, 2011)

En ambas preguntas los estudiantes deben saber que es aquello que se describe en la pregunta, primero, en la pregunta 13, ¿qué es la silvicultura?, porque aunque se da una pista - que es una actividad que se desarrolla en base a la explotación de recursos naturales- la única manera de contestar esto es sabiendo que es la silvicultura es la gestión productiva de los bosques, por lo que la respuesta correcta es la “B” no hay que comprender, aplicar, ni analizar.

Lo mismo en la pregunta 14, en esta los estudiantes tienen dos opciones para encontrar la respuesta correcta, saber que producto es el que más se exporta en Chile en la segunda mitad del siglo XX o a saber qué se denomina “el sueldo de Chile”, si quien rinde la prueba sabe una o ambas cosas llega a la respuesta, el cobre, por lo que la opción correcta es la “C”.

Las preguntas de memorización, casi siempre son de conocer una característica de una situación, fenómeno, proceso o institución, requiriendo recordar conceptos, datos o principios, como vimos en las dos preguntas anteriores.

En la PSU 2012 y 2013 también encontramos preguntas de memorización como los ejemplos que vemos a continuación:

32. Los procesos independentistas de las colonias españolas ubicadas en América se caracterizaron por el avance de sus grupos dirigentes desde posiciones moderadas hacia otras rupturistas y radicalizadas. En Sudamérica, la mayoría de estos procesos tuvieron como primer acontecimiento

- A) la formación de Congresos Nacionales.
- B) el establecimiento de Juntas de Gobierno.
- C) la organización de repúblicas federales.
- D) la redacción de constituciones.
- E) la supresión de las instituciones coloniales.

15. Pregunta PSU 2012. (DEMRE, 2012)

Esta es también una pregunta de memorización, pues aunque se habla de una de las características del proceso de independencia en América, la pregunta se centra en cuál fue el primer acontecimiento de dicho proceso en casi todos los países, y eso quienes rinden la prueba no lo pueden inferir de la pregunta, ni aplicar lo dicho a otros aspectos, sino que sencillamente deben saber que lo primero que se hizo en casi todas las colonias fue establecer Juntas de Gobierno en representación del rey destronado emulando lo ocurrido en España entre quienes no quisieron reconocer la legitimidad de José Bonaparte en el trono, siendo por ello la respuesta “C” la alternativa correcta.

7. La demografía utiliza un conjunto de indicadores para analizar la composición y distribución de la población. Entre ellos, la densidad de población es un indicador que expresa
- A) el grado de concentración de población en una zona delimitada.
 - B) la disponibilidad de recursos económicos para la población.
 - C) los movimientos de población hacia un área determinada.
 - D) las características de habitabilidad de una zona.
 - E) los cambios de las tasas de fecundidad en un área geográfica.

16. Pregunta PSU 2103 (DEMRE, 2013)

Esta pregunta de la PSU 2013 es interesante porque lo que es necesario saber es qué es la densidad de población para poder contestarla, también existe la posibilidad de obtener la respuesta por descarte, sabiendo que todas las otras definiciones hablan de otros factores de la demografía o de la economía, aun así, el estudiante tendría que saber a qué indicador corresponde cada una de las otras definiciones y así descartarlas, pero aun realizando esta acción sigue siendo un ejercicio de memorización.

Comprensión.

Las preguntas de comprensión son las más numerosas. Muchas veces se presentan con largas introducciones, textos informativos o temáticos, imágenes o gráficos, pero la formulación de la pregunta y las posibles respuestas muestra claramente que son preguntas donde los estudiantes deben comprender lo aprendido o relacionar conceptos dentro de un mismo tema.

34. "Derecho de Sufragio. Santiago, 24 de diciembre de 1864.

Artículo único. El valor de la propiedad inmueble, el capital empleado en alguna especie de giro o de industria, el ejercicio de una industria o arte y el goce de un empleo, renta o usufructo, de la que hablan las partes primera y segunda del artículo 8° de la Constitución consistirán:

En las provincias de Atacama, Coquimbo, Aconcagua, Santiago y Valparaíso, en una propiedad inmueble cuyo valor no baje de mil pesos o un capital en giro de dos mil o el ejercicio de algún arte o industria, cuya renta sea a lo menos de doscientos pesos anuales." (Anguila y Quesney, **Leyes promulgadas en Chile, 1810-1901**).

Acorde al texto anterior, hacia 1864 se mantenía en Chile el "sufragio censitario", lo que implicaba la existencia de

- I) un reducido universo electoral.
 - II) fuertes movilizaciones populares.
 - III) un sistema excluyente desde el punto de vista político.
- A) Sólo I
 - B) Sólo III
 - C) Sólo I y II
 - D) Sólo I y III
 - E) Sólo II y III

17. Pregunta PSU 2011. (DEMRE, 2011)

Algunos ejemplos de preguntas de comprensión son:

En esta pregunta el texto corresponde al artículo de 1864 que describe el derecho a sufragio y establece el “voto censitario”, es posible contestar esta pregunta sabiendo qué es un el voto censitario o comprendiendo el texto y/o las características políticas de la época e infiriendo de este que I y III son respuestas correctas.

52. Para obtener sus alimentos, los primeros grupos humanos cazaban animales y aves, recolectaban frutos, raíces y tubérculos y cuando era posible pescaban y mariscaban. La práctica de este tipo de actividades les obligó a

- A) establecer aldeas sedentarias en torno a los cursos de agua.
- B) construir bodegas para almacenar los excedentes de los cultivos.
- C) introducir el uso de la moneda para realizar intercambio de bienes.
- D) trasladarse periódicamente en busca de recursos.
- E) elegir jefes de tribus para que recaudaran tributos.

18. Pregunta PSU 2011. (DEMRE, 2011)

La pregunta número 52 describe el nomadismo de los primeros grupos humanos, sin embargo no pregunta cuál es el fenómeno que se describe, cuya respuesta sería “nomadismo”, sino que pregunta una de sus consecuencias, por lo que los estudiantes deben comprender a que está haciendo referencia el texto o qué tipo de consecuencias trae la situación descrita.

Un último ejemplo es:

28. POBLACIÓN DE CHILE ENTRE 1540 Y 1620

Año	Colonos españoles, europeos y criollos	Mestizos y blancos	Negros y mestizos de color	Indios pacíficos (encomienda y otros)	Indios no conquistados	Total
1540	154	–	10	–	1.000.000	1.000.164
1570	7.000	10.000	7.000	450.000	150.000	624.000
1590	9.000	17.000	16.000	420.000	120.000	582.000
1600	10.000	20.000	19.000	230.000	270.000	549.000
1620	15.000	40.000	22.000	230.000	250.000	557.000

(Rolando Mellafe, *La introducción de la esclavitud negra en Chile*)

En el cuadro precedente se observa la drástica disminución de la población de Chile entre los años 1540 y 1620. Esta disminución se explica, fundamentalmente, por

- A) la fuerte emigración de indígenas hacia el sur huyendo de los conquistadores.
- B) la temprana colonización de territorios al otro lado de la Cordillera lo que provocó un desplazamiento de población.
- C) el brusco descenso de la población indígena relacionado con el régimen de trabajo forzado y las enfermedades.
- D) el rápido reemplazo de la población indígena por españoles y descendientes de afroamericanos por su especialización productiva.
- E) el estancamiento del proceso de mestizaje en los primeros años de la Conquista por la situación de guerra que se vivía.

19. Pregunta PSU 2011. (DEMRE, 2011)

Esta pregunta presenta un gráfico con información interesante sobre el tema que se pregunta, no es el análisis de este lo que nos lleva a la respuesta, pues si bien el gráfico muestra la disminución de los indígenas en los años indicados, también la pregunta describe las circunstancias y la pregunta se enfoca en el porqué de esta situación, por lo que se debe aplicar lo aprendido sobre el periodo a la disminución de la población en la época, siendo entonces de comprensión. La respuesta correcta es la “C”.

En la PSU 2012 también son la mayoría las preguntas de comprensión. El siguiente es un ejemplo de pregunta de comprensión donde el alumno o alumna puede saber la respuesta o puede comprender los principios de la Ilustración adoptados por los intelectuales decimonónicos chilenos:

31. En el siglo XVIII, surgió en Europa el movimiento de la Ilustración que planteó una serie de ideas críticas frente a la sociedad y al despotismo. En Chile, las ideas ilustradas fueron sostenidas, entre otros patriotas por Manuel de Salas, Camilo Henríquez y José Miguel Infante, quienes apoyaban la creación de un Estado sobre la base de

- I) la soberanía popular.
- II) la separación de los poderes.
- III) la monarquía parlamentaria.

- A) Sólo I
- B) Sólo II
- C) Sólo I y II
- D) Sólo I y III
- E) Sólo II y III

20. Pregunta PSU 2012. (DEMRE, 2012)

En la PSU 2013 las preguntas de comprensión no sólo son la mayoría, sino que además más del 50% de las pregunta son de comprensión.

60. Aunque el Imperio Romano aceptó la diversidad religiosa de los pueblos conquistados, los cristianos solo pudieron practicar libremente su religión a partir del Edicto de Milán del año 313 d.C. Con anterioridad, los cristianos eran considerados una amenaza para el Imperio porque

- A) solo reconocían la autoridad política del Papa.
- B) se habían alejado de la doctrina judía tradicional.
- C) habían desarrollado el culto a la Virgen y los santos.
- D) aspiraban a crear un Estado teocrático en Roma.
- E) se negaban a aceptar al Emperador como una divinidad.

21. Pregunta PSU 2013. (DEMRE, 2013)

Esta pregunta puede contestarse si se comprende el conflicto entre el cristianismo y la estructura imperial romana.

La mayoría de las preguntas de comprensión son también contestables si se sabe el dato o el tema sobre el que se pregunta, pero también se puede encontrar la respuesta si se comprende la situación, el conflicto, la información o el texto con el que se introduce la pregunta.

Aplicación.

También encontramos preguntas de aplicación en estas pruebas. Si bien no suelen ser las más numerosas han ido aumentando su presencia en las PSU en los últimos años (véase gráfico número 9 en la página 266).

Un ejemplo de este tipo de pregunta es la pregunta 17 y 65 de la PSU 2011 y que encontramos en la quinta página de este capítulo, también la PSU 2013 encontramos ejemplos de esto, como el siguiente:

61. El panorama lingüístico europeo actual se construyó, en lo fundamental, desde los inicios de la Edad Media con el aporte de las tradiciones germánicas y latinas. Desde un punto de vista geográfico, las lenguas de origen latino perduraron mayoritariamente en

- A) el norte de Europa.
- B) los países escandinavos.
- C) las islas del mar Egeo.
- D) las regiones al norte del río Danubio.
- E) los países del Mediterráneo Occidental.

22. Pregunta PSU 2013. (DEMRE, 2013)

En esta respuesta se puede llegar a la respuesta correcta tanto teniendo el conocimiento en la cabeza, como aplicando diferentes conocimientos. Primero que todo saber cuáles son las lenguas de origen latino, luego relacionarlo con los países en que se hablan esas lenguas y ubicarlas geográficamente. Por lo que se asocia el conocimiento histórico o lingüístico de la formación de los idiomas modernos y se


aplican a conocimientos de geografía general y se obtiene la respuesta correcta que es la alternativa “D”.

Análisis.

También es posible encontrar preguntas de análisis en cada una de las PSU que hemos estudiado, si bien no son las más numerosas se observa una tendencia hacia en crecimiento de este tipo de preguntas en las últimas PSU. Recordemos que las preguntas de análisis son aquellas en que los estudiantes deben utilizar sus habilidades para descubrir los elementos que integran el conjunto o para descubrir las reglas que dan sentido a la unidad, el proceso o la circunstancia.

En la PSU 2011 encontramos el siguiente ejemplo:

19.



(elpais.com)

La imagen adjunta corresponde a una vista aérea de una población marginal de Brasil conocida como Favela Morumbí, con los rascacielos de Sao Paulo al fondo. De esta imagen y considerando las características socioeconómicas actuales de América Latina, es posible inferir que en este subcontinente

- A) la equidad económica es un tema pendiente.
- B) el espacio urbano presenta una baja densidad.
- C) el uso del suelo es principalmente industrial.
- D) el espacio urbano tiende a la ruralización.
- E) la globalización soluciona los problemas de equidad urbana.

El ejemplo anterior muestra una pregunta que entrega varios elementos diferentes, en la imagen encontramos una gran población de pequeñas casas notoriamente de escasos recursos que contrasta con grandes rascacielos. Además la pregunta indica que debemos considerar los factores socioeconómicos de Latinoamérica actual para poder. Relacionando todos estos elementos podemos entender que lo que representa es la falta de equidad económica características de los países de este continente, esta es la circunstancia que da sentido a la imagen y las características a las que hace referencia la pregunta, por ello consideramos esta pregunta como una pregunta de análisis.

La siguiente pregunta de análisis es un ejemplo de la PSU 2012:

n

40. "Don Gregorio Víctor, Ministro de la Corte Suprema [...] habló en términos moderados. [...] No es posible aceptar —nos decía— un ministerio mantenido contra la mayoría; tampoco se puede aceptar la clausura del Congreso, privándolo de la discusión constitucional del presupuesto. Esto está muy mal. [...] Todo esto es contrario a la tradición constitucional de Chile. No puede el Presidente asumir la suma del poder público. Pero [...] tiene ejército, la escuadra, los cañones, las ametralladoras, los fusiles, los soldados con uniforme, toda la fuerza material. El país, la opinión y los partidos están contra él, pero sólo tienen la fuerza moral." (Luis Orrego Luco, **Memorias del tiempo viejo**).

El texto adjunto se relaciona directamente con

- A) la Guerra del Pacífico.
- B) la Guerra Civil de 1891.
- C) la promulgación de las Leyes Laicas.
- D) la crisis fronteriza de fines del siglo XIX.
- E) la Primera Guerra Mundial.

24. Pregunta PSU 2012. (DEMRE, 2012)

En esta pregunta encontramos un texto que describe una situación dada. Un Ministro de la Corte Suprema habla sobre una situación que parece anticonstitucional, donde el Congreso se ve privado de discusión, indicando que existe un problema sobre el presupuesto y que el presidente no cuenta con el apoyo del congreso, ni con el del ejército, ni con el de la opinión pública. Esta situación ha ocurrido más de una vez en la Historia de Chile por lo que el estudiante debe no sólo comprender el texto, por lo que el estudiante puede llegar a la respuesta comprendiendo el texto, pero además también se puede analizar los diferentes elementos que describe el texto y encontrar la situación que da unidad a estos elementos, por ejemplo: discusión del presupuesto,

conflicto entre ejecutivo y legislativo, consideración de que el presidente se entrega atribuciones dictatoriales, falta de apoyo público, político y armado hacia el presidente. Con estos elementos el estudiante puede inferir que se habla del golpe de estado de 1891 contra el presidente Balmaceda, pero también analizando estos elementos y sabiendo que se refiere a la caída de Balmaceda puede encontrar la respuesta correcta, de que todos estos elementos condujeron a la guerra civil de 1891, o sea la alternativa “B”.

En la PSU del 2013 tenemos el siguiente ejemplo:

38. **POBLACIÓN DEL NORTE GRANDE RESPECTO A LA POBLACIÓN TOTAL DEL PAÍS (1885-1930)**

Años	Norte Grande	Total del país
1885	88.305	2.507.380
1895	141.762	2.695.911
1907	234.324	3.231.496
1920	289.569	3.731.573
1930	292.096	4.287.445

(Dirección General de Estadísticas, Resultados del X Censo de la Población)

De acuerdo a la tabla adjunta y considerando la Historia de Chile en el período 1885-1930, se puede afirmar que el incremento de población observado en las provincias del Norte Grande se explica, **fundamentalmente**, por

- A) la alta tasa de inmigración extranjera que llegó a esos territorios.
- B) la llegada de obreros que construyeron el ferrocarril Arica-La Paz.
- C) el descubrimiento de minerales de plata y cobre en la zona.
- D) el auge de la producción de salitre en la región.
- E) la expansión urbana en dichos territorios.

25. Pregunta PSU 2013. (DEMRE, 2013)

Esta pregunta entrega una serie de datos que hay que comprender y relacionar con otros elementos antes aprendidos, para que evidenciar la relación de estos. Si bien la información de la tabla no es relevante, ya que la misma pregunta resume la información, el que haya que relacionar este fenómeno con otros que son parte del estudio de la época, para encontrar la circunstancia que les da sentido hace que esta sea una pregunta de análisis. En resumen para responder esta pregunta en forma correcta podemos relacionar el fin de la guerra del pacífico en 1885 y la anexión a Chile de las regiones del norte grande, la producción del salitre y la importancia de este producto tanto a nivel nacional como internacional. Entonces los conocimientos de

historia, como economía de la época y la relación de estos con el aumento de la población se explican por el auge del salitre, siendo la alternativa “D” la correcta.

Síntesis.

Este tipo de preguntas son escasas en todas las ediciones de la PSU analizadas.

Por empezar en esta prueba no permite a los alumnos y alumnas desarrollar esta habilidad con su puño y letra, o sea no existen ítems donde los estudiantes deban demostrar el manejo de esta capacidad de forma autónoma, estableciendo hipótesis o explicaciones propias, forma que consideramos ideal, sino que esta habilidad se desarrolla también como pregunta cerrada con alternativas en la cual tanto las hipótesis como las explicaciones están dadas y el estudiante sólo debe descubrirla, por eso muchas veces es difícil establecer si la pregunta es realmente de comprensión o síntesis, no obstante cuando la respuesta o respuestas correctas está formada por explicaciones o hipótesis que aclaran los fenómenos expuestos en las preguntas, nos inclinamos a considerar esa pregunta dentro de esta categoría.

Además, debido a que este tipo de preguntas, si bien cerradas, son complejas, requieren más tiempo que otro tipo de preguntas más sencillas, por eso sí dentro de las 75 preguntas que hay en cada PSU, hubiera más de síntesis, las 2 horas y media que dura este examen no serían suficientes. Esto no quiere decir que estemos de acuerdo en que haya pocas preguntas de síntesis, más bien pensamos que otro formato de evaluación que no intentara abarcar tanto conocimiento y buscara más conocer las habilidades de los postulantes a la universidad sería quizás más apropiado y permitiría que las preguntas de síntesis –y también las de evaluación- jugaran un rol más importante dentro de dicha prueba.

Reiteramos que las preguntas de síntesis son aquellas que requieren encontrar y agrupar los elementos e ideas dispersas para dotarlos de sentido, por esto se incluye la capacidad de desarrollar hipótesis o explicaciones abstractas a los datos, circunstancias o fenómenos específicos.

También recordamos, que es posible que para contestar estas preguntas no siempre sea la capacidad de síntesis la que los estudiantes desarrollen, pero es la que es más adecuada a la pregunta y la habilidad más compleja con la que se puede encontrar la respuesta correcta, por eso las hemos clasificado en esta categoría.

A continuación vemos algunos ejemplos de este tipo de preguntas en las PSU del 2011, 2012 y 2013.

56. "En mi obra, están redactados del modo que cada orador me parecía que diría lo más apropiado sobre su tema respectivo, manteniéndome lo más cerca posible del espíritu de lo que verdaderamente se dijo; y en cuanto a los acontecimientos que tuvieron lugar en la guerra, no creí oportuno escribirlos enterándome por cualquiera ni guiándome por mi opinión, sino que relaté cosas en las que yo estuve presente o sobre las que interrogué a los otros con toda la exactitud posible. La verdad fue hallada con trabajo, porque los testigos de cada suceso no decían lo mismo acerca de las mismas cosas, sino de acuerdo con las simpatías o la memoria de cada uno." (Tucídides, **Historia de la Guerra del Peloponeso**).

De este fragmento se puede desprender el aporte que el historiador griego Tucídides (siglo V a.C.) hizo al desarrollo de la historiografía, mencionando algunos de los aspectos de la investigación histórica que deben tenerse en cuenta hasta ahora. Entre estos aspectos se puede(n) mencionar

- I) la importancia de establecer la confiabilidad de las fuentes históricas.
- II) la validez de los testimonios orales como fuentes históricas.
- III) la trascendencia de lo religioso como objetivo final del trabajo del historiador.

- A) Sólo II
- B) Sólo III
- C) Sólo I y II
- D) Sólo I y III
- E) Sólo II y III

26. Pregunta PSU 2011. (DEMRE, 2011)

Para resolver con éxito esta pregunta podemos tanto, saber las características aportadas por Tucídides a la historiografía, comprender el texto leído con atención o agrupar elementos diferentes, tanto sobre las características propias de la historiografía con los elementos destacados en el párrafo expuesto y con ello sintetizar las características principales que explican los aspectos de la investigación histórica que se destacan en esta pregunta, obteniendo como respuesta correcta tanto la idea número 1 como 2, siendo en consecuencia la respuesta "C" correcta.

En la PSU del 2012 encontramos el único siguiente ejemplo:

54. "Bendito sea el buen Dios, el Num y amoroso Nilo, el padre de los dioses que habita las aguas, y que es la abundancia, riqueza y alimento de Egipto. El hace que todos vivan por él, las riquezas están en su camino y la abundancia en sus manos: los piadosos se regocijan [...] el día en que llegas y te desbordas. Eres dueño de numerosos peces y presentes y derramas la abundancia sobre Egipto." (**Himno al Nilo**).

Sobre la base del fragmento anterior, se puede inferir

- I) la influencia del Nilo en el desarrollo de la agricultura.
- II) la importancia de las crecidas e inundaciones como elemento vivificador.
- III) la concepción religiosa de los egipcios, especialmente en lo relacionado con los dioses de los elementos naturales.

- A) Sólo I
- B) Sólo I y II
- C) Sólo I y III
- D) Sólo II y III
- E) I, II y III

27. Pregunta PSU 2012. (DEMRE, 2012)

La pregunta anterior presenta un texto que loa al río Nilo, describiendo su importancia para Egipto. Además, describe a este río como la abundancia, la riqueza y el alimento. También habla de lo que pasa cuando el río se desborda. Comprendiendo la circunstancia que el párrafo describe las explicaciones que se infieren del mismo hablan de la influencia del río en la abundancia y el alimento, que las crecidas del río son algo positivo y que se considera al río como un dios, por lo que las explicaciones 1, 2 y 3 nos permiten sintetizar las ideas que encierra el párrafo.

Naturalmente, como hemos dicho con anterioridad saber el rol del río Nilo y las características de este y de la antigua religión de la región también permitirían llegar a la respuesta, no obstante consideramos esta pregunta de síntesis, porque como hemos descrito, la comprensión de los elementos que expone el párrafo permiten inferir ciertas explicaciones que dan sentido a lo expuesto en la pregunta transformándose así en una pregunta de síntesis.

El siguiente es un ejemplo de este tipo de preguntas en la PSU 2013:

36. “Si [...] preferimos consumir la producción nacional, aunque no sea tan perfecta y acabada como la extranjera; si el agricultor, el minero y el fabricante, construyen sus útiles o sus máquinas de posible construcción chilena en las maestranzas del país; si ensanchamos y hacemos más variada la producción de la materia prima [...] si el Estado, conservando el nivel de sus rentas y de sus gastos, dedica una porción de su riqueza a la protección de la industria nacional, sosteniéndola y alimentándola en sus primeras pruebas [...] y concurrimos todos, individual y colectivamente, a producir más y mejor y a consumir lo que producimos, una savia más fecunda circulará por el organismo industrial de la República, y un mayor grado de riqueza y de bienestar nos dará la posesión de ese bien supremo de pueblo trabajador y honrado: vivir y vestimos por nosotros mismos.” (José Manuel Balmaceda, **Discurso de candidatura presidencial**, 1886).

En este discurso, en materia económica, Balmaceda proponía

- I) el fin del modelo de economía exportadora.
- II) la autonomía productiva y de consumo.
- III) una mayor intervención estatal.

- A) Solo I
- B) Solo II
- C) Solo I y II
- D) Solo I y III
- E) Solo II y III

28. Pregunta PSU 2013. (DEMRE, 2013)

Esta pregunta expone el extracto de un discurso de Balmaceda (presidente de Chile de 1886 a 1911). Leyendo y comprendiendo el texto podemos inferir que en su campaña presidencial él promovía el apoyo del estado a la industria nacional y al consumo de los productos nacionales como elemento para desarrollar la economía y distribuir las riquezas. Analizando esos elementos podemos llegar a la hipótesis de que este presidente buscaba la autonomía de la producción y el consumo, este discurso no promueve la exportación, ni tampoco muestra luces de una mayor intervención estatal, ya que no se habla de tal en el discurso y para poder inferir lo de “mayor” necesitamos conocer el estadio anterior del rol del estado en los negocios. Por eso consideramos como respuesta correcta la alternativa “B”, no obstante según quienes elaboraron la PSU, la alternativa “E” es la correcta.

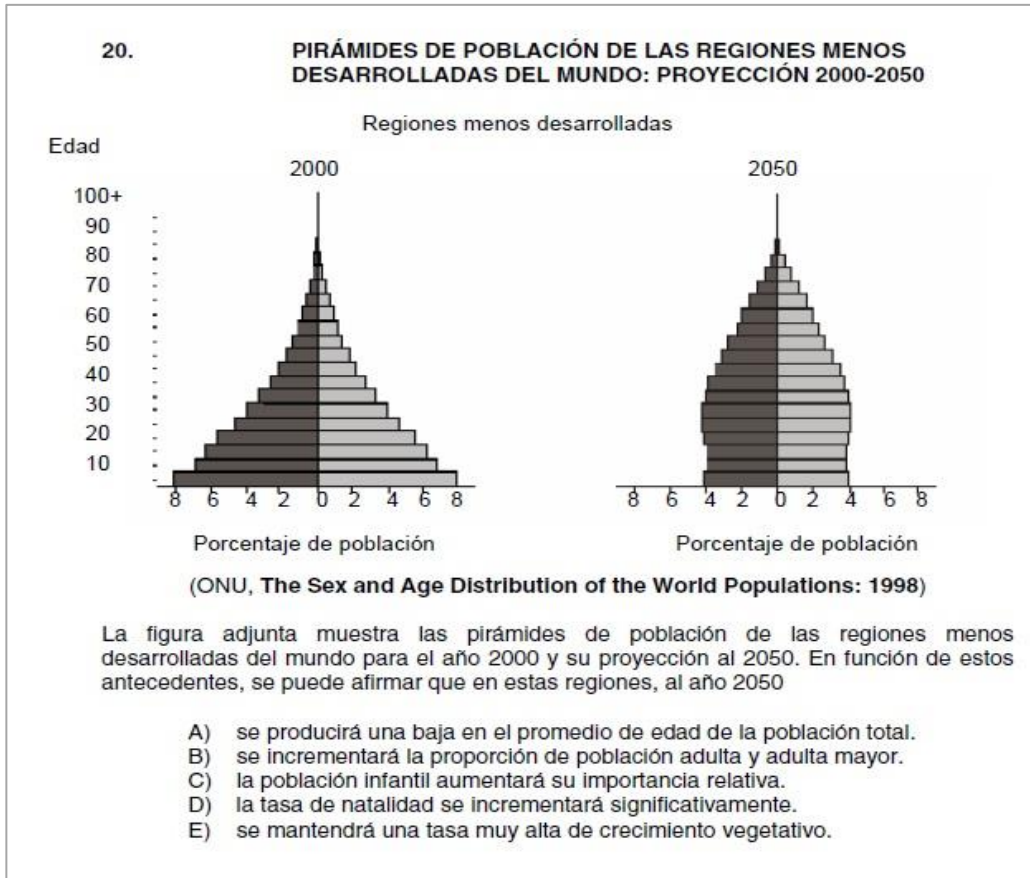
Es posible llegar a esa alternativa conociendo las políticas económicas anteriores y las de Balmaceda pudiendo entonces inferir que dentro del programa presidencial el desarrollo de la industria nacional era uno de los puntos relevantes de su política y considerar esto una *mayor intervención estatal* respecto a las políticas presidenciales anteriores, no obstante la pregunta habla de las propuestas del discurso antes descrito y en ella pese a decir “*si el Estado, conservando sus niveles de sus rentas*

y de sus gastos, dedica una porción de sus riquezas a la protección de la industria nacional, sosteniéndola y alimentándola en sus primeras pruebas...". No obstante esto no se puede considerar una *mayor intervención estatal* de la economía, sobre todo porque el *intervencionismo* es considerado como el control de la economía por parte del estado. Este tipo de problemas que se prestan a interpretaciones lo hemos encontrado en algunas pocas preguntas en las PSU de diferentes años. Pero ya hablaremos de ello al finalizar este capítulo.

Evaluación.

Como ya hemos dicho anteriormente las preguntas de evaluación son aquellas que exigen emitir juicios razonados y análisis comparativos en base a evidencias internas o normas externas. Este tipo de preguntas es bastante escaso en las PSU de los diferentes años.

En 2011 encontramos sólo una:

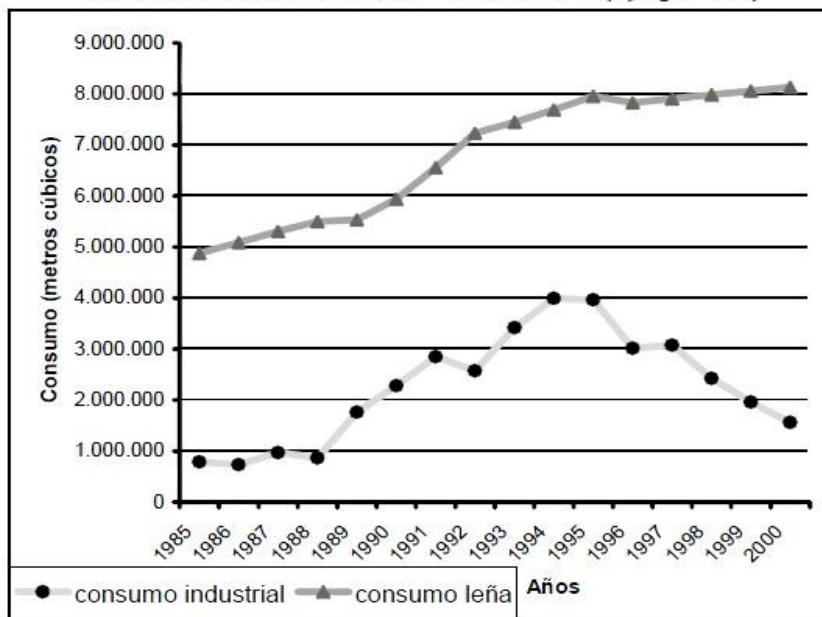


29. Pregunta PSU 2011. (DEMRE, 2011)

Esta pregunta entrega información en dos gráficos, uno que expone la distribución de la población por edad en las regiones menos desarrolladas del mundo hacia el año 2000 y otro que es una proyección de la misma información para el año 2050. Para resolver esta pregunta se debe analizar ambos gráficos y compararlos, ya que el conocer la información al respecto no es suficiente, al comprender, analizar y comparar los gráficos se puede llegar a la considerar cuál de las predicciones es la correcta, en este caso es la alternativa “B”.

También en la PSU 2012 hay un solo ejemplo de este tipo de preguntas:

9. CHILE: CONSUMO DE ESPECIES FORESTALES NATIVAS PARA USO INDUSTRIAL Y PARA LEÑA (1985-2000)



(Universidad de Chile, Informe País. Estado del Medio Ambiente en Chile, 2002)

Al relacionar el comportamiento de la actividad forestal en Chile, en el período 1985-2000, con los datos del gráfico anterior, es correcto extraer la(s) siguiente(s) conclusión(es):

- I) el crecimiento industrial del país se ha visto afectado por el descenso permanente del consumo de bosque nativo.
- II) el uso doméstico de la leña en el país genera un gran impacto sobre el bosque nativo.
- III) la actividad industrial es la principal causa de destrucción del bosque nativo chileno.

- A) Sólo I
- B) Sólo II
- C) Sólo III
- D) Sólo I y III
- E) Sólo II y III

30. Pregunta PSU 2012. (DEMRE, 2012)

En esta pregunta encontramos un gráfico que presenta información respecto al consumo de madera en Chile, indicando características de consumo de este producto. Por lo

que hay que comprender y analizar la información que el gráfico entrega y luego inferir juicios respecto al impacto ambiental de este comportamiento que no está explícito en el gráfico. O sea se analiza la información y luego se evalúan los elementos en relación al impacto ambiental para inferir la alternativa correcta, que en este caso es solo la explicación “”, por lo que la respuesta correcta es la “B”.

En la PSU 2013 también encontramos un solo ejemplo de este tipo de preguntas, que vemos a continuación:

4. **CHILE: POBLACIÓN URBANA POR ZONAS Y REGIONES, 1982, 1992 y 2002**
(en porcentaje)

AÑOS	NORTE GRANDE		NORTE CHICO		CENTRO				SUR			AUSTRAL	
	I	II	III	IV	V	RM	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
1982	93,7	98,6	91,2	73,6	90,3	96,2	64,1	56,0	75,9	56,8	58,3	77,0	90,3
1992	93,9	97,3	90,5	70,4	90,2	96,5	63,9	59,8	77,4	61,3	61,1	71,8	90,8
2002	93,4	95,9	91,2	79,3	91,2	97,0	71,1	66,8	82,3	67,6	68,2	79,7	92,6

(Universidad de Chile, Informe País. Estado del Medio Ambiente en Chile, 2005)

El cuadro adjunto muestra los datos de proporción de la población urbana en los Censos de 1982, 1992 y 2002, en las Zonas y Regiones de Chile existentes en dichos períodos. Al realizar su análisis, relacionando la dinámica de la población urbana con la de la población rural, es correcto inferir que

- A) en la Zona del Norte Chico el porcentaje de población urbana aumentó permanentemente en todo el período.
- B) en la Región de Tarapacá el porcentaje de población urbana creció desde 1992.
- C) en el país, la Región del Maule tenía el mayor porcentaje de población rural.
- D) en la Zona Austral el porcentaje de población que habitaba en ciudades tendió a disminuir.
- E) en el año 2002 la Región con menor porcentaje de población rural era la de Antofagasta.

31. PSU 2013. (DEMRE, 2013)

La pregunta anterior muestra una tabla que expone información sobre la población urbana de Chile en las diferentes regiones en diferentes momentos, por lo que hay que analizar la información de la tabla para comprender el desarrollo de dicha población en el país, pero además hay que relacionar esta información con el desarrollo rural del país, que si bien no está expuesto en la tabla se puede inferir. Después hay que relacionar esta información con las regiones del país, conociendo cuál región se ubica y corresponde a cada cual. Uniendo todos estos elementos podemos llegar a la conclusión de que la Región del Maule es la que tenía el

mayor porcentaje de población rural del país. Entonces hay que comprender, analizar, comparar y relacionar con elementos externos para encontrar la explicación adecuada, que sería la respuesta “C”.

Todos estos ejemplos nos muestran a que se enfrentan los estudiantes que finalizan la enseñanza secundaria al rendir al PSU, además nos muestran que se está valorando en la educación como necesario e importante de saber para comenzar con una carrera universitaria, pero también nos muestra cuáles son los parámetros educativo a los que debe dirigirse la enseñanza media en Chile para que sus alumnos y alumnas alcancen el “éxito” y sea considerada una “buena escuela” dentro del panorama nacional.

Antes de exponer nuestras conclusiones queremos hacer un breve acercamiento a lo que es la PSU desde el 2015 para ver como se ha modificado este test luego de la evaluación que se le realizó el 2013 y del ajuste curricular del 2009. Para ello presentamos un breve análisis del modelo de prueba para el 2015.

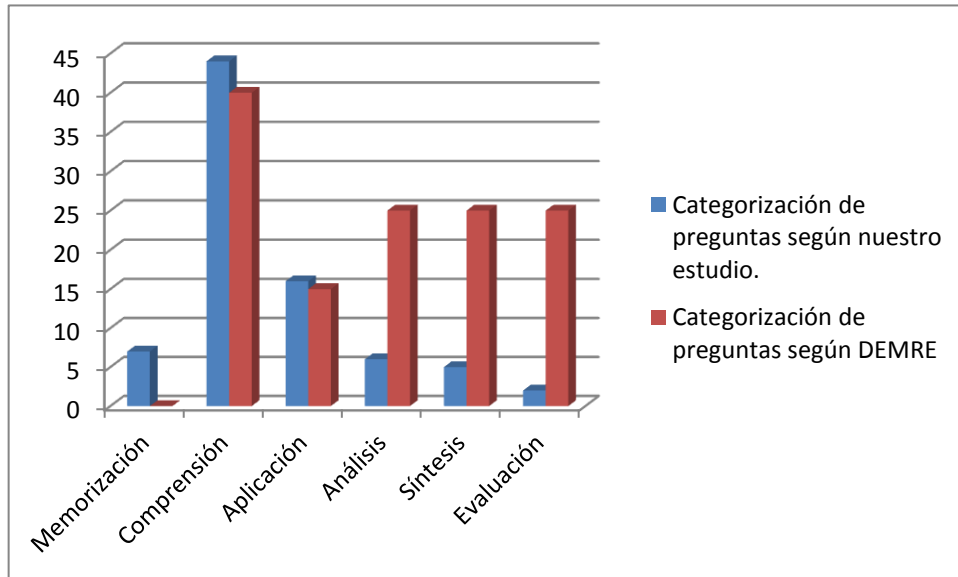
Preguntas modelo PSU 2015.

Como ya dijimos con antelación, en el año 2013 se realizó una evaluación a la PSU, el informe Pearson, tanto a las pruebas como al proceso, teniendo como resultado numerosas críticas. Paralelamente, la comunidad educativa, sobre todo los estudiantes, ponen en cuestionamiento la PSU como método idóneo para la selección universitaria, como ya hemos visto en el capítulo sobre la Evaluación para la Selección y la PSU, y, además debido al ajuste curricular del 2009, implementado por el Ministerio de Educación chileno desde el 2010, la generación 2014 ha de evaluarse bajo una nueva estructura temática, que si bien no varía del todo, sí presenta modificaciones. Por ello la PSU del 2015 ha sido propuesta con un nuevo modelo, que además presenta una mayor transparencia respecto a los temas, las preguntas y los objetivos de la evaluación.

Por lo mismo, el modelo de PSU para el 2015 presenta un anexo de resolución en el que se especifica el eje temático, el nivel de enseñanza en que se ha estudiado dicho tema, el Objetivo Fundamental que aborda, el Contenido Mínimo Obligatorio

que se trabaja en la pregunta, la habilidad y la alternativa correcta, además se entrega una breve síntesis sobre la pregunta y como contestarla.

El siguiente gráfico muestra la clasificación de las preguntas según las habilidades que requieren para contestarlas según nosotros y según el DEMRE.



32. Gráfico resumen de preguntas modelo PSU 2015 (DEMRE, 2014)

Existen algunas diferencias entre la categorización de las preguntas que ha hecho el DEMRE y la que hemos hecho nosotros, como se ve, según el DEMRE no hay preguntas de memorización en la prueba, pero nosotros consideramos que siete preguntas encajan en dicha categoría ya que sólo exigen el recuerdo de alguna característica o situación como por ejemplo:

12. El proceso de globalización tiene implicancias que se evidencian en diversos ámbitos, generando beneficios y perjuicios para las diferentes regiones del mundo. En el caso de América Latina, entre los perjuicios que la globalización ha producido, se destaca

- A) la sobreexplotación de recursos no renovables que ha generado un deterioro medioambiental.
- B) el incremento de políticas arancelarias dirigidas a la protección de las economías locales.
- C) la estricta regulación estatal para el establecimiento de empresas multinacionales.
- D) la disminución de las exportaciones de materias primas e importaciones de manufacturas.
- E) el aumento de la población rural producto de las migraciones internas.

33. Modelo PSU 2015. (DEMRE 2014)

Según el DEMRE esta pregunta corresponde a una pregunta de comprensión en la que hay que relacionar conceptos de un mismo ámbito de conocimiento, pero para nosotros, lo que la pregunta pide es que se recuerde una de las características negativas de la globalización.

Las preguntas de “comprensión” y “aplicación” entre nuestro análisis y el del DEMRE son casi siempre coincidentes, pero en las “análisis”, “síntesis” y “evaluación” vemos notorias diferencias, ya que el DEMRE indica que todas las preguntas que ellos han clasificado como de “análisis” son a la vez de “síntesis” y de “evaluación”, cosa en las que no estamos de acuerdo. No siempre las preguntas de análisis son a la vez de síntesis y evaluación como lo vemos en el siguiente ejemplo:

18.

“El fin de la época del trabajo rutinario y repetitivo fordista marcó un cambio respecto a lo que fue el tradicional esquema normativo sobre el trabajo asalariado, que se presentaba como estable y de duración indefinida. Se produce una reducción de derechos de los trabajadores, tales como mínimos salariales, estabilidad en el trabajo y límites a la duración de la jornada de trabajo, en el entendido que es necesario reducir costos laborales para incentivar la utilización empresarial de mano de obra.” (Diego López F. **Mitos, alcances y perspectivas**...,2002).

El texto anterior hace referencia a una práctica presente en el mercado laboral chileno, y caracterizada por

- A) la disminución del valor pagado por hora.
- B) el aumento del comercio informal.
- C) la flexibilización del mercado de trabajo.
- D) la disminución de la mano de obra extranjera.
- E) la mayor especialización laboral.

34. Modelo PSU 2015. (DEMRE, 2014)

Para nosotros esta pregunta es de análisis, pues encontramos un texto que expone las características del mercado laboral con el sistema fordista y tras este sistema. Leyendo y comprendiendo el texto uno reconoce diversos elementos y uniéndolos puede descubrirse la norma que da sentido a las ideas expuestas en el texto, siendo por ello la respuesta correcta la alternativa “C”. Este ejercicio, comprender los elementos para evidenciar su relación y con ello descubrir lo que le da

sentido es lo que se reconoce como “análisis”, y no consideramos que además haya que desarrollar la capacidad de sintetizar y evaluar para resolver esta pregunta.

Este es uno de los ejemplos que hemos encontrado en los que no hemos coincidido con la categorización del DEMRE, no obstante destacamos que sí existe la intención de hacer preguntas que exijan el uso de las habilidades más compleja que en los años anteriores, pese a que las preguntas de comprensión siguen dominando el panorama de la PSU.

A continuación exponemos algunas conclusiones sobre la PSU para luego exponer nuestras conclusiones generales.

Conclusiones sobre el análisis de la Prueba de Selección Universitaria chilena.

La Prueba de Selección Universitaria chilena, PSU, tiene marcadas características que hemos visto tanto en el capítulo sobre la Calidad de la educación, la PSU y las evaluaciones estandarizadas (página 84 en adelante) como en este análisis.

Si bien hemos analizado las PSU en el periodo previo al ajuste ocurrido en el 2014, también hemos observado un ejemplo de lo que es esta prueba luego de dicho ajuste por lo que nuestras conclusiones no sólo hablan de lo que ha sido esta PSU y sino también presentan ideas a futuro.

Como ya hemos visto la PSU es un test importante tanto a nivel personal, para los estudiantes que quieren realizar estudios universitarios, como a nivel institucional, para los colegios y liceos y su posicionamiento a nivel regional y nacional, como para padres, tutores y apoderados, que buscan y deciden en que instituciones educativas deben realizar sus estudios sus hijos y/o pupilos, por todo eso, lo que la evalúa la PSU tiene una importante influencia en la educación chilena.

Del mismo en que la PSU tiene como función ser un indicador de un futuro éxito académico, también es su trabajo mostrar si todo el currículum de enseñanza media ha sido trabajado. Esto ha tenido sido estudiado, analizado y criticado (Koljatic,

2006 y 2010; Pearson, 2013; Vargas, 2010) desde diferentes perspectivas pero pese a ello sigue, este instrumento sigue jugando estos dos roles. Por ello es importante ver qué objetivos encierra esta evaluación fuera de seleccionar al alumnado universitario y de evaluar la concreción de los currícula chilenos.

Al revisar los objetivos cognitivos necesarios para responder exitosamente este test, pudimos observar que la habilidad principal es la “comprensión”, conociendo los temas y usando esta habilidad es posible resolver con éxito aproximadamente el 50% de esta prueba. Además sólo conociendo los temas es posible contestar entre un 9% y un 28% del test, ya que la memorización también juega un rol importante para solucionar el test. Usar la capacidad de “aplicar” lo aprendido en la asignatura, permite resolver entre un 13% y un 20% de la prueba, además “analizar” permite solucionar entre un 4% y un 10% de las preguntas. También la habilidad de sintetizar nos ayuda a responder entre el 1,3% y el 5% del examen y evaluando podemos contestar entre el 1% y el 2,6% de la PSU.

Al observar la PSU de Historia y Ciencias Sociales, se puede notar inmediatamente que la necesidad de abarcar todo el currículum de enseñanza media para esta asignatura hace que los temas de la prueba sean muchos y muy extensos. Esto puede ser una de las razones de que la prueba conste de muchas preguntas, 75, y que al parecer por una cuestión práctica, sea siempre un test de preguntas cerradas con cuatro alternativas.

No obstante como vemos, este formato y la necesidad de abarcar todos los Planes y Programas de enseñanza media hace que esta evaluación se centre en la comprensión de los temas trabajados y deje fuera muchas de las habilidades y competencias que el currículum destaca como importantes para los objetivos que se busca con esta asignatura, ya que, por ejemplo, no permite la emisión de opiniones, el debate o la reflexión crítica, objetivos importante de la asignatura. Además hace que habilidades centrales en el currículum como el análisis, que es un objetivo principal tanto Fundamental como Transversalmente, sea dentro del examen algo que no juega un rol muy importante. Para profundizar en estas diferencias y las posibles similitudes

entre la PSU y el currículum, a continuación exponemos nuestro análisis al comparar estos dos elementos y nuestras conclusiones al respecto.

Conclusiones. Discursos educativos y sus consecuencias.

En los capítulos anteriores hemos llevado a cabo el Análisis Crítico del Discurso Educativo (ACDE) del currículum de Historia y Ciencias Sociales para la enseñanza media en Chile y el análisis de las Pruebas de Selección Universitaria (PSU) de los años 2011, 2012, 2013 y el modelo del 2015 y si bien, durante el desarrollo de este estudio hemos ido exponiendo conclusiones de los discursos educativos de cada nivel, consideramos necesario exponer un par de ideas relevantes que nos quedan tanto del análisis, como del desarrollo de este investigación y que se alguna manera son las respuestas que hemos encontrado a las preguntas que dirigieron esta investigación.

Para comenzar exponemos un resumen del ACDE de los Planes y Programas estudiado y luego de la PSU. Luego comparamos estos resultados para llegar a las conclusiones de este estudio. Pero además hemos considerado necesario escribir algunas ideas sobre otros aspectos de nuestro estudio, por eso terminamos este capítulo exponiendo conclusiones en las que nos posicionamos respecto a la teoría educativa de la que hemos hablado durante esta investigación y algunas ideas que en el transcurso de nuestro trabajo han surgido respecto a que hacer educativo, la conceptualización en el trabajo docente y la metodología propuesta.

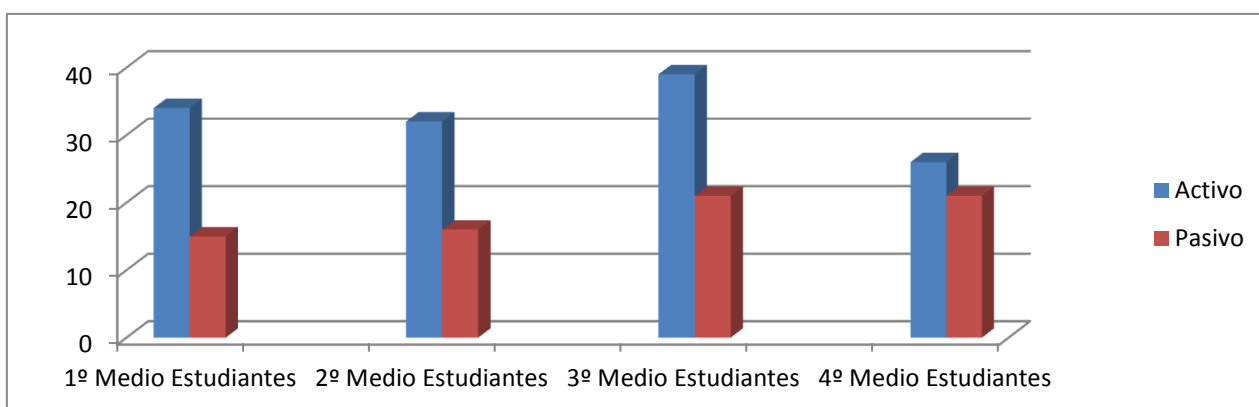
Conclusiones respecto al Análisis Crítico del Discurso Educativo del currículum de Historia y Ciencias Sociales para la enseñanza media en Chile.

El currículum de Historia y Ciencias Sociales, y los Planes y Programas que lo describen, tiene objetivos muy precisos. Tanto en sus contenidos como en las habilidades que deben desarrollar los estudiantes. Los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), los Objetivos Fundamentales (OF) y los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) tienen un discurso claro sobre que debe ser la educación en Chile, quienes son los principales actores en las escuelas y para se educa.

En cada uno de los Planes y Programas analizados encontramos que **los estudiantes, tanto alumnos como alumnas, son los principales actores de la educación**, o sea ellos juegan un rol mayormente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo ellos quienes deben comprender, explorar, investigar, analizar, resumir, debatir y opinar, siendo el profesor sólo un guía que indica las actividades, aclara la conceptos, media en los debates y evalúa.

Una mirada a todo el discurso curricular, respecto al rol de los estudiantes, nos muestra que el uso de los conceptos que hacen referencia a los estudiantes les asigna un papel generalmente activo, estableciendo que son ellos quienes realizan la acción educativa, teniendo ellos que concretar los objetivos realizar las actividades o llegar a los conceptos de manera activa. Los términos “estudiantes”, “alumnos y alumnas” aparecen constantemente en el discurso del curricular jugando un papel activo, incluso estos están más presentes en este texto que los “docentes”, “profesores y profesoras”. No obstante los estudiantes no siempre juegan un rol activo según el discurso, a veces reciben la acción educativa ya sea el objetivo, la actividad o los conceptos.

Leyendo el discurso curricular, encontramos que se persigue que los estudiantes concreten cierta autonomía de pensamiento y de comportamiento, y que al terminar su educación sean capaces de participar activa y comprometidamente con su sociedad, no obstante es interesante que los estudiantes disminuyen su participación en el discurso en 4º medio en comparación con 3º medio, y además su rol se hace tanto en la presentación como en los objetivos más pasivo que activo, sólo en las unidades vuelve a ser activo, aun así la diferencia es menor que en los niveles anteriores. En el siguiente gráfico sobre rol de los estudiantes en cada nivel mostramos esta diferencia. En el gráfico hemos aunado el concepto “estudiante” con “alumnos y alumnas” para obtener la información sobre el cómputo final.



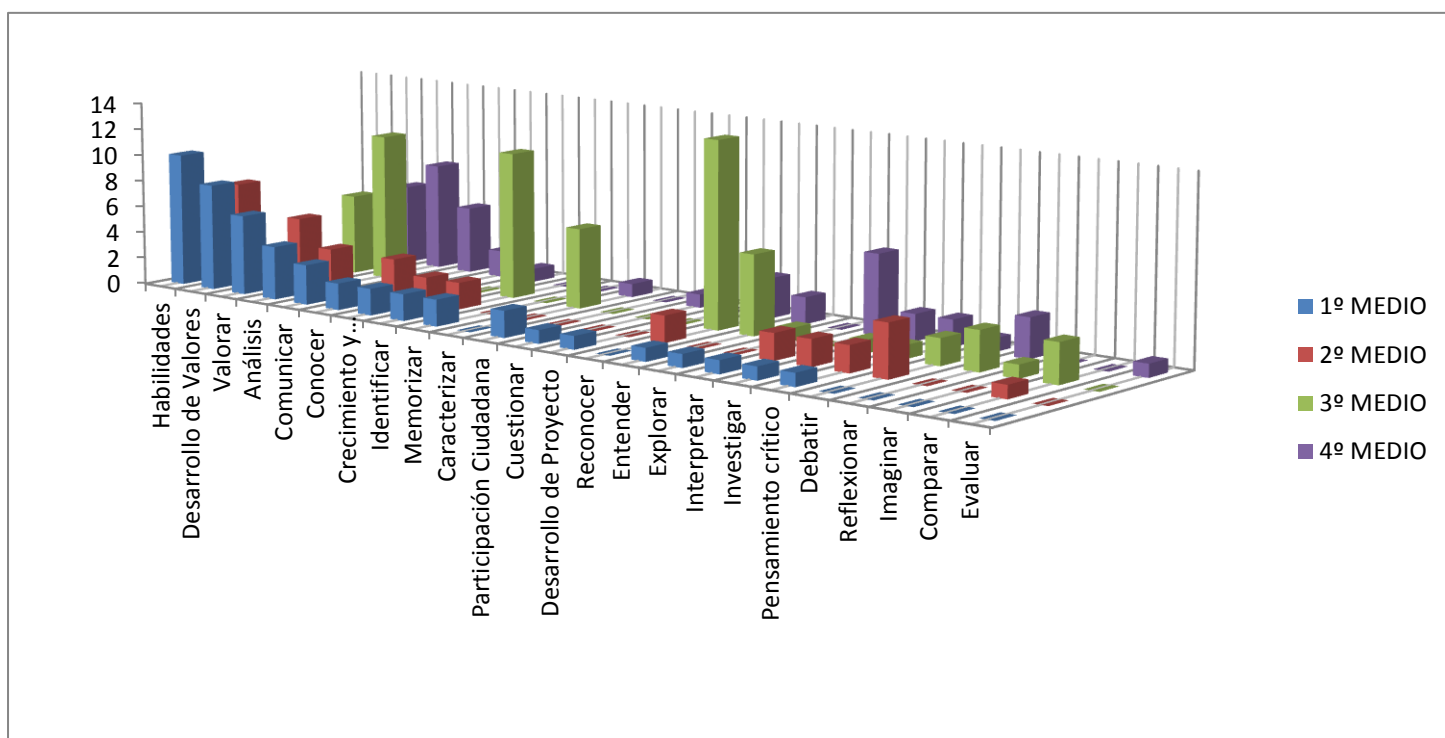
35. Rol de estudiantes según el discurso curricular en los diferentes niveles de enseñanza media.

Es interesante que el rol activo del estudiante en el discurso, tiene cierto límite, pues si bien el estudiante puede y debe debatir, lo hace sobre temas dados por el Programa y el docente, la oportunidad de elegir o estudiar algo de interés particular está limitada por las propuestas del currículum. Lo mismo con evaluar, la autoevaluación o evaluación de pares no es algo que tenga relevancia en este proceso ya que es algo que no juega papel alguno en el

discurso educativo analizado. Otro concepto importante que se omite en el discurso educativo de este currículum es “crear”, esta capacidad no es considerada en lo absoluto dentro de los objetivos cognitivos y las habilidades que deben desarrollar los estudiantes, pero eso es algo que no nos sorprende considerando que las taxonomías de objetivos educativos más conocidas y difundidas no incluyen el “crear” como un objetivo educativo. De hecho la omisión de este concepto aleja el discurso educativo de Escuelas como Libertaria y el Ideal Actual, ya que dicho objetivo tiene un papel importante en ambas y ese rol no está en el discurso analizado.

Por otro lado, **los objetivos cognitivos y habilidades tienen una clara tendencia hacia el desarrollo de habilidades complejas.** “Analizar”, “valorar”, “reflexionar”, “comunicar” son parte de los conceptos que siempre encabezan las listas de nuestro análisis debido a su reiteración y uso en el discurso de los Planes y Programas analizados. Pero también varios objetivos básicos como “conocer”, “reconocer” y “entender” juegan un rol relevante, no obstante casi siempre están relacionados con habilidades más complejas, o sea conocer es el primer paso para luego realizar alguna actividad que implique el uso de otras habilidades.

En el siguiente gráfico vemos algunas de las tendencias conceptuales del discurso de cada nivel de los Objetivos Fundamentales y Fundamentales Transversales analizados:



36. Conceptos destacados en los Objetivos Fundamentales y Fundamentales transversales en los textos curriculares de Historia y Ciencias Sociales para la enseñanza media.

Como podemos observar, el gráfico nos muestra una tendencia hacia el uso de los conceptos antes mencionados. Tanto **analizar**, **valorar** y **comunicar** tienen un marcado uso en el discurso de todos los niveles, no pasa lo mismo con el concepto **evaluar** que sólo encontramos en 4º medio o con el término **entender** cuyo uso es muy marcado en 3º medio pero en los otros niveles no juega rol alguno. **Conocer** e **identificar** son conceptos que también se utilizan constantemente en el discurso, el último sobre todo en 3º medio. Por otro lado **investigar**, **debatir** y **reflexionar** también se encuentran en el discurso de todos los niveles, no así **imaginar** que sólo aparece en el de 3º medio. De hecho, aunque no suelen dominar el discurso de los Planes y Programas, si enfatizamos que los conceptos “opinar”, “debatir”, “reflexionar críticamente”, “emitir juicios”, son conceptos que aparecen en cada uno de los niveles educativos y si bien no encabezan las listas de los conceptos más usados dentro del discurso, en cada uno de los niveles y al estudiar los diferentes temas, se promueve que los estudiantes desarrollen estas habilidades.

“[En esta asignatura]... se da un espacio privilegiado al desarrollo de las habilidades de reflexión, crítica, formulación de opiniones propias, indagación, debate y confrontación de visiones, en un marco ético provisto por los Objetivos Fundamentales Transversales. Más que nunca en 4º Medio [el último grado de enseñanza media] hay que insistir en la consolidación de un pensamiento propio, que será finalmente la herramienta que portarán los estudiantes para desenvolverse en la sociedad. (MINEDUC, 2004d, p. 10)

Además, durante toda la enseñanza media los OF y los OFT destacan que los métodos de enseñanza de la Historia no deben ser dirigidos a la memorización y la repetición de datos, explícitamente el discurso se aleja de esto y plantea que *“en este programa se privilegia la formación de una visión global, que no se detiene en el detalle, concentrándose en los elementos fundamentales que permitan que los estudiantes adquieran un esquema de referencia sustantivo que les facilite seguir aprendiendo y profundizando con posterioridad.”*(MINEDUC, 2004b, p. 10)

De hecho la asignatura tiene un sentido más amplio que el estudio de datos, tiene un objetivo marcadamente social: *“se espera que en la Educación Media los estudiantes desarrollen una visión comprehensiva de la realidad social, tanto en términos históricos como contemporáneos, entendiendo que ésta es una realidad compleja sobre la cual existen distintas perspectivas para abordarla, entre disciplinas, al interior de cada una de ellas, y en la misma sociedad”*. (MINEDUC, 2004a, p. 9)

Por eso el currículum cierra el ciclo promoviendo aquellas habilidades que permitirán a los jóvenes participar de una sociedad democrática:

Al término de su educación escolar es fundamental que los jóvenes egresen como sujetos de su propia vida y de la sociedad. Las actividades propuestas en el programa combinan experiencias diversas que buscan asegurar el logro de las habilidades y actitudes promovidas por los Objetivos Fundamentales Transversales, e intentan fomentar el entusiasmo y compromiso de los jóvenes". (MINEDUC, 2004d. p. 10)

En suma, si bien el discurso de los objetivos cognitivos y habilidades tienen un marcado sentido social, no es un discurso que podamos clasificarlo en un 100% dentro de las Escuelas que hemos categorizado debido a que rescata diferentes conceptos de las diversas escuelas y manifiesta inclinaciones hacia ciertas ideas educativas. Pero es posible concluir que este discurso se aleja de ideas como la de la Escuela Nueva, y se acerca al de la Escuela Moderna. A esta última se acerca debido a que muchas de las ideas y conceptos dominantes de los Planes y Programas son también relevantes en el discurso de esta Escuela, como por ejemplo el aprendizaje activo que *relaciona al niño con la vida, con sus problemas y los de su entorno* (Negrín, 2005, p. 69), no obstante faltan algunas ideas centrales de esta Escuela que no son parte del discurso analizado por lo tampoco es posible decir categóricamente que el discurso curricular analizado corresponde al de la Escuela Nueva. También vemos que el currículum expone algunos conceptos característicos de las Escuelas Libertaria y del Ideal de Escuela Actual, pero no es posible decir que el discurso pertenece a estas Escuelas debido a que muchos conceptos importantes como la concientización, el diálogo, la libertad, la multidisciplinariedad, la complejidad, la incertidumbre, además de participar, modificar y crear, no forman parte del discurso curricular analizado.

Por otra parte, es interesante que los ***Conceptos de Aprendizaje de cada Programa, si bien no son grandes indicadores para visualizar las metodologías y didácticas a utilizar en el aula, si nos entregan pautas para comprenderlas***, de hecho observamos que en algunas partes del currículum se ha avanzado del estudio de una historia positivista hacia la comprensión de la historia desde los procesos y no sólo de los datos, como se explicita en la presentación del currículum de 4to medio³⁶. E incluso en el currículum de segundo medio se planteó la idea de la comprensión de los procesos históricos de corta, mediana y larga

³⁶ Ver primera cita página anterior.

duración, propuesta de Bloch y Febvre y en la École des Annales³⁷, además de la idea de estudios de fenómenos sociales, económicos y políticos, claramente obtenidos de nuevas tendencias historiográficas como la fenomenología.

Es interesante que términos como **“Globalización”, “Humanidad”, “Visión Global”, “Contexto Mundial”, “Desafíos”, “Desarrollo”, “Diversidad”, “Libertad”, “Pluralidad” y “Paradoja”** formen parte del discurso sobre todo en 4º medio. Estos conceptos redundan la idea de que la historia que se enseña ha dejado de tener una visión tradicional en la que se enseña datos y fechas sobre hechos puntuales considerados importantes desde un punto de vista clásico y oficial, y se busca más la comprensión de los fenómenos mundiales, ya sean sociales, económicos, culturales, políticos, tecnológicos y medioambientales –cosas que se deben analizar por ejemplo, cuando habla de globalización-. Aun observando que los conceptos utilizados por el discurso pueden representar tendencias novedosas del estudio de la historia, seguimos encontrando la idea tradicional de mostrar la historia como algo objetivo y neutral, o sea sin reconocer que presenta una visión sesgada de la realidad, sin reconocer una visión política de la historia, en fin, sin reconocer cuál es la visión de la historia y la visión política que representa el discurso.

Podemos afirmar que ***el currículum de esta asignatura, sobre todo en sus Contenidos busca la “neutralidad”, que durante mucho tiempo en historia se pensó como una condición necesaria para ser considerada como una ciencia, sobre todo por el pensamiento historiográfico proveniente del positivismo.*** Pero esta neutralidad no sólo se manifiesta en el estudio de lo histórico, sino que además también se plantea en estudio de lo político.

Como hemos dicho al analizar los contenidos, al hablar de los “ismos”, o sea de las diversas ideologías del siglo XIX y XX, se hace con distancia y caracterizando cada una de ellas como causante de muchos de los grandes problemas y conflictos de la historia. De hecho ***el currículum no muestra tendencia abierta hacia ninguna una visión política, no asume una postura, aunque persigue que el estudiante sea un futuro actor social,*** al cual siempre denomina de esta manera, y nunca denomina actor político, punto interesante si consideramos que ambas cosas no pueden existir la una sin la otra -el ser social es partícipe de la polis (ciudad) por ende es un ser político- como lo han planteado diversos autores desde la antigüedad, Aristóteles (384 a.C – 322 a.C) hasta autores contemporáneos como Hannah

³⁷ Escuela francesa de principios del siglo XX que transforma la historiografía y la forma de entender la historia reconociendo nuevos actores históricos y que los procesos sociales no responden a una ley universal, son distintos unos de otros y tienen diferente duración y consecuencias.

Arendt (1906-1975) en sus libros “Vita Activa oder vom tätigen Leben”, “Über die Revolution” y “Macht und Gewalt” (1963, 1967, 1970)³⁸.

La búsqueda de la “neutralidad” a través de la objetividad, es algo que los positivistas vieron como ideal, no obstante hoy sabemos que la neutralidad no es tal, sino que siempre existe una postura, posición o visión y que la postura de aparentar objetividad también tiene un significado político y social que en general se asocia con los tiempos actuales y con el fin de las ideologías (Fukuyama, 1992), con el “gobierno invisible” que se resguarda en un discurso que no revela lo que es y que mueve a la sociedad a apartarse de la política y por lo mismo del mundo y sus obligaciones, (Arendt, 1968/2001) y sobre todo con el neoliberalismo que promueve la idea de que las posturas políticas han conducido a los hombres a las grandes catástrofes de la humanidad y por eso se presenta como una opción apolítica, “la única opción”, por lo demás. (Fair, 2008; Bauman 2003, 2010)

El Análisis Crítico del Discurso, ACD, trabaja con estas ideas para buscar cuales son los discursos dominantes incluso en los que creen manifestar una neutralidad, por eso, y brevemente, aludimos al ACD hecho por Oteiza para comprender un poco más sobre los Contenidos de Aprendizaje y la posición observando los ACD, Oteiza (2006 y 2011), de los textos y discursos de los libros de Historia y Ciencias Sociales chilenos, que se estructuran basados en el currículum y que influyen directamente la labor educativa por ser una herramienta central (y gratuita en los liceos públicos) del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde un nivel discursivo-semántico y léxico-gramatical, Oteiza (2006) nos dice que:

La selección, privilegio y énfasis de determinados eventos y participantes en el discurso se evidencia en la estructura temática de los textos, y esto posee a su vez una connotación ideológica, al establecer con una estructura qué es lo que debe entenderse como “sabido” o puntos de partida y qué es información nueva del discurso. Asimismo, es evidente la ausencia de temas interpersonales y, por ello, la relación entre los autores y lectores se produce a través de otros recursos que son más productivos en la construcción de la historia, provocando una apariencia de objetividad que no es tal [...]. De esta manera, la posición temática no da cuenta de la intervención directa de los autores en el discurso, pero sí es un recurso fundamental para manifestar indirectamente subjetividades y puntos de vista en el mismo. (2006, p. 292)

³⁸ Traducidos como “Sobre la Revolución”, “La condición humana” y “Sobre la Violencia”, y el segundo libro traducido literalmente sería “Vita Activa o de la vida activa” y la traducción literal del último título sería “Poder y violencia”.

O sea, los textos de Historia que desarrollan los temas curriculares para cada nivel y que se reparten en gran parte de los colegios públicos chilenos, también tienden hacia la objetividad aparente, pero que esta no es tal. La misma autora, al analizar los discursos, nos dice que esa objetividad no es cierta ya que existen elementos ideológicos implícitos en los textos de estudio y que esto se observa en la estructura temática pero también en el discurso:

Es sabido que el discurso pedagógico de la historia procura eliminar el metadiscurso propio de la disciplina, metadiscurso que [hoy] explicitan los historiadores en el diálogo mutuo [...] si la historia es una disciplina inherentemente interpretativa y política parece más honesto presentarla con sus aristas y tendencias, confiando en la capacidad de desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes de nuestro país.
(Oteiza, 2002, p. 294)

Por lo que podemos concluir que pese a que el discurso utilizado en los Contenidos de Aprendizajes se presenta como un discurso neutral, tiene una visión ideológica dirigida a una aparente posición “apolítica” frente a los hechos históricos, cosa que en realidad no es así.

Precisamente porque no consideramos que la misión del currículum sea adoctrinar dentro de ninguna ideología social o política, el hecho de que la posición ideológica del currículum sea supuestamente neutra y no reconozca el enfoque desde el que se construye, es un error garrafal ya que es también una forma de generar en los estudiantes una visión de la historia y la sociedad.

Por eso, al contestar la pregunta planteada en nuestra introducción y que fue uno de los ejes de nuestro trabajo, ***¿Cuáles son los sentidos de la educación hoy en día según el currículum de Historia y Ciencias Sociales en Chile?***, podemos decir que la educación chilena en el discurso curricular de Historia y Ciencias Sociales para la enseñanza media no se enmarca en un solo sentido. Dentro de este currículum encontramos ideas provenientes de diversas escuelas que la alejan de la educación tradicional y la inclinan hacia una educación más integral con características de la Escuela Moderna, en la que se reconoce que la educación tiene una consecuencia política, en este caso la formación de ciudadanos capaces de reflexionar críticamente, opinar argumentadamente, debatir diferentes ideas y así participar de una sociedad democrática que destaca valores como la justicia, la equidad y la tolerancia. No obstante, reiteramos, no podemos categorizar el discurso educativo analizado dentro de esta Escuela porque no concuerda en todos conceptos relevantes, e incluso se contrapone al intentar mantener una distancia de los conceptos políticos, ya sea doctrinas, objetivos, etc. para intentar mantener una neutralidad, que según hemos visto, tanto desde el punto de vista

histórico como del punto de vista discursivo, no es tal. De todas maneras, el discurso curricular se aleja de la educación tradicional, que buscaba la instrucción, el “llenar las cabezas vacías que son los alumnos y alumnas” a través de la memorización de hechos y datos, sino que se dirige a la comprensión del mundo actual, el análisis de su realidad y la reflexión de su entorno inmediato, mediato y lejano.

También vemos que parte de su discurso se inclina hacia una Ideal Actual de Educación en el cuál se reconoce a cada persona como parte de un todo global. Pero aún falta mucho para poder considerar que la educación chilena responde a las necesidades de los estudiantes actuales, los cuales viven en un mundo complejo e incierto en el que la reflexión crítica y la conciencia humana, social y política y la creación de nuevas realidad, son necesidades urgentes.

Finalmente, observamos que el discurso curricular ha dado un primer paso hacia la idea de la comprensión del mundo desde un pensamiento complejo, donde se estudian los fenómenos mundiales como algo que nos importa a todos, analizándolos desde diferentes perspectivas -social, política, económicas, ambiental- acercándose a la idea de desarrollar un enfoque multidisciplinario, pero nos sigue pareciendo que la idea de educación que promueve este programa educativo, se limita a la concepción de que todas las innovaciones y metodologías son establecidas desde el programa, son guiadas por el docente y trabajadas por los estudiantes y aunque se promueven desarrollo personal y cognitivo de los alumnos y alumnas, estos siguen siendo ideas que no tienen espacio en el programa, ni en el aula, o sea, se plantean en el discurso como ideales, pero no se promueve que los estudiantes participen de lo que es su propio desarrollo, ya que su opinión e intereses no son considerados en lo más mínimo por el currículum a la hora de definir, qué, cómo y cuándo se debe aprender lo que se aprende.

Respecto a la Prueba de Selección Universitaria y sus objetivos.

Como ya hemos visto, la PSU es una prueba estandarizada que juega un importante rol en la educación chilena, tanto a nivel individual, el futuro de cada estudiante que busca continuar sus estudios universitarios, como a nivel institucional, permitiendo establecer estándares y ranking sobre las instituciones educativas chilenas categorizándolas respecto a los logros de sus estudiantes en dicho examen. Esto es bastante relevante debido a que es uno de los estándares más difundidos en los medios de comunicación chilenos, junto al

SIMCE, al hablar de la calidad educativa de nuestras escuelas. Pero la importancia de este examen ha trascendido los muros del aula y ha motivado la aparición de centros de entrenamiento para este examen –preuniversitarios-, por lo que no parece extraño que tanto los centros educativos, como los padres y apoderados y los propios estudiantes destinen gran parte de los esfuerzos para conseguir buenos resultados en este test.

La influencia e importancia de la PSU en los estudiantes y establecimientos de educación media es innegable, por ello es importante observar qué evalúa la PSU y si esto tiene correlación con lo que se debe enseñar en las escuelas, o sea el currículum nacional.

Lo primero que destacamos del análisis de la PSU expuesto en el capítulo anterior es que esta evaluación de formato cerrado y respuestas de alternativas presenta un gran número de preguntas porque abarca un gran número de contenidos, los contenidos de aprendizaje que se han enseñado en los cuatro años de enseñanza media. Claramente no todos los contenidos estudiados pueden preguntarse en 75 preguntas, no obstante la diversidad temática en la PSU de Historia y Ciencias Sociales es considerable.

No obstante, la necesidad de englobar todos esos contenidos no tiene relación con que sea necesario saber esos contenidos para culminar con éxito una carrera universitaria, sino que pasa por la necesidad de evaluar el currículum. En el informe Pearson encontramos la opinión de distintos expertos y actores del sistema educativo para saber que presentaron su opinión al respecto:

En cuanto al uso de la PSU como un predictor del éxito en la educación superior, un tema mayor de las entrevistas fue que la PSU no captura todas las aptitudes (o habilidades) necesarias para que le vaya bien en la educación superior; por ejemplo, los profesores universitarios declararon que las pruebas de la PSU no capturan la motivación del estudiante u otras cualidades importantes y que los estudiantes a quienes no les va bien en las pruebas de la PSU pueden continuar y ser exitosos en la universidad. (Pearson, 2013b, p. 60)

Esto es interesante ya que por ser una prueba que selecciona al futuro alumnado de las universidades debería enfocarse en valorar en esos alumnos y alumnas las habilidades necesarias para cumplir con éxito sus estudios.

Un problema que se ha planteado (Koljatic y Silva, 2006, 2007, 2010) es que la PSU se presenta como una evaluación que cumple otro rol, además de seleccionar al estudiantado

universitario, como ya hemos dicho antes, también evalúa el currículum. Esa es una de las razones de la amplitud temática de este examen.

Los propósitos de la PSU parecen no estar bien planteados ya que tanto *docentes de enseñanza media y de los profesores universitarios indicaron que hay una desconexión fundamental entre el propósito y uso de la PSU para seleccionar estudiantes para las universidades y el contenido de la PSU que se encuentra basado en el Marco Curricular de la enseñanza media.* (Pearson, 2013b, p. 60)

A major theme here was that the PSU does not capture all of the knowledge and skills needed to do well in higher education. The curriculum experts, for example, stated while they considered the alignment of the PSU to the CMO to be high, the PSU tested students at a lower level of ability (such as recall) when a higher level of ability may be more appropriate for university success. (Pearson, 2013a, p. 411)³⁹

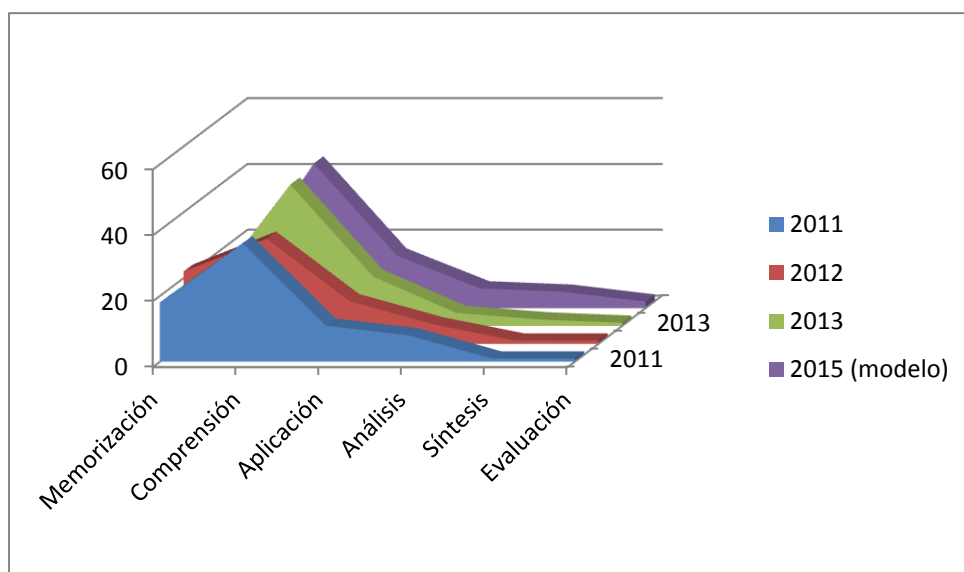
Los expertos entrevistados en ese informe indicaron que las habilidades exigidas por la examinación no son suficientes para determinar el logro del estudiante dentro del sistema universitario, pero tampoco el otro rol, de evaluar el currículum, está siendo llevado a cabo con buen resultado:

Los resultados del estudio de alineamiento indican que para casi todas las pruebas de la PSU, el nivel de alineamiento de la PSU con los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del currículum chileno era uniformemente bajo. (Pearson, 2013b, p. 60)

Según nuestro análisis, más allá de los contenidos o temas que comprende la PSU, se centró en las habilidades que se requieren para responderla. Y los resultados que obtuvimos es que en las PSU 2011, 2012, 2013 y el modelo propuesto para el proceso de admisión 2015, la habilidad dominante es la comprensión, cerca o más de un 50% de las preguntas requieren de “comprender” para ser respondida con éxito. También un gran número necesita sólo de la “memorización”. Esto ocurre no sólo en las pruebas anteriores al informe Pearson -2011 y 2012- está última fue prueba evaluada en este informe- sino que además sigue siendo una constante en las exámenes posteriores, tanto en el 2013 como en el modelo para el 2015.

³⁹ Un tema importante aquí es que la PSU no captura todo el conocimiento y las habilidades necesarias para tener éxito en la educación superior. Los expertos en currículum, por ejemplo, declararon que consideraban la alineación de la PSU con los CMO es alta, pero la prueba exige a los estudiantes un nivel inferior de habilidades (como repetición) cuando un mayor nivel de habilidades podría ser más apropiado para el éxito en la Universidad.

El gráfico que vemos a continuación resume como se distribuyen las habilidades en las preguntas de las diferentes PSU analizadas por nosotros.



37. Resultados de análisis de preguntas PSU 2011, 2012, 2013 y modelo 2015.

Como se puede apreciar, gran parte de las preguntas se encasillan en las habilidades más básicas, la memorización, la comprensión, y en menor medida la aplicación. Y las habilidades más complejas el análisis, la síntesis y la evaluación son casi innecesarias para obtener buenos resultados en este test.

Entonces, cuando tenemos que responder a la pregunta que nos planteamos al inicio de este trabajo, *¿Qué valoramos de la educación actual cuándo utilizamos pruebas estandarizadas para la selección de los estudiantes chilenos?* Podemos decir que, **el uso de la PSU para seleccionar a nuestros estudiantes, se centra en la medición de contenidos y temas, enfocándose en incluir la cantidad más amplia posible, pero que esto no es suficiente para evaluar el currículum trabajado en enseñanza media y que además, al tratar de englobar mucho contenidos en un formato de preguntas cerradas con alternativas limita las habilidades importantes que se requiere tener para ser un estudiante universitario exitoso.** Entonces, lo que estamos valorando es la adquisición de contenidos, la memorización y comprensión de gran número de temas, pero poca importancia se le da a habilidades más complejas como el desarrollo de análisis, de síntesis y de evaluaciones.

En conclusión, **los estudiantes chilenos, necesitan aprender muchos contenidos para poder continuar con sus estudios universitarios, sin tener mayor relevancia el desarrollo de habilidades complejas.** Pero ¿es esto congruente con lo manifestado en el currículum? Esto es lo tratamos a continuación.

Respecto a la comparación entre discurso educativo y selección universitaria.

Como hemos visto en tanto en los capítulos de análisis como en los apartados anteriores, tanto los currícula chilenos como la Prueba de Selección Universitaria tienen características propias pero también están relacionados ya que la PSU, no sólo evalúa a los estudiantes con el fin de seleccionarlos para los estudios universitarios, sino que además evalúa el trabajo curricular realizado por estos estudiantes.

La PSU se planteó en un principio que “alinearse las pruebas con el currículum de la enseñanza media [...] generaría un “círculo virtuoso” que se traduciría en un mejoramiento de la enseñanza media: los padres presionarían a las escuelas para que pasaran todo el currículum, para los profesores sería más fácil motivar a sus estudiantes para concentrarse en las materias y estos tendrían la motivación para aprender lo que sus profesores enseñaban porque “entraba en las pruebas”.” (Koljatic y Silva, 2010, p. 128)

Por eso, parece ser parte importante del trabajo de las instituciones educativas que sus estudiantes obtengan buenos resultados en dicho examen. **El problema es que como hemos visto con anterioridad, la PSU no evalúa importantes habilidades que los estudiantes requieren para el desarrollo exitoso de una carrera universitaria, sino que además no evalúa objetivos cognitivos y habilidades complejas que el currículum educativo promueve, porque como hemos visto en nuestro ACDE realizado en los Planes y Programas de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, el discurso analizado nos muestra que el currículum se aleja de una educación dirigida a la instrucción y a la memorización de forma implícita, tomando distancia de la Escuela Nueva, por ejemplo. No obstante es precisamente este tipo de ideal educativo el que promueve una evaluación estandarizada como la PSU, ya que sus objetivos centrales son comprender, conocer, memorizar y responder.**

Por lo mismo, el “círculo virtuoso” que se propuso con al fundar esta evaluación no puede ser tal, porque la PSU está promoviendo un ideal de Escuela que no es el mismo que lo que propone el currículum.

El mismo informe Pearson llama la atención respecto a esto, indicando que pese a que la PSU pretende evaluar los objetivos curriculares, debido entre otras cosas a su formato, la prueba no está realmente alineada con estos:

Un aspecto a tener en cuenta al interpretar estos resultados es que hay ciertas ramas dentro de los conjuntos estándar que son imposibles de evaluar en un formato de examen de

opción múltiple de la PSU. Esto tendería a disminuir el alineamiento. Sin embargo, aunque la existencia de estas ramas dentro de los estándares habrá de resultar en puntajes de alineamiento para la prueba de la PSU artificialmente más bajos, los resultados del estudio demuestran que hay muchas mejoras que se podrían hacer. (Pearson, 2013b, p. 60)

Naturalmente, esto tiene consecuencias marcadas en muchos aspectos, tanto en el trabajo docente que se ve influenciado por la necesidad de éxito en dicho examen pese a que no concuerda con lo que debe ser su trabajo de aula según el currículum; en el aprendizaje estudiantil que según el currículum se dirige a la formación de personas con la capacidad de participar de una sociedad democrática manifestando su opinión de manera argumentada y tolerante, una persona con valores sociales, pero que debido a la necesidad de éxito en la PSU se enfoca en la adquisición de gran número de conocimientos dejando de lado destrezas importantes para el objetivo curricular; y para la forma en que la sociedad está entendiendo la calidad de su educación, lo que nos ayuda a responder otra de las preguntas que han guiado nuestra investigación: ***¿Qué se entiende por calidad educativa en el contexto chileno?***

Si socialmente estamos clasificando a las instituciones educativas en rankings según sus logros en la PSU –como hemos visto en el capítulo sobre calidad educativa- entonces estamos entendiendo que calidad educativa es igual la capacidad de las escuelas de entregar la mayor cantidad de conocimientos haciendo que sus estudiantes los memoricen y comprendan para después poder responder un examen.

Si consideramos la PSU como un referente para evaluar a los establecimientos educacionales chilenos, entonces estamos promoviendo que la educación que en ellos se dicte, más que educación sea instrucción, o sea, estamos promoviendo que nuestras escuelas se transformen en preuniversitarios, lugares en que se entrega el conocimiento necesario para responder con éxito un examen y que entrena a los alumnos y alumnas para elegir con la alternativa correcta en una pregunta, pero que no enseña habilidades necesarias para hacer estudios universitarios con éxito, ni tampoco para ser partícipe de una sociedad.

No es de sorprender entonces que evaluaciones como PISA, en la que no se evalúan conocimientos sino habilidades, nuestros alumnos y alumnas estén obteniendo tan bajos resultados.

Cuando hablamos del SIMCE y la PSU en el capítulo sobre la calidad educativa, vimos que se le da mucha importancia a la difusión de los resultados de estas evaluaciones para clasificar a las escuelas, produciendo con ello problemas, como por ejemplo el éxodo de los

estudiantes de las escuelas municipales hacia los colegios subvencionados, ya que estos suelen tener mejores resultados en estos exámenes, como se observa en los ranking de la PSU, en los que sólo un par de instituciones educativas públicas forman parte.

No obstante, también vimos en esos capítulos que están apareciendo voces disidentes frente a estos exámenes y el uso de sus resultados, que están ayudando a promover cambios. Lamentablemente, al observar las críticas a la PSU pudimos ver que más se enfocaban en los cambios que ha sufrido en los últimos años, 2013 en adelante, y sus efectos, como los del ranking de notas de enseñanza media, pero no existe una crítica social, ni docente ni estudiantil, que se dirija a la modificación o desaparición de este examen, como si pasa con el SIMCE.

Cerrando este apartado, pensamos que la calidad de la educación en Chile está definida y difundida, como la educación que permite alcanzar el éxito en exámenes estandarizados, ya sea PSU o SIMCE, aunque esto no sea lo que el currículum mismo propone. Si el concepto de calidad estuviese alineado con el currículum, la educación de calidad debería ser la que logra que los estudiantes sean futuros ciudadanos comprometidos con una sociedad democrática, entonces ¿dónde está el problema? Podemos decir que el problema parte de las evaluaciones estandarizadas como guías de la calidad, ya que su fin debería ser entregar información y no guiar la educación, y sobre todo por el uso de sus resultados y el discurso exitista y meritocrático que genera.

Perrenoud nos dice que *“el sentido del trabajo escolar será débil si los alumnos no ven adónde les llevan los saberes que les son propuestos. Pero sobre todo, de facto, el tiempo invertido para adquirir conocimientos que les preparan para los estudios universitarios posteriores ¡va en menos cabo de aquellos que en realidad preparan para la vida...!”*⁴⁰ (2012, p. 189)

Finalmente respondemos a la última pregunta que orientó esta investigación **¿Es consecuente lo que estamos valorando en la educación chilena con los fines que esta propone?** Podemos responder claramente que no. Observando el caso de la PSU y el currículum podemos decir que lo que se valora es una cosa y lo que se propone es algo diferente y que esto se apoya no sólo en nuestro análisis sino en lo que otros estudios afirman.

⁴⁰ El énfasis es del autor citado.

Para cerrar nuestra investigación queremos hacer algunas consideraciones finales que tiene que ver con qué podemos hacer con la información que nos ha entregado nuestro análisis y con el análisis mismo, ya que ambas cosas nos han abierto nuevas preguntas.

Consideraciones finales

Para finalizar queremos exponer algunas conclusiones a la que hemos llegado con nuestro trabajo, pero también plantear nuevas interrogantes que la misma investigación nos ha generado, por ello a continuaciones vamos a exponer algunas apreciaciones.

Respecto a la metodología y las categorías conceptuales.

Primero que todo, queremos indicar que el trabajo metodológico desarrollado aquí ha sido una experiencia enriquecedora, ya que nos ha servido para comprender en profundidad ideas de Habermas, Chomsky, Barthes y otros estudiosos que han hablado sobre el discurso como constructor de realidades.

El haber desarrollado una propuesta conceptual que nos permitió en un primer momento, acercarnos a diferentes formas de entender, pero también de referirnos a la educación, después nos ayudó a analizar el currículum desde las categorías propuestas mostrándonos aspectos interesantes que desde la observación docente no habíamos apreciados, como la inexistencia de ideas como “libertad”, por ejemplo, que nos llamó la atención debido a que consideramos que dentro de los Objetivos Fundamentales Transversales, se habla de la formación de valores sociales y democráticos, no obstante el concepto libertad se omite por completo del discurso valórico y social del currículum y solo es tratado de forma escasa como un contenido.

Pero, por otro lado, el ver que el discurso curricular destaca valores como la opinión crítica, la participación y el compromiso social, nos hizo detenernos a reflexionar sobre los estudiantes que han generado la más grande las revoluciones sociales en Chile desde el regreso de la democracia, “la revolución pingüina”. Precisamente son los estudiantes que cursado la enseñanza media después de la reforma educativa que establece este currículum, los primeros que han cuestionado y criticado el sistema educativo del que formaban parte, y

no sólo lo han criticado, sino que lo han transformado en un debate social y un problema político, que produjo el replanteamiento del sistema educativo, la discusión de la gratuidad de la educación, entre otras cosas.

No podemos indicar si esto es producto del cambio curricular, o si los Planes y Programas tienen una real influencia en que estos estudiantes hayan llevado a cabo dicha revolución, pero sería algo interesante de estudiar.

Es importante destacar que estos mismos estudiantes, transformados en actores sociales, y también políticos, han cuestionado la legitimidad del sistema educativo, pero además varios de los elementos que lo



estructuran como los rankings y la PSU.

38. Foto Agencia Uno. Fuente:
<http://www.soychile.cl/Santiago/Sociedad/2014/08/27/270793/Estudiantes-del-Instituto-Nacional-marchan-nuevamente-en-contra-del-ranking-de-notas.aspx>

También la propuesta de una categorización conceptual para desarrollar un Análisis Crítico del Discurso Educativo en esta investigación es un intento por acercar el Análisis Crítico del Discurso a la realidad educativa, ya que el ACD es una herramienta muy interesante para analizar lo que dicen, y no dicen, los discursos sociales, que consideramos como algo importante sobre todo hoy en día cuando el uso de discursos neutrales está en boga, cosa que puede ser positiva, por ejemplo al omitir el uso de géneros que generan discursos patriarcales, pero que también puede ser negativa, al omitir ideologías dominantes que aparentan no ser tal. Por eso, pensamos que para buscar los sentidos de la educación actual, que muchas veces no está explícito en los discursos educativos, realizar esta categorización conceptual sería producir el primer paso hacia un ACDE que nos ayude a reconocer la educación, sus intereses y consecuencias que, como ya hemos dicho, van más allá de las aulas.

No obstante, luego de hacer este análisis, creemos que es posible mejorar esta propuesta de ACDE para llegar a un análisis más específico y detallado. El mismo ACD dice que un análisis total de un discurso puede ser algo eterno y complicado, y que es mejor analizar pequeños extractos que nos permitan visualizar el discurso explícito e implícito. Puede ser criticable que en este estudio hemos abarcado no sólo un discurso casi en su totalidad, sino cuatro, los Planes y Programas para cada uno de los años de enseñanza media, lo que quizás

nos haya llevado a un análisis superficial de los conceptos categorizados, no obstante, consideramos que como primer paso para comprender el discurso educativo fue una experiencia necesaria y además suficiente cuando lo que se buscaba era hacer un ACDE de los discursos para reconocer los elementos generales de estos y así poder hacer la comparación con la PSU.

Quizás hacer un ACDE de una sola parte de estos discursos, pueda llevar a conclusiones más elaboradas que nos ayuden a visualizar más aspectos del currículum, para ello podría elaborarse otra investigación con objetivos dirigidos a ello.

Por otra parte, luego de realizar nuestro análisis y ver que el discurso curricular chileno no se enmarca en una sola escuela, pero que si tiene algunas inclinaciones hacia las ideas de algunas alejándose por completo de otras, pensamos que quizás, analizar con nuestras categorías discursivas el currículum oculto chileno, sería también una experiencia interesante, ya que pensamos que los discursos son más explícitos, sobre todo porque en muchos aspectos el currículum oculto es parte de la realidad que han construido los discursos, o sea es el resultado de los discursos dominantes que a la vez construye discursos. Por ejemplo, pensamos en el ritual existente en casi cada escuela chilena de premiar cada año a los mejores de cada curso, las mejores notas, los más destacado en ciertas asignaturas, los más destacado en eventos o competencias son premiados cada año por las instituciones educativas, esto no es una obligación y está fuera del currículum, pero puede considerarse como un ritual meritocrático que promueve más la competencia que el compañerismo entre los estudiantes. Por lo que un ACDE del currículum oculto podría ayudar a comprender la educación chilena desde de manera más profunda. Esto podría ser parte de una investigación con otros objetivos distintos a los nuestros, pero en la cual el ACDE podría servir como una ayuda.

De todas maneras esperamos que este primer paso sea uno de muchos que se puedan hacer en futuros y mejores Análisis Críticos de los Discursos Educativos.

Respecto a las preguntas que quedan abiertas.

Para cerrar estas conclusiones queremos destacar, que si bien hemos observado las problemática que hay entre lo que se valora y lo que se propone en educación en Chile, no hemos ofrecido cambios y mejoras, que es lo que de manera vaga queremos hacer a continuación, y decimos de manera vaga ya que consideramos que para proponer cambios en

esta problemática, debería hacerse toda una investigación respecto a que innovaciones o reformas serían las ideales para el sistema educativo chileno.

Para comenzar, considerando las conclusiones a las que hemos llegado con nuestro análisis y con los estudios leídos, vemos que la PSU requiere muchas mejoras si es que quiere cumplir los roles que se propone, o sea seleccionar al alumnado universitario y evaluar el currículum. Idealmente separar ambos roles sería un buen comienzo, pero también y más importante consideramos el cambio de formato de la prueba como algo necesario si se quiere cumplir alguno de los roles que se propone o ambos.

Cambiar el formato, parece algo muy difícil considerando la cantidad de estudiantes evaluados por este examen, no obstante no nos parece imposible modificar esto, sobre todo si consideramos otros ejemplos, como el de la Selectividad española o el Abitur alemán, los cuales tienen no sólo un formato absolutamente distinto, de preguntas abiertas, de desarrollo e incluso de aplicación de aptitudes específicas según los intereses del estudiantado, sino que además están descentralizados, o sea no es sólo una institución la que se encarga de la selección, sino que en cada región, Comunidad Autónoma o Bundesland, es otra institución la que se encarga de la evaluación, lo que tiene, naturalmente virtudes y defectos, pero que permite acotar el número de estudiantes evaluados y con ello el uso de formatos distintos al de la PSU y que muchas veces son más acordes con una evaluación de aptitudes y habilidades para la universidad. Podríamos decir que en Chile el problema de la centralización a nivel político, económico y social también se plasma en la PSU ya que descentralizar la evaluación y permitir que esta se organice de otra manera, permitiría, entre otras cosas, limitar el número de estudiantes, establecer otros formatos de preguntas y además reconocer las diferencias particulares del entorno de cada región. También separar los objetivos que hoy se encuentran aunados en esta evaluación: seleccionar estudiantes y evaluar el currículum, sería otro paso para que la evaluación cumpla su labor de seleccionar el estudiantado universitario de manera más óptima y de separar, por lo menos en el discurso oficial, la idea de que los colegios que obtiene mejores resultados en la PSU han realizado mejor su trabajo educativo.

El separar el discurso de los resultados con los de la medición de las escuelas según sus logros es algo que pasa, en primer término, por tener claro los objetivos de la PSU y de las demás pruebas estandarizadas, y luego por hacer un uso responsable de sus resultados, no desvirtuando los logros o transformándolos en el eje central del sistema educativo, cosa que hoy exigen varios académicos, docentes y estudiantes al discutir los problemas de la educación chilena actual, ya que hacer un uso más apropiado de los resultados de los exámenes

estandarizados, podría ayudar a no generar discursos que desvirtúen los objetivos educativos y que promueven la segregación y el mercantilismo en el sistema educativo.

Finalmente, queremos destacar que el sistema educativo chileno está en proceso de cambios, durante los años en que hemos desarrollado este trabajo, no sólo se ha establecido el ajuste curricular del que hemos hablado, sino que además se ha modificado el SIMCE y la PSU, como hemos observado, también se ha discutido la creación de una carrera docente en el congreso, se ha tramitado leyes de cambios del sistema educativo, como el establecimiento de la gratuidad, entre otras cosas, por lo que esperamos que lo que el discurso educativo que se construya, y con él la realidad educativa que queremos construir sea coherente para poder por fin hablar de una calidad educativa acorde a nuestros objetivos.

Bibliografía.

- Abud, V. (2013). Ranking de notas. *El Mercurio*, 24 septiembre, 2013. Revisado el 25 de septiembre de 2013, en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2013-09-24&dtB=24-09-2013 0:00:00&PaginaId=2&bodyid=1>
- Acuña, P. (2013, October). Utilización de los resultados del Simce. *La Tercera*, p. 28. Revisado el 1 de diciembre del 2014, en <http://diario.latercera.com/2013/10/14/01/contenido/opinion/11-148394-9-utilizacion-de-los-resultados-del-simce.shtml>
- Adorno, T. W. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Madrid: Cátedra.
- Agencia de Calidad de la Educación, C. (2013a). ¿Qué es el SIMCE? Revisado el 12 de septiembre de 2013, en <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>
- Agencia de Calidad de la Educación, C. (2013b). *PISA. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes*. Santiago de Chile. Revisado el 25 de mayo del 2014, en <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/04/PISA-Programa-Internacional-de-Evaluaci%C3%B3n-de-Estudiantes.pdf>
- Allen, D., & Gardner, H. (2000). *La Evaluación del aprendizaje de los estudiantes: una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, G., & Peña, C. (2013). Las desigualdades sociales que desnudó el controvertido semáforo del mapa del SIMCE. Revisado el 4 de marzo del 2011, en <http://ciperchile.cl/2011/03/03/las-desigualdades-sociales-que-desnudo-el-controvertido-semaforo-del-mapa-simce/>
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas. Pedagogía. Pedagogía hoy*. Madrid: Morata.
- Apple, M. W., Torres, C. A., & Gadotti, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Arendt, H. (1963). *Über die Revolution*. München: Piper.
- Arendt, H. (1967). *Vita Activa oder dem tätigen Leben*. München: Piper.
- Arendt, H. (1970). *Macht und Gewalt*. München: Piper.
- Arendt, H. (2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Areyuna, H. (2013). Prueba SIMCE: "Se ha convertido en uno de los pilares de la educación de mercado." *Diario Universidad de Chile*. Revisado el 5 de noviembre de 2013, en <http://radio.uchile.cl/2013/09/30/prueba-simce-se-ha-convertido-en-uno-de-los-pilares-de-la-educacion-de-mercado>

- Arregui, P., & Ferrer, G. (2003). Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones. *PREAL*, 26, Revisado el 12 de octubre de 2012, en http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=4&Id_C.
- Aubert, A. (2004). *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Ayuste, A. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar. Biblioteca de aula* (Vol. 3). Barcelona: Graó.
- Bakunin, M. (1977). *La anarquía según Bakunin*. Barcelona: Tusquets
- Ballesta Pagán, J., & Santos Guerra, M. Á. (2009). *Educación en tiempos revueltos: crónicas sobre la realidad educativa*. Barcelona: Graó.
- Barozet, E. (2006). El valor histórico del pituto: clase media, integración y diferenciación social en Chile. *Revista de Sociología. Universidad de Chile.*, N° 20, 69–96. Revisado el 2 de mayo de 2013, en http://www2.facso.uchile.cl/sociologia/docs/Barozet_ValorHistorico_Pituto.pdf
- Barthes, R. (2009). *La Aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Los Retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z., & Santos Mosquera, A. (2010). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Beane, J. A. (2005). *La Integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democrática. Educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Bellei, Cristián y Valenzuela, J. P. (2013). Frenazo en la prueba Pisa. *La Tercera*, p. 46. Santiago de Chile. Revisado el 13 de diciembre de 2013, en <http://diario.latercera.com/2013/12/05/01/contenido/opinion/11-152436-9-frenazo-en-la-prueba-pisa.shtml>
- Bellei, Cristián; Contreras, Daniel; Valenzuela, J. P. (2010). *Ecología de la revolución pingüina*. (J. P. Bellei, Cristián y Valenzuela, Ed.) (Universidad de Chile). Santiago de Chile. Revisado el 8 de mayo del 2013, en [www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/ECOS Ciae Unicef](http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/ECOS%20Ciae%20Unicef)
- Bernal Guerrero, A., & Cabero Almenara, J. (coord.) (2002). *Persona, currículum y postmodernidad*. Barcelona: PPU.
- Bernasconi, Andrés; Rojas, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bernstein, B. B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica. Educación crítica* (Vol. I). La Coruña: Fundación Paideia.
- Bernstein, B. B., Goikoetxea Pierola, J., & García Peña, J. (1997). *Ensayos de pedagogía crítica. Proa*. Madrid: Editorial Popular.

- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluation the quality of learning: the SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome)*. Educational psychology. New York etc.: Academic Press.
- Birgin, A., Filmus, D., Frigerio, G., Giacchino, M., Ribet, N., & Tejjido, E. (2009). *Los condicionantes de la calidad educativa*. Humanes de Madrid: CEP.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bloom, B. S. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación* (Vol. 3a). Alcoy: Marfil.
- Boladeras i Cucurella, M., & Forment, E. (1985). *Razón crítica y sociedad: de Max Weber a la escuela de Frankfurt*. Promociones Publicaciones Universitarias.
- Bottani, N. (2006). La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista de Educación*, 75–90.
- Brunner, J. J. (2014). El retorno de los mismos. *La Tercera*. Santiago de Chile. Revisado el 30 de enero de 2014, en <http://papeldigital.info/lt/2014/12/29/01/paginas/002.pdf>
- Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. Educación crítica. A Coruña: Fundación Paideia.
- Candia, J. (2014). Proceso de selección universitaria evidencia efecto del ranking de notas. *Diario Universidad de Chile*. Revisado el 20 de enero de 2014, en <http://radio.uchile.cl/2014/01/12/proceso-de-seleccion-universitaria-evidencia-efecto-del-ranking-de-notas>
- Cano García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa. Aula abierta*. Madrid: La Muralla.
- Cano García, E. (2012). *Aprobar o aprender: estrategias de evaluación en la sociedad red*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona.
- Cano García, E., Pla i Molins, M., & Barcelona, U. de. (1996). *La Calidad en la educación*.
- Capote, S., & Sosa, Á. (2009). Evaluación: Rúbrica y listas de Control. *Recuperado el 13 de Noviembre Del*.
- Carr, D. (2005). *El Sentido de la educación: una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación. Laertes* (Vol. 61). Barcelona: Laertes.
- Carr, W. (1998). *Calidad de enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Educación. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W., Manzano, P., & Paideia, F. (1996). *Una Teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Pedagogía. Educación crítica. La Coruña: Fundación Paideia.

- Castelló, M., & Blanquerna, F. de P. i C. de l'Educació i de l'Esport. (2009). *La Evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: Edebé.
- Castillo Arredondo, S., & Bolívar Botía, A. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid etc.: Prentice Hall.
- Chile, C. N. N. (2013). La prueba SIMCE será la nueva fórmula para clasificar los colegios. <http://www.cnnchile.com/noticia/2013/07/31/la-prueba-simce-sera-la-nueva-formula-para-calificar-a-los-colegios->. Revisado el 2 de septiembre de 2013, en <http://www.cnnchile.com/noticia/2013/07/31/la-prueba-simce-sera-la-nueva-formula-para-calificar-a-los-colegios->
- Chomsky, N. (1982). *Ensayos sobre forma e interpretación*. Madrid: Cátedra.
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Chomsky, N. (2003). *El Beneficio es lo que cuenta: neoliberalismo y orden global. Biblioteca de bolsillo* (Vol. 60). Barcelona: Crítica.
- Chomsky, N., Belletti, A., Rizzi, L., & Piña, C. (2003). *Sobre la naturaleza y el lenguaje. Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Chomsky, N., Mukherji, N., Patnaik, B. N., Agnihotri, R. K., Martínez-Lage, M., & Vázquez Nacarino, E. (2003). *La Arquitectura del lenguaje. Ensayo*. Barcelona: Kairós.
- Chomsky, N., & Otero, C. P. (2005). *Sobre democracia y educación*. Barcelona: Paidós.
- Cisterna, F. (1999). Las ciencias sociales en la educación secundaria chilena: entre la permanencia y el cambio. *Íber*, 22, <http://iber.grao.com/revistas/iber/022-la-historia>. Revisado en <http://iber.grao.com/revistas/iber/022-la-historia-en-la-ensenanza-iberoamericana/las-ciencias-sociales-en-la-educacion-secundaria-chilena-entre-la-permanencia-y-el-cambio>
- Ciudadano, E. (2011). Gobierno de Piñera reduce las horas de Educación Artística. *El Ciudadano*. Revisado el 26 de noviembre del 2011, en <http://www.elciudadano.cl/2011/11/25/44564/gobierno-de-pinera-reduce-las-horas-de-educacion-artistica/>
- CNN. (2013). Vicerrector del Instituto Nacional analizó el fallo que desestimó recurso contra ranking de notas. Chile. Revisado el 3 de diciembre de 2013, en <http://www.cnnchile.com/noticia/2013/12/02/vicerrector-del-instituto-nacional-analizo-el-fallo-que-desestimo-recurso-contr-ranking-de-notas>
- CNN. (2014). El análisis tras los resultados de la PSU 2014. *CNN*. Revisado el 5 de enero del 2014, en <http://cnnchile.com/noticia/2014/12/28/el-analisis-tras-los-resultados-de-la-psu-2014>
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

- Coll, C. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C., & Bustos, A. (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación. IFFIE, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Comenio, J. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal
- Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas del Sistema de Admisión a la Educación Superior, C. (2000, noviembre 22). *Informe de la comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas del Sistema de Admisión a la Educación Superior*. Santiago de Chile. Revisado el 4 de enero del 2012, en http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:we7SziaVsN4J:www.uchile.cl/documentos/carta-circular-n-1279-remite-informe-de-comision-nuevo-curriculum-ensenanza-media-y-pruebas-sistema-admision-a-educacion-superior-resumen-ejecutivo_39861_0_1822.pdf+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. Akal universitaria (Vol. 142). Madrid: Akal.
- Contreras Domingo, J., Pérez de Lara, N., & Arévalo Vera, A. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cooperativa.cl. (2013a). "Alto al Simce" abre debate sobre cómo medir la calidad de la educación". *Cooperativa.cl*. Revisado el 10 de octubre del 2013, en <http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/mediciones/alto-al-simce-abre-el-debate-sobre-como-medir-la-calidad-de-la-educacion/2013-10-07/075224.html>
- Cooperativa.cl. (2013b). Las lecciones que deja Prueba PISA. *Cooperativa.cl*. Revisado el 6 de diciembre de 2013, en <http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/mediciones/las-lecciones-que-deja-la-prueba-pisa/2013-12-05/121459.html>
- Cooperativa. (2015). Comisión SIMCE propondrá reducir número de Pruebas. *Cooperativa.cl*. Revisado el 30 de enero de 2015, en <http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/mediciones/comision-simce-propondra-reducir-el-numero-de-pruebas/2015-01-29/172442.html>
- Cornejo, O. (2014, January 2). Puntaje nacional, PSU y Ranking. *La Tercera*, p. 32. Santiago de Chile. Revisado el 4 de enero de 2014, en <http://diario.latercera.com/2014/01/02/01/contenido/opinion/11-154717-9-puntaje-nacional-psu-y-ranking.shtml>
- Cortina, A. (1985). *Crítica y utopía: la escuela de Fráncfort*. *Historia de la filosofía* (Vol. 34). Madrid: Cincel.
- Dewey, J. (1962). *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico* (5th ed.). Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

- Dewey, J. (2009). *Democracia y Escuela*. Madrid: Editorial Popular.
- Diarte, P. (1999). Los instrumentos de evaluación en el área de ciencias sociales, geografía e historia. *Íber*, 19, Revisado en: <http://iber.grao.com/revistas/iber/019-abriles-de->
- Díaz Barriga, Á. (1984). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México, D.F.: Trillas.
- Díaz Barriga, Á., & Social, I. de E. y A. (1990). *Currículum y evaluación escolar. Cuadernos*. Buenos Aires: Rei Argentina.
- Dínamo, E. (2013a). Corte de Apelaciones rechazó recursos de protección contra el ranking de notas. *El Dínamo*. Revisado el 5 de diciembre de 2013, en <http://www.eldinamo.cl/2013/12/02/corte-de-apelaciones-rechazo-recursos-de-proteccion-contr-el-ranking-de-notas/>
- Dínamo, E. (2013b). Investigadores cuestionan el uso de los resultados del SIMCE. *El Dínamo*. Revisado el 29 de octubre de 2013, en <http://www.eldinamo.cl/2013/09/26/investigadores-cuestionan-uso-de-los-resultados-del-simce/>
- Dínamo, E. (2013c). Ministra Schmidt y Simce: “existe consenso mundial en medir resultados para avanzar”. *El Dínamo*. Revisado el 29 de octubre de 2013, en <http://www.eldinamo.cl/2013/10/07/ministra-schmidt-y-simce-existe-consenso-mundial-en-medir-los-resultados-para-avanzar/>
- Dínamo, E. (2013d). Consejo Nacional de Educación pide usar el concepto “dictadura militar” en los textos de Historia. *El Dínamo*. Santiago de Chile. Revisado el 29 de octubre de 2013 en: <http://www.eldinamo.cl/pais/2013/10/03/consejo-nacional-de-educacion-pide-reemplazar-regimen-militar-por-dictadura-en-textos-de-historia/>
- Donoso Cortés, J. (1851). Crítica Antilaica de la Escuela Liberal. Ensayo sobre el catolicismo, el liberalismo y el socialismo. En C. Peña-Ruiz, Henry; Tejedor (Ed.), *Antología laica: 66 textos comentados para comprender el laicismo*. (2009) Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Donoso D, S. (1998). La reforma educacional y el sistema de selección de alumnos a las universidades: impactos y cambios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 7–30.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 7–27. Revisado en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052007000100001&script=sci_arttext
- Dubet, F. (2005). *La Escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa? Punto crítico*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar. Biblioteca pedagógica*. Buenos Aires: Losada.
- Duoc. (2003). DUOC. Desarrollo Histórico. *Duoc*. Revisado el 12 de septiembre del 2014, en <http://www.duoc.cl/nosotros>

- Ebel, R. L. (1977). *Fundamentos de medición educacional. Biblioteca Pedagógica. Problemática de la educación* (Vol. 39). Buenos Aires: Guadalupe.
- Eco, U. (1994). *La Estructura ausente: introducción a la semiótica* (Vol. 5a). Barcelona: Lumen.
- Elliott, J. (1993). *Cambio educativo desde la investigación-acción*. Barcelona: Morata.
- Esteve Zaragoza, J. M., Vera Vila, J., Franco, S., Cívila Salas, A., & Merino Mata, D. (2001). *Un Examen a la cultura escolar: ¿sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* Barcelona: Octaedro.
- Etxeberria, F., & Braslavsky, C. (2003). *Calidad, equidad y educación*. Donostia: Erein.
- Eyzaguirre, B. (2003). Exigencias para la construcción de una prueba de selección a la universidad. *Estudio Públicos, 90*. Revisado el 2 de septiembre de 2013, en http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_3191.html#.T-n1aPUbYbA
- Eyzaguirre, S. (2015). Eliminación del SIMCE en 2º básico. *El Mercurio*, p. A2. Santiago de Chile. Revisado el 5 de junio de 2015, en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2015-05-05&dtB=05-05-2015 0:00:00&PaginaId=2&bodyid=1>
- Fair, H. (2008). El sistema neoliberal. *Polis Revista Latinoamericana*. Nº21 (2012). Revisado el 11 de junio del 2015 en: <http://polis.revues.org/2935>
- Fermoso, P., & Fermoso, J. (1997). *Manual de economía de la educación*. Madrid: Narcea.
- Fernández, B., & Salinas, I. (2013). Aplicación del Simce. *La Tercera*, p. 28. Revisado el 29 de octubre de 2013 en: <http://diario.latercera.com/2013/10/07/01/contenido/opinion/11-147891-9-aplicacion-del-simce.shtml>
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires etc.: Paidós.
- Fernández Pérez, M. (1974). *Evaluación escolar y cambio educativo: hacia una mutación crítica en el rol del profesorado y de las instituciones docentes*. Madrid: Cincel.
- Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Fernández Sierra, J., & Andalucía, U. I. de. (2002). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. (M. Alcalá, J. M. Escudero, J. B. Martínez, M. Monescillo, E. Padilla, J. L. Pérez Iriarte, F. Sabirón, Eds.). Universidad Internacional de Andalucía.
- Ferrer, F. (2011). Informe PISA. Los datos internacionales. ¿Qué hay de nuevo? *Cuadernos de Pedagogía, 413*, http://www.cuadernosdepedagogia.com/ver_detalleArt.

- Flores, J. (2015). SIMCE: el desconocido negocio de los privados. *CIPER*. Revisado el 30 de abril de 2015, en <http://ciperchile.cl/2015/04/14/simce-el-desconocido-negocio-de-los-privados/>
- Flores, L., Marini, G., Meza, M., & Zamora, G. (2013). Bono al logro escolar. *El Mercurio*, p. 2. Revisado el 28 de julio del 2013, en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2013-07-25&dtB=25-07-2013 0:00:00&PaginaId=2&bodyid=1>
- Foucault, M. (1979). *Las Palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas* (Vol. 11a). Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *Un Diálogo sobre el poder, y otras conversaciones*. El Libro de bolsillo (Vol. 816). Madrid: Alianza.
- Foucault, M., & González Troyano, A. (2011). *El Orden del discurso. Fábula* (Vol. 126). Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M., Varela, J., & Álvarez-Uría, F. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Freinet, C. (1971). *La Educación por el trabajo*. México : Fondo de cultura económica.
- Freinet, C. (1978). *Consejos a los maestros jóvenes*. Barcelona : Laia.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI de España Editores.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación. Pedagogía (Morata). Pedagogía hoy*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. (1era edición 1970) Madrid: Siglo XXI.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Editorial Planeta.
- García, G., & Montanero, M. (2004). *Comunicación verbal y actividad conjunta en el aula de apoyo: un análisis comparativo entre profesores expertos y principiantes*. *Revista española de pedagogía*. Madrid: Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- García Hoz, V. (1962). *Evaluación del trabajo escolar y promoción de los alumnos*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Garnham, J. (2013). Golpe a la Catedra. *Qué Pasa*. Revisado el 20 de mayo del 2014, en <http://www.quepasa.cl/articulo/actualidad/2013/08/1-12434-9-golpe-a-la-catedra.shtml>
- Gil, F. (2013). Ranking de notas. *El Mercurio*, 2. Revisado el 20 de septiembre de 2013, en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2013-09-16&dtB=16-09-2013 0:00:00&PaginaId=2&bodyid=1>
- Gimeno Lorente, P., & Espanya. (2009). *Didáctica crítica y comunicación: un diálogo con Habermas y la escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro.

- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación. Pedagogía. Manuales*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La Educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía. Pedagogía manuales*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La Educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación. Manuales*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2011a). Lo que descubren y encubren los informes: PISA como ejemplo. *Cuadernos de Pedagogía*, 413, http://www.cuadernosdepedagogia.com/ver_detalleArt.
- Gimeno Sacristán, J. (2011b). Los marcos del conocimiento y la formación del profesorado. In U. de Barcelona (Ed.), *III Congreso internacional de nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado* (Vol. Universida). III Congreso de innovación de la formación docente, UBTV. Revisado en http://www.ub.edu/ubtv/ubtv_veurereg.cgi?G_CODI=02062&G_USCODI=60393&IDIOMA=ALL&G_LLISTA=cerca
- Gimeno Sacristán, J. (2011c). Votar por la educación pública. *El País*, 11 de novi. Revisado el 23 de mayo del 2013, en http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/12/07/actualidad/1323289217_099881.html
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., & Fernández Enguita, M. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Giné, N., & Parcerisa Aran, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria: elementos para la reflexión y recursos para la práctica. Graó* (Vol. 153). Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (2008) Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En McLaren, P., & Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- González, S. (2014). Ranking de notas. *La Tercera*, p. 32. Santiago de Chile. Revisado el 2 de febrero de 2014, en <http://www.latercera.com/noticia/opinion/correos-de-los-lectores/2014/01/896-558933-9-ranking-de-notas.shtml>
- Gramsci, A. (1985). *La Alternativa pedagógica*. Madrid : Istmo.
- Grande, S. (2008). Red Lake desconsolado: Pedagogía, descolonización y el proyecto crítico. En McLaren, P., & Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.

- Gros Salvat, B. (2000). *El Ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza. Biblioteca de educación. Nuevas tecnologías* (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.
- Guajardo, F. (2013). Chile y su educación. *EL Mostrador*, 26 de sept. Revisado en <http://www.elmostrador.cl/opinion/2013/09/26/chile-y-su-educacion/>
- Gurría, Á. (2013). Activos con América Latina y el Caribe. Mejores políticas para una vida mejor. *OCDE*. Revisado el 9 de diciembre de 2013, en http://www.oecd.org/globalrelations/Latin_America_2013_ESP.pdf
- Gysling, J., & Meckes, L. (2011). Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010. *PREAL*, 54, Revisado en http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=64.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des Kommunikativen Handelns*. Suhrkamp
- Habermas, J (1988). *Der philosophische Diskurs der Moderne: Zwölf Vorlesungen*. Suhrkamp
- Habermas, J., & Carbó, R. S. (2009). *El Futuro de la naturaleza humana : ¿hacia una eugenesia liberal?* Barcelona: Paidós.
- Habermas, J., Fabra Abat, P., & Díez, L. (2002). *Verdad y justificación: ensayos filosóficos. Estructuras y procesos. Filosofía*. Madrid: Trotta.
- Hatch, E. M. (1992). *Discourse and language education*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Herrera, J. (2013). Expertos en educación piden que se limite la aplicación del SIMCE. *La Tercera*, p. 11. Revisado el 29 de octubre del 2013, en <http://diario.latercera.com/2013/10/03/01/contenido/pais/31-147575-9-expertos-en-educacion-piden-que-se-limite-aplicacion-de-simce.shtml>
- Herrera, J. (2014). Sólo 11 colegios logran que todos sus alumnos sean seleccionados en una de las 33 universidades. *La Tercera*, p. 14. Santiago de Chile. Revisado el 20 de enero del 2014 en: <http://diario.latercera.com/2014/01/13/01/contenido/pais/31-155551-9-solo-11-colegios-logran-que-todos-sus-alumnos-sean-seleccionados-en-una-de-las.shtml>
- Herrera, J. (2015). Comisión SIMCE: expertos propondrán que no se hagan rankings de colegios. *El Mercurio*, p. C6. Santiago de Chile. Revisado el 25 de mayo del 2015 <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2015-01-30&NewsID=291695&dtB=30-01-2015 0:00:00&BodyID=3&PaginaId=6>
- Herrera, J. Toro, M. Cisterna, H. (2014). En 201 colegios, ningún alumno logro más de 475 puntos PSU. *El Mercurio*, p. C7. Santiago de Chile. Revisado el 2 de enero de 2015, en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2014-12-29&NewsID=284295&dtB=29-12-2014 0:00:00&BodyID=3&PaginaId=7>
- Herrera, J; Peña, K. (2013). Dudas y cambios que enfrentan los postulantes, a 57 días de rendir la PSU 2014. *La Tercera*, 5 de octub, 12. Revisado el 29 de octubre del 2013, en <http://diario.latercera.com/2013/10/05/01/contenido/pais/31-147725-9-dudas-y-cambios-que-enfrentan-los-postulantes-a-57-dias-de-rendir-la-psu-2014.shtml>

- Herrera, Javiera; Salazar, P. (2013, December 13). Prueba Pisa: Chile sube dos puntos en Matemática, pero sus resultados se estancan. *La Tercera*. Santiago de Chile. Revisado el 12 de enero del 2014 en: <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2013/12/680-554492-9-prueba-pisa-chile-sube-dos-puntos-en-matematicas-pero-sus-resultados-se-estancan.shtml>
- Hidalgo, R. (2015, January 14). Prueba de Selección Universitaria. *La Tercera*, p. 8. Santiago de Chile. Revisado el 28 de enero del 2015, en <http://diario.latercera.com/2015/01/14/01/contenido/opinion/11-181578-9-prueba-de-seleccion-universitaria.shtml>
- Hirt, N. (2001). Los tres ejes de la mercantilización escolar. *Traducción de Beatriz Quirós*. Revisado el 5 de mayo del 2012 en <http://www.stes.es/socio/nico/3ejos.pdf>
- Horkheimer, M., Adorno, T. W., Tiedemann, R., Adorno, G., Buck-Morss, S., Schulz, K., & Chamorro Mielke, J. (2007). *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos. Obra completa / Th.W. Adorno* (Vol. 63). Madrid: Akal.
- Horkheimer, M., & Barcelona, U. A. de. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica. Pensamiento contemporáneo* (Vol. 60). Barcelona etc.: Paidós.
- Imbernón, F., & Alonso, M. J. (2002). *La Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa. Graó* (Vol. 167). Barcelona: Graó.
- Inzunza, J., Santa Cruz, E., & Iván, S. (2013). Alto al SIMCE. *La Tercera*. Revisado el 23 de septiembre de 2013, en <http://diario.latercera.com/2013/09/07/01/contenido/opinion/11-145773-9-alto-al-simce.shtml>
- Inzunza, Jorge; Salinas Barrios, Iván; Campos, Javier; Corbalán, Francisca; Contreras, Paulina; Santa Cruz, E. (2013). Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile. *CIPER*. Revisado el 29 de agosto de 2013, en <http://ciperchile.cl/2013/08/29/manifiesto-para-superar-la-estandarizacion-educativa-en-chile/>
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak, R., Meyer, M. (compiladores), Fairclough, N., Jäger, S., Scollon, R., & Van Dijk, T. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso. Cla-de-ma*. Barcelona: Gedisa.
- Jelincic, Y. (2013). Prueba SIMCE. *El Mercurio*, p. 2. Revisado el 12 de octubre del 2013, en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2013-10-01&dtB=01-10-2013 0:00:00&Paginald=2&bodyid=1>
- Jerez-Caro, M. (2013). Pruebas estandarizadas. *La Tercera*, p. 50. Revisado el 29 de octubre del 2013 en: <http://papeldigital.info/lt/2013/09/29/01/paginas/050.pdf>
- Jiménez, J. (2008). El abecé de PISA. *Cuadernos de Pedagogía*, 381. Revisado en http://www.cuadernosdepedagogia.com/ver_detalleArt.

- Kaiser, A. (2013). ¡La educación no es un derecho! *El Mercurio*. Revisado el 18 de julio de 2013, en: <http://www.elmercurio.com/blogs/2013/06/18/12722/La-educacion-no-es-un-derecho.aspx>
- Kant, I. (2013). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kemmis, S., & Fitzclarence, L. (1988). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Pedagogía. La pedagogía hoy*. Madrid: Morata.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolución para sobrevivir. En McLaren, P., & Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Koljatic, M., & Silva, M. (2006). Validación de la PSU: Comentarios al “estudio acerca de la validez predictiva de los factores de selección a las universidades del consejo de rectores”. *Estudio Públicos*, 104, http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_3863.html#.T.
- Koljatic, M., & Silva, M. (2007). Problemas de equidad asociados con el cambio de las pruebas de admisión universitaria en Chile. *Estudio Públicos*, 106, http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_3924.html#.T.
- Koljatic, M., & Silva, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Estudio Públicos*, 120, 125–146. Revisado en http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4743.html
- Koljatic, M., & Silva, M. (2013). Cambios en el sistema de admisión. *El Mercurio*, p. 2. Revisado el 9 de octubre del 2013, en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2013-10-02&dtB=02-10-2013 0:00:00&PaginaId=2&bodyid=1>
- Koljatic, M. & Silva, M. (2015). Rectores, ranking y PSU. *El Mercurio*, p. A2. Santiago de Chile. Revisado el 20 de mayo de 2015, en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2015-01-06&dtB=06-01-2015 0:00:00&PaginaId=2&bodyid=1>
- Lafontaine, L. (2015). Ocultamiento de resultados del SIMCE. *El Mercurio*, p. A2. Santiago de Chile. Revisado el 20 de mayo de 2015, en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2015-01-23&NewsID=289833&dtB=23-01-2015 0:00:00&BodyID=1&PaginaId=2>
- Lafourcade, P. D. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Lavín, M. P. (2013). SIMCE como medio de evaluación. *El Mercurio*, p. 2. Revisado el 29 de octubre del 2013 en: <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2013-10-04&dtB=04-10-2013 0:00:00&PaginaId=2&bodyid=1>
- Ley Nº20.370. *Diario Oficial de la República de Chile*. 12 de Septiembre del 2009. Revisado el 12 de mayo del 2014 y el 6 de julio del 2015, en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>

- Liceras Ruiz, A. (2001). ¿Qué se aprende si no se aprende de memoria? La memoria y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, 24(29), 81–94.
- López Facal, R. (2000). Pensar históricamente. Una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia. *Íber*, 24, Revisado en <http://iber.grao.com/revistas/iber/024-los-caminos-de-la-didactica-de-las-ciencias-sociales/pensar-historicamente-una-reflexion-critica-sobre-la-ensenanza-de-la-historia>
- Lukas Mújika, J. F., & Santiago Etxebarria, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Luna, F. (2012). ¿Qué dice PISA sobre la comprensión lectora? *Cuadernos de Pedagogía*, 381.
- Luzuriaga, L. (1927). *La Educación nueva*. Madrid: Cosano.
- Luzuriaga, L. (1992). *Antología pedagógica*. Buenos Aires: Losada.
- Marcuse, H. (1991). *Para una teoría crítica de la sociedad: ensayos*. Caracas: Tiempo nuevo.
- Marcuse, H., Habermas, J., & Muñoz, G. (1980). *Conversaciones con Herbert Marcuse. Libertad y cambio. Serie conversaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Maritain, J., Segade, C., & Garrido, J. M. (2008). *La Educación en la encrucijada. Biblioteca palabra* (Vol. 34. Serie). Madrid: Palabra.
- Marrero Urbín, D. (1997). Desenseñando historia. Una aproximación a los resultados del currículum positivista. *Íber*, 13. Revisado en: <http://iber.grao.com/revistas/iber/013-la-cartografia/desensenando-historia-una-aproximacion-a-los-resultados-del-curriculum-positivista>
- Marrou, H.-I. (2004). *Historia de la Educación en la Antigüedad*. (AKAL.). Madrid.
- Martínez Usaralde, M. J. (2005). *La Educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. Barcelona: Octaedro.
- Martín-Moreno, J., & Sociológicas, C. de I. (1982). *Sociología de las profesiones en España. Monografías* (Vol. 51). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Mateo i Andrés, J., & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (2003). *El Árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Lumen.
- McLaren, P., & Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Meckes, L., & Carrasco, R. (2010). Two Decades of SIMCE: An Overview of the National Assessment System in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 233–248. Revisado en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ881841&site=ehost-live&scope=site>

- Melo, F. (2013). Ministra Schmidt: "Matar al SIMCE es como matar al mensajero si no nos gusta la información que nos trae". *La Tercera*. Revisado el 29 de octubre de 2013, en <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2013/10/657-545898-9-ministra-schmidt-matar-al-simce-es-como-matar-al-mensajero-si-no-nos-gusta-la.shtml>
- Meneses, F. (2013). Ranking de notas. *La Tercera*, 25 de sept, 42. Revisado el 28 de octubre del 2013 en: <http://diario.latercera.com/2013/09/25/01/contenido/opinion/11-146992-9-ranking-de-notas.shtml>
- Merchán, F. J. (2009). Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de Historia. *Íber*, 60, Revisado en: <http://iber.grao.com/revistas/iber/060-evaluacion/hacer-extrano-lo-habitual-microsociologia-del-examen-en-la-clase-de-historia>
- Mercurio, E. (2013). Otras alternativas a las pruebas tradicionales. *El Mercurio*, p. 10. Revisado el 28 de octubre del 2013 en: <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2013-09-29&dtB=29-09-2013 0:00:00&PaginaId=10&bodyid=1>
- Metz, M. y Seeßlen G. (2012). *Bürger erhebt euch! Postdemokratie, Neoliberalismus una ziviler Ungehorsam*. Laika. Hamburg
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En Wodak, R., Meyer, M. (compiladores), Fairclough, N., Jäger, S., Scollon, R., & Van Dijk, T. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. *Cla-de-ma*. Barcelona: Gedisa.
- MINEDUC (2004a). Historia y Ciencias Sociales. Programa de Estudio para 1ero enseñanza Media. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2004b). Historia y Ciencias Sociales. Programa de Estudio para 2do enseñanza Media. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2004c). Historia y Ciencias Sociales. Programa de Estudio para 3ero enseñanza Media. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2004d). Historia y Ciencias Sociales. Programa de Estudio para 4to enseñanza Media. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- Monereo i Font, C., & Boekaerts, M. (2009). *PISA como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Monge, M. P. (2013). Clasificación de establecimientos. *La Tercera*, p. 40. Revisado el 20 de octubre del 2013 en: <http://diario.latercera.com/2013/08/08/01/contenido/opinion/11-143547-9-clasificacion-de-establecimientos.shtml>
- Mönckeberg, M. (2011) *Los Magnates de la prensa: Concentración de los Medios de Comunicación en Chile*. Santiago de Chile: Debate.

- Morin, E. (2005). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial Paidós.
- Mostrador, E. (2013a). Todos contra el SIMCE. *El Mostrador*. Revisado en <http://www.elmostrador.cl/sin-editar/2013/09/26/todos-contra-el-simce/>
- Mostrador, E. (2013b). PISA demuestra que Chile está estancado y que no se avanza hacia la calidad. *El Mostrador*. Revisado el 4 de diciembre de 2013, en <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2013/12/03/educacion-2020-advierte-que-resultado-de-la-prueba-pisa-demuestra-que-chile-esta-estancado-y-que-no-se-ha-avanzado-en-calidad/>
- Mostrador, E. (2014a). Educación 2020 advierte que resultado de la prueba PISA demuestra que Chile está estancado y que no se ha avanzado en calidad. *EL Mostrador*. Revisado el 4 de abril de 2014 en: <http://www.elmostrador.cl/pais/2013/12/03/educacion-2020-advierte-que-resultado-de-la-prueba-pisa-demuestra-que-chile-esta-estancado-y-que-no-se-ha-avanzado-en-calidad/>
- Mostrador, E. (2014b). Ministra de Educación dice que el sistema se implementó “de forma muy abrupta” Carolina Schmidt dispara contra el Consejo de Rectores y asegura que el ranking de notas “no mejoró la equidad en el acceso a la educación superior.” *EL Mostrador*. Revisado el 20 de enero de 2014, en <http://www.elmostrador.cl/pais/2014/01/13/carolina-schmidt-dispara-contra-el-consejo-de-rectores-y-asegura-que-el-ranking-de-notas-no-mejoro-la-equidad-en-el-acceso-a-la-educacion-superior/>
- Mostrador, E. (2014c). Puntajes Nacionales: aumenta brecha entre colegios particulares pagados y el resto del sistema educativo. *El Mostrador*. Revisado el 5 de enero de 2015, en: <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/12/28/puntajes-nacionales-aumenta-brecha-entre-colegios-particulares-pagados-y-el-resto-del-sistema-educativo/>
- Muñoz, A. (2013a). Bases curriculares: Educación insistirá en el uso de “régimen militar.” *El Mercurio*, p. 6. Santiago de Chile. Revisado el 29 de octubre de 2013 en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2013-10-04&NewsID=170256&dtB=04-10-2013 0:00:00&BodyID=3&PaginaId=6>
- Mounier, E. (1972) *Manifiesto al servicio del personalismo: personalismo y cristianismo*. Madrid: Taurus.
- Muñoz, A. (2013b). Premio Nacional de Educación inicia debate sobre cambios del uso del SIMCE. *El Mercurio*, p. 8. Revisado el 28 de octubre de 2013 en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2013-09-25&NewsID=167917&dtB=25-09-2013 0:00:00&BodyID=3&PaginaId=8>
- Muñoz, A. (2013c). Presupuesto para el SIMCE creció 25% para 2013 y test medirá a 1,2 millones de escolares. *El Mercurio*, p. 10. Revisado el 10 de octubre de 2013, en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2013-09-30&NewsID=169288&dtB=30-09-2013 0:00:00&BodyID=3&PaginaId=10>
- Muñoz Stuardo, G. (2013). *Propuestas y prioridades educacionales: Pensar las reformas educativas desde las escuelas*. CIPER. Revisado en

<http://ciperchile.cl/2013/08/05/propuestas-y-prioridades-educacionales-pensar-las-reformas-educativas-desde-las-escuelas/>

- Muñoz, Alejandra; Toro, M. (2013a). La mitad de los mejores colegios en la PSU también lidera en el ranking de notas. *El Mercurio*, 28 de sept, 14. Revisado el 20 de octubre de 2013, en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2013-09-28&NewsID=168647&dtB=28-09-2013 0:00:00&BodyID=3&PaginaId=14>
- Muñoz, Alejandra; Toro, M. (2013b, December 13). Chile lidera por primera vez los resultados de la prueba PISA en Latinoamérica. *El Mercurio*, p. C6. Santiago de Chile. Revisado el 10 de diciembre de 2013, en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2013-12-03&NewsID=186504&dtB=03-12-2013 0:00:00&BodyID=3&PaginaId=6>
- Muñoz, Alejandra; Toro, M. y otros. (2014, January 13). Mayor ponderación del ranking de notas no aumentó el ingreso de alumnos municipales a planteles. *El Mercurio*, p. C8. Santiago de Chile. Revisado el 20 de enero de 2014, en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2014-01-13&NewsID=197114&dtB=13-01-2014 0:00:00&BodyID=3&PaginaId=8>
- Muñoz, Daniela; Rodriguez, C. (2014, December 29). Los mejores colegios de la PSU. *La Tercera*. Santiago de Chile. Revisado el 5 de enero de 2015, en <http://diario.latercera.com/2014/12/29/01/contenido/pais/31-180646-9-los-mejores-colegios-en-la-psu.shtml>
- Nación, L. (2013). Premios Nacionales y académicos firman carta abierta de rechazo al SIMCE. Revisado el 28 de octubre de 2013, en: <http://www.lanacion.cl/premios-nacionales-y-academicos-firman-carta-abierta-en-rechazo-al-simce/noticias/2013-09-27/120718.html>
- Nassif, R., Rama, G. W., & Tedesco, J. C. (1984). *El Sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Navarra Univ., P. (Spain). (2003). *Educación intercultural (Intercultural Education)*. *Estudios sobre Educación*. Revisado en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED482824&site=ehost-live&scope=site>
- Negrín Fajardo, O., & Vergara Ciordia, J. (2005). *Antología de textos de teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Arece.
- Nietzsche, F. W., Colli, G., & Manzano, C. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Fábula* (Vol. 147). Barcelona: Tusquets.
- Norambuena, M. (2013). Debate por la aplicación del SIMCE. *La Tercera*, p. 34. Revisado el 28 de octubre de 2013, en <http://diario.latercera.com/2013/10/03/01/contenido/opinion/11-147564-9-debate-por-la-aplicacion-del-simce.shtml>
- Núñez, J. (2013). Sí, la educación no es un derecho. *EL Mostrador*. Revisado el 20 de julio de 2013, en <http://www.elmostrador.cl/opinion/2013/06/20/si-la-educacion-no-es-un-derecho/>

- OCDE. (2013). OCDE, mejores políticas para una vida mejor. Publicaciones. [Http://www.oecd.org/centrodemexico/publicaciones/educacion.htm](http://www.oecd.org/centrodemexico/publicaciones/educacion.htm). Revisado en <http://www.oecd.org/centrodemexico/publicaciones/educacion.htm>
- Ochoa, J. (1983). *La sociedad vista desde los textos escolares* (No. 4). Santiago de Chile.
- Ochoa, J. (1990). *Textos escolares. Centro de investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE*. Santiago de Chile.
- Órdenes, M. (2013). Clasificación de escuelas y sanciones: ¿La nueva política al mejoramiento escolar? *Dinamo*. Revisado en <http://www.eldinamo.cl/blog/clasificacion-de-escuelas-y-sanciones-la-nueva-ruta-al-mejoramiento-escolar/>
- Oteiza Silva, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Frasis. Chile: Frasis.
- Oteiza Silva, T. (2011). *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales de historia y de ciencias sociales*. (T. Oteiza Silva & D. Pinto, Eds.). Cuarto Propio.
- Oyarzún Vargas, G. (2013). Clasificación de colegios. Paremos la aberración. *EL Mostrador*. Revisado el 20 de octubre de 2013, en <http://www.elmostrador.cl/opinion/2013/08/09/clasificacion-de-colegios-paremos-la-aberracion/>
- Palacios, M. (2015). Ranking de Notas: Dos casos reales. *El Mercurio*, p. A2. Santiago de Chile. Revisado el 5 de enero de 2015, en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2015-01-05&dtB=05-01-2015 0:00:00&PaginaId=2&bodyid=1>
- Pearson. (2013a). *Informe Pearson. Final report. Evaluation of the Chile PSU*. Santiago de Chile. Revisado en http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201301311057540.Chile_PSU-Finalreport.pdf
- Pearson. (2013b). *Informe Pearson PSU. Resumen Ejecutivo*. Santiago de Chile. Retrieved from http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201301311058200.ChilePSU-Resumen_Ejecutivo.pdf
- Pérez Juste, R. (2000). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación. Educación hoy. Estudios*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P., & Paideia, F. (1996). *La Construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar* (Vol. 2a act). La Coruña: Fundación Padeia.
- Pestalozzi, J. H. (1801) (ed. 1967). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Popkewitz, T. S., & Pereyra, M. A. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Postman, N. (1999). *El Fin de la educación: una nueva definición del valor de la escuela. Repensar la educación* (Vol. 6). Vic: Eumo.
- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *Íber*, 12, Revisado en <http://iber.grao.com/revistas/iber/012-nuevas-fronteras-de-la-historia/la-seleccion-de-contenidos-historicos-para-la-educacion-secundaria>
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90–101. Revisado en http://nuso.org/media/articles/downloads/2549_1.pdf
- Qué Pasa. (2010). Ranking colegios 2010. *Qué Pasa*. Revisado en http://www.quepasa.cl/articulo/8_3460_9.html
- Qué Pasa. (2014). Ranking Que Pasa, los mejores 100 colegios de la década. *Qué Pasa*. Revisado el 20 de marzo de 2014, en <http://www.quepasa.cl/articulo/ojos-de-la-llave/2014/03/17-14074-9-ranking-que-pasa--los-100-mejores-colegios-de-la-decada.shtml>
- Radic, J. (2013). Clasificación de colegios. *La Tercera*, p. 32. Revisado en <http://papeldigital.info/lt/2013/08/06/01/paginas/032.pdf>
- Ravela, P. (2002). ¿Cómo presentan sus resultados los Sistemas Nacional de Evaluación Educativa en América Latina? *PREAL*, 22, Revisado en http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=4&Id_C.
- Ravela, P. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *PREAL*, 40, Revisado en http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=2&Id_C.
- Ravela, P. (2010). ¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula? *PREAL*, 47, Revisado en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article7542>
- Ravela, P. (2011). ¿Qué hacer con los resultados de PISA en América Latina? *PREAL*, 58, Revisado en http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=64.
- Reyes, L. (2000). *Memoria y Transición: consensos en la construcción de un currículum de Historia*. Santiago de Chile.
- Robin, P. (1981). *Manifiesto a los partidarios de la educación integral: (Un antecedente de la Escuela Moderna)*. Barcelona: Olañeta.
- Rodríguez, P. (2014). José Gimeno: “Les revàlides no es refien de l’avaluació dels docents.” *Diarieducatio.cat*, 17.02.2014. Revisado en <http://diarieducacio.cat/jose-gimeno-les-revalides-no-es-refien-de-lavaluacio-dels-docents/>
- Rojas, R. (2015). Expertos y Mineduc defienden suspensión del SIMCE de lectura en segundo básico. *Diario Universidad de Chile*. Revisado el 30 de abril de 2015, en

<http://radio.uchile.cl/2015/04/29/expertos-y-mineduc-defienden-suspension-del-simce-de-lectura-en-segundo-basico>

- Rousseau, J.-J., & Villaverde, M. J. (1993). *El Contrato social*. Barcelona: Altaya.
- Rousseau, J.-J., Wallon, H., & Lecerle, J.-L. (1973). *Emilio o de la educación*. Barcelona: Fontanella.
- Rozada Martínez, J. M. (1992). La enseñanza de las Ciencias Sociales: Una cuestión "indisciplinada", necesariamente. *Aula de Innovación Educativa*, (8), 5–9.
- Russell, B., Vicuña, J., & Ortuño, Á. (2004). *La Educación y el orden social*. Barcelona: Edhasa.
- Sáez, C. (2015). PSU y competencia. *La Tercera*, p. 8. Santiago de Chile. Revisado el 5 de enero de 2015, en <http://diario.latercera.com/2015/01/04/01/contenido/opinion/11-180950-9-psu-y-competencia.shtml>
- Salazar, P. (2014a). Selección de alumnos municipales en Universidades no sube, pese a alza de ranking de notas. *La Tercera*. Santiago de Chile. Revisado en <http://diario.latercera.com/2014/01/13/01/contenido/pais/31-155548-9-seleccion-de-alumnos-municipales-en-universidades-no-sube-pese-a-alza-de-ranking.shtml>
- Salazar, P. (2014b). PSU: leve baja en puntajes de colegios pagados acorta brecha con municipales. *La Tercera*. Santiago de Chile. Revisado en <http://diario.latercera.com/2014/12/29/01/contenido/pais/31-180644-9-psu-leve-baja-en-puntajes-de-colegios-pagados-acorta-brecha-con-municipales.shtml>
- Salazar, P; Julio, C. (2014, February 26). Colegios municipales pierden un tercio de sus matrículas en 10 años. *La Tercera*. Santiago de Chile. Revisado en <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2014/02/680-566989-9-colegios-municipales-pierden-un-tercio-de-matriculas-en-10-anos.shtml>
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen!: la evaluación: entre la teoría y la realidad*. Biblioteca de aula (Vol. 170). Barcelona: Graó.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid etc.: McGraw-Hill.
- Sanmartí, N. (2007). *10 Ideas Clave: Evaluar Para Aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M. Á. (1996). *Evaluación educativa* (Vol. 2a). Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Santos Guerra, M. Á. (2008). *La Pedagogía contra Frankenstein: y otros textos frente al desaliento educativo*. Barcelona: Graó.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.

- Sartori, G., & Morlino, L. (1999). *La Comparación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Schiefelbein, E. (2013). Resultados del Simce. *La Tercera*, p. 46. Revisado el 12 de septiembre 2013, en <http://diario.latercera.com/2013/08/09/01/contenido/opinion/11-143634-9-resultados-del-simce.shtml>
- Schüller, P. (2013a). MINEDUC rechaza usar sólo “dictadura” en textos de 7° a 2° medio. *La Nación*. Santiago de Chile. Revisado el 10 de octubre de 2013, en <http://www.lanacion.cl/mineduc-rechaza-usar-solo-dictadura-en-textos-de-7-a-2-medio/noticias/2013-10-03/144854.html>
- Schüller, P. (2013b). Ranking. Secundarios exigirán nuevamente a rectores aplazar medida. *La Nación*. Revisado el 29 de octubre de 2013, en <http://www.lanacion.cl/ranking-secundarios-exigiran-nuevamente-a-rectores-aplazar-medida/noticias/2013-09-24/115838.html>
- Scollon, Ron (2003). Acción y texto: para una comprensión conjunta del lugar del texto en la (inter) acción social, el análisis mediato del discurso y el problema de la acción social. En Wodak, R y Meyer, M. (compiladores) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso. Cla-de-ma*. Barcelona: Gedisa
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica.
- Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A. J., & Espanya. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Temas de educación* (Vol. 4). Barcelona: Paidós.
- Suchodolski, B. (1974). *Fundamentos de pedagogía socialista*. Barcelona : Laia.
- Tedesco, J. C. (1999). *El Nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* (Vol. 3a). Madrid: Anaya.
- Tedesco, J. C. (2011). Formación del profesorado y construcción de sociedades más justas. In I. I. C. internacional de nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado. (Ed.), *III Congreso internacional de nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado* (Vol. Universidad). UBTV. Revisado en http://www.ub.edu/ubtv/ubtv_veurereg.cgi?G_CODI=02056&G_USCODI=60393&IDIOM A=ALL&G_LLISTA=cerca
- Tedesco, Juan Carlos; López, N. (2004). Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. *REICE. Revista Electronica Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia Y Cambio Educativo.*, 2. Revisado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=92795>
- Tercera, L. (2010). Lavín: “Urge reforma educacional tras resultados de pruebas PISA”. *La Tercera*. Santiago de Chile. Revisado en <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2010/12/657-329128-9-lavin-urge-reforma-educacional-tras-resultados-de-prueba-pisa.shtml>

- Tercera, L. (2013). Improvisación constante en cambios en la PSU. *La Tercera*, p. 29. Revisado el 28 de octubre de 2013, en <http://diario.latercera.com/2013/10/16/01/contenido/opinion/11-148518-9-improvisacion-constante-en-cambios-a-la-psu.shtml>
- Tiana, A. (2011). Lectura y valoración de PISA. *Cuadernos de Pedagogía*, 413, http://www.cuadernosdepedagogia.com/ver_detalleArt.
- Tolstoj, L. (1978). *La escuela de Yasnaia Poliana* (Olañeta Ed.). Barcelona.
- Toro, M. (2015, December 30). Los 100 colegios que más mejoraron en la PSU. *El Mercurio*, p. C8. Santiago de Chile. Revisado en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2014-12-30&NewsID=284536&dtB=30-12-2014 0:00:00&BodyID=3&PaginaId=8>
- Torre, S. de la, Sanz, G., Anguera Argilaga, M. T., & Pujol i Maura, M. A. (2007). *Transdisciplinariedad y ecoformación: una nueva mirada sobre la educación*. Madrid: Universitas.
- Torres Santomé, J. (1991). *El Currículum oculto. Pedagogía. Manuales*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Pedagogía. Manuales*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo. Manuales*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2011). *La Justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Treviño, E. (2013). ¿Nos olvidamos de los niños? *La Tercera*, p. 36. Revisado en <http://papeldigital.info/lt/2013/08/15/01/paginas/036.pdf>
- Treviño, E., Valenzuela, J., & Carrasco, A. (2013). Clasificación de colegios. *La Tercera*, p. 40. Retrieved from <http://papeldigital.info/lt/2013/08/01/01/paginas/040.pdf>
- Valdés, N. (2015, January 9). PSU: Autoridades deben actuar. *El Mercurio*, p. A2. Santiago de Chile. Revisado en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2015-01-09&dtB=09-01-2015 0:00:00&PaginaId=2&bodyid=1>
- Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En Wodak, R., Meyer, M. (compiladores), Fairclough, N., Jäger, S., Scollon, R., & Van Dijk, T. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso. Cla-de-ma*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2008). *Ideología y discurso: una introducción multidisciplinar*. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder: contribuciones a los estudios críticos del discurso. Serie cla-de-ma. Lingüística / Análisis del discurso*. Barcelona: Gedisa.

- Van Dijk, T. A., & Atienza, E. (2011). Knowledge and discourse in secondary school social science textbooks. *Discourse Studies*, 13(1), 93–118.
- Van Dijk, T. A., Blum-Kullka, S., Chilton, P., Clair, R., Drew, P., Fairclough, N., Wodak, R. (2000). *Estudios sobre el discurso: introducción multidisciplinaria. Cla-de-ma*. Barcelona: Gedisa.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University Press.
- Van Manen, M. (2004). *El Tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona etc.: Paidós.
- Vargas, J. A. (2010). Calificación de aula versus puntajes PSU: incongruencias con consecuencias. *Diversia*, N° 2, 121–134. Revisado en <http://www.cidpa.cl/diversia/Numero2/art07.pdf>
- Vautista, J., & Doin, G. (2012). La educación Prohibida. (Eulam/Reevo, Ed.). <http://www.educacionprohibida.com/>. Revisado en <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>
- Ventura Blanco, J. J.(1999). *Perspectivas económicas de la educación. Estudi general* (Vol. 7). Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas : continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Waissbluth, M. (2013a). Agencia de semáforos educativos. *La Tercera*. Revisado el 20 de octubre de 2013, en <http://voces.latercera.com/2013/08/02/mario-waissbluth/agencia-de-semaforos-educativos/>
- Waissbluth, M. (2013b). Escritor compulsivo. Revisado en <http://voces.latercera.com/autor/mario-waissbluth/>
- Waissbluth, M. (2013c). Hace falta una reingeniería radical. *Pulso*, 26–27. Revisado en <http://www.pulso.cl/noticia/economia/economia/2013/08/7-28817-9-waissbluth-hace-falta-una-reingenieria-radical.shtml>
- Waissbluth, M. (2013d). Las perversiones del SIMCE. *blog.latercera.com*.
- Waissbluth, M. (2013e). Modelo Educativo. *El Mercurio*, p. 2. Revisado en <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2013-09-13&dtB=13-09-2013 0:00:00&PaginaId=2&bodyid=1>
- Wallerstein, I. (1998). *Impensar las Ciencias Sociales. El límite de los paradigmas decimonónicos*. México: Siglo XXI Editores.
- Wittgenstein, L. (1994). *Tractatus logico-philosophicus. El Libro de bolsillo* (Vol. 4447). Madrid: Altaya.

- Wittgenstein, L. (2010). *Investigaciones filosóficas*. (U. N. A. de M. Instituto de Investigaciones Filosóficas, Ed.). México, D.F.: Editorial Crítica.
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En Wodak, R., Meyer, M. (compiladores), Fairclough, N., Jäger, S., Scollon, R., & Van Dijk, T. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. *Cla-de-ma*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R., Meyer, M. (compiladores), Fairclough, N., Jäger, S., Scollon, R., & Van Dijk, T. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. *Cla-de-ma*. Barcelona: Gedisa.
- Zaballa Pérez, G., & Deusto, U. de. (2000). *Modelo de calidad en educación GOIEN: camino hacia la mejora continua*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zago, G., Pereyra, M. A., & Laguna, U. de La. (1982). *La historia en el aula: estudios sobre la enseñanza de la historia: I Jornadas de Didáctica de la Historia para Profesores de Bachillerato y Formación Profesional*. Santa Cruz de Tenerife: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de La Laguna.

Índice de Tablas.

1. Cuadro resumen de Contenidos Mínimos Obligatorios, Objetivos Fundamentales y Objetivos Fundamentales Transversales para Historia y Ciencias Sociales. Ajuste curricular 2009.....	58-60
2. SIMCE 2012-2015.....	80
3. Categorías de desempeño. Ordenación de Establecimientos.....	82
4. Indicadores Educativos Chile 1970-2000.....	93
5. Evolución del número de Instituciones de Educación Superior en Chile 1980-2003.....	95
6. Características Prueba de Aptitud Académica. PAA.....	96-97
7. Características Sistema de Ingreso a la Educación Superior. SIES.....	98-100
8. Características Prueba de Selección Universitaria. PSU.....	101-105
9. Categorías Conceptuales para el Análisis Crítico del Discurso Educativo. ACDE.....	150-151
10. Unidades y Contenido de Historia y Ciencias Sociales para 1º Medio.....	157-158
11. Categorías conceptuales de la Presentación de los Planes y Programas de 1º Medio.....	162
12. Categorías conceptuales de los Objetivos Fundamentales y Orientaciones Evaluativas de 1º Medio.....	167
13. Categorías conceptuales de las Unidades y Sub-unidades de 1º Medio.....	174
14. Unidades y Contenidos de Historia y Ciencias Sociales para 2º Medio.....	185
15. Categorías conceptuales de la Presentación de los Planes y Programas de 2º Medio.....	189
16. Categorías conceptuales de los Objetivos Fundamentales y Objetivos Fundamentales Transversales de 2º Medio.....	192
17. Categorías conceptuales de las Unidades de 2º Medio.....	196
18. Unidades y Contenidos de Historia y Ciencias Sociales para 3º Medio.....	206-207
19. Categorías conceptuales de la Presentación de los Planes y Programas de 3º Medio.....	210

20. Categorías conceptuales de los Objetivos Fundamentales y Objetivos Fundamentales Transversales de 3º Medio.....	212
21. Categorías conceptuales de las Unidades de 3º Medio.....	216
22. Unidades y Contenidos de Historia y Ciencias Sociales para 4º Medio.....	228
23. Categorías conceptuales de la Presentación de los Planes y Programas de 4º Medio.....	231
24. Categorías conceptuales de los Objetivos Fundamentales y Objetivos Fundamentales Transversales de 4º Medio.....	234
25. Categorías conceptuales de las Unidades de 4º Medio.....	239

Índice de Imágenes.

1. Diferencias PISA por nivel económico.....	70
2. Resultados Prueba PISA. Lenguaje 2000-2009 en Chile.....	71
3. Ranking los mejores colegios 2014.....	73
4. Cuatros Pasos con que se realizará la evaluación de las escuelas del país.....	83
5. PSU. Mala Imagen.....	114
6. Relación discursiva que estudia esta investigación.....	116
7. Pregunta PSU 2011.....	253
8. Pregunta PSU 2011.....	254
9. Gráfico con resumen de Preguntas PSU 2011, 2012, 2013 y modelo 2015.....	254
10. Gráfico con clasificación de preguntas PSU 2011.....	256
11. Gráfico con clasificación de preguntas PSU 2012.....	257
12. Gráfico con clasificación de preguntas PSU 2013.....	257
13. Pregunta PSU 2011.....	258
14. Pregunta PSU 2011.....	258
15. Pregunta PSU 2012.....	259
16. Pregunta PSU 2013.....	260
17. Pregunta PSU 2011.....	260
18. Pregunta PSU 2011.....	261
19. Pregunta PSU 2011.....	261
20. Pregunta PSU 2012.....	262
21. Pregunta PSU 2013.....	262

22. Pregunta PSU 2013.....	263
23. Pregunta PSU 2011.....	264
24. Pregunta PSU 2012.....	265
25. Pregunta PSU 2013.....	266
26. Pregunta PSU 2011.....	268
27. Pregunta PSU 2012.....	269
28. Pregunta PSU 2013.....	270
29. Pregunta PSU 2011.....	271
30. Pregunta PSU 2012.....	272
31. Pregunta PSU 2013.....	273
32. Resumen Pregunta PSU del modelo 2015.....	275
33. Pregunta Modelo PSU 2015.....	275
34. Pregunta Modelo PSU 2015.....	276
35. Rol de los estudiantes según el discursos curricular en todos los niveles de enseñanza media.....	281
36. Conceptos destacados en los Objetivos Fundamentales y Fundamentales transversales en los textos curriculares de Historia y Ciencias Sociales para la enseñanza media.....	282
37. Resultados de análisis de preguntas PSU 2011, 2012, 2013 y modelo 2015.....	291
38. Fotografía: Ni ranking ni PSU.....	296

