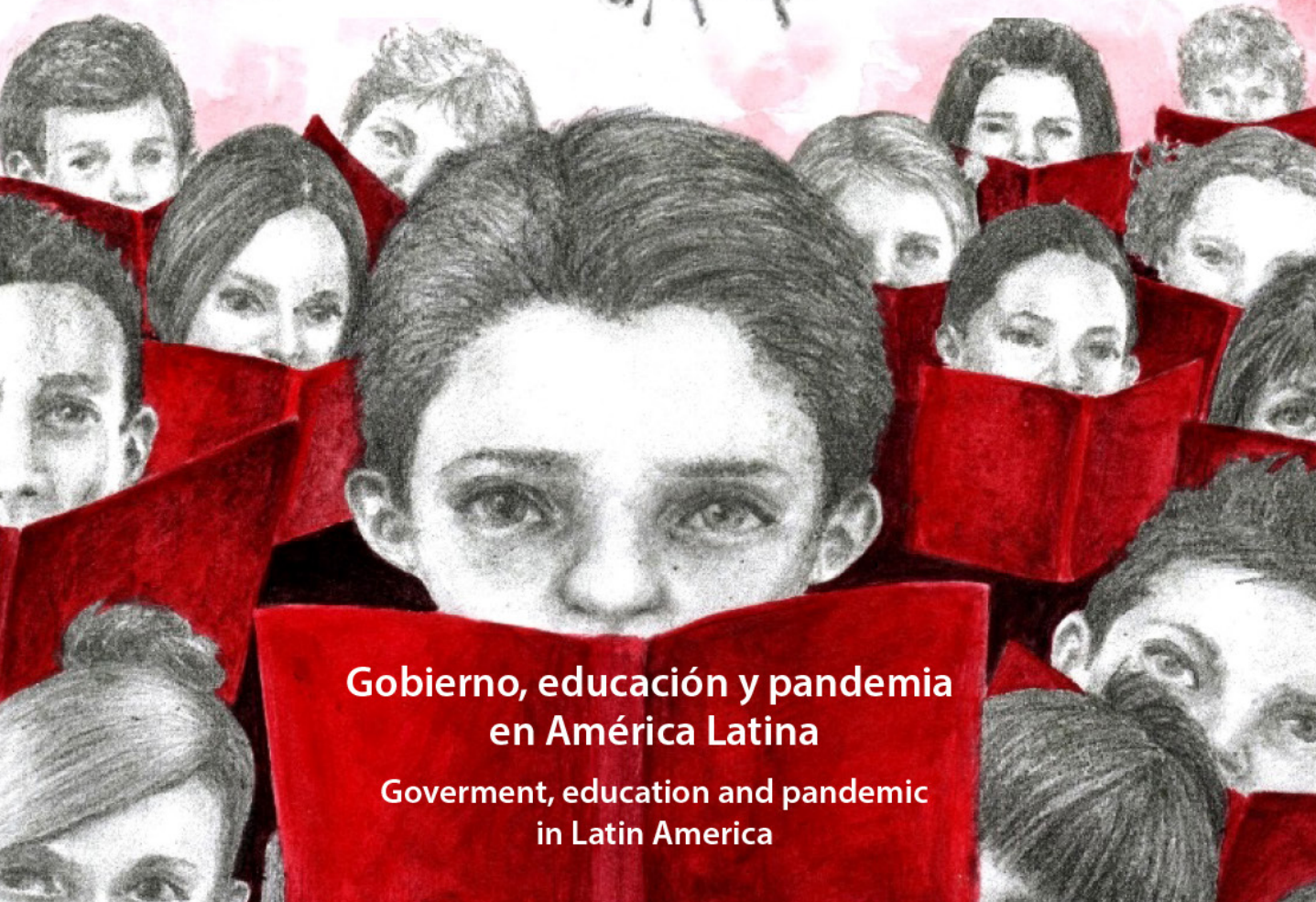
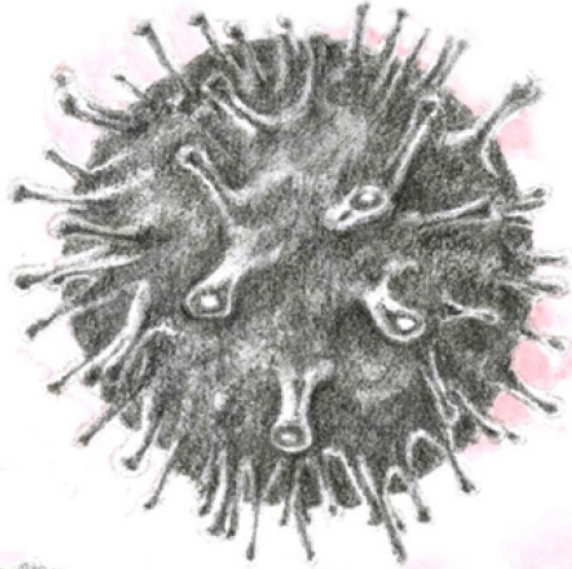


ÍCONOS | 74

Revista de Ciencias Sociales • FLACSO Ecuador • cuatrimestral • ISSN: 1390-1249 • septiembre - diciembre 2022



**Gobierno, educación y pandemia
en América Latina**

**Government, education and pandemic
in Latin America**

ÍCONOS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

N.º 74, vol. XXVI (3er. cuatrimestre)
ISSN 1390-1249 / e-ISSN: 1390-8065
www.revistaiconos.ec



FLACSO
ECUADOR

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Sede Ecuador

Íconos. Revista de Ciencias Sociales es una publicación de FLACSO Ecuador. Fue fundada en 1997 con el fin de estimular una reflexión crítica desde las ciencias sociales sobre temas de debate social, político, cultural y económico del país, la región andina y América Latina en general. La revista está dirigida a la comunidad científica y a quienes se interesen por conocer, ampliar y profundizar, desde perspectivas académicas, estos temas. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* se publica cuatrimestralmente en los meses de enero, mayo y septiembre.

Íconos. Revista de Ciencias Sociales es parte de las siguientes bases, catálogos e índices:

Academic Search Premier Magazines and Journals EBSCOhost. Estados Unidos
Actualidad Iberoamericana. Centro de Información Tecnológica (CIT). Chile
CABELL'S. Directory of Publishing Opportunities. Estados Unidos
CIRC. Clasificación Integrada de Revistas Científicas. EC3metrics. Universidad de Granada. España
CLASE. Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales. UNAM. México
DIALNET. Universidad de la Rioja. España
DOAJ. Directory of Open Access Journal. Lund University Libraries. Suecia
ERIHPLUS. European Reference Index for the Humanities and Social Science
ESCI. Emerging Source Citation Index. Web of Science. Clarivate Analytics
FLACSO Andes. FLACSO Ecuador
Fuente Académica Plus EBSCOhost. Estados Unidos
HAPI. Hispanic American Periodical Index. UCLA. Estados Unidos
IBSS. International Bibliography of the Social Science. ProQuest. Estados Unidos
ICI Journals Master List. Index Copernicus International. Polonia
Informe Académico Thompson Gale. Estados Unidos
I2OR. International Institute of Organized Research. India, Australia
LatAm-Studies. International Information Services. Estados Unidos
LATINDEX. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas, de América Latina, el Caribe, España y Portugal. México
MIAR. Matriz de Información para el Análisis de Revistas. Universitat de Barcelona. España
Political Science Complete. EBSCOhost. Estados Unidos
REDALYC. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. UAEM. México
REDIB. Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico. CSIC. España
SciELO. Scientific Electronic Library Online. Ecuador
SCOPUS. Elsevier. Países Bajos
SJIF. Scientific Journal Impact Factor. Estados Unidos
Sociological Abstracts. CSA-ProQuest. Estados Unidos
Social Science Journals. Sociology Collection. ProQuest. Estados Unidos
Ulrich's Periodical Directory. CSA-ProQuest. Estados Unidos
WPSA. Worldwide Political Science Abstracts. ProQuest. Estados Unidos

Los artículos que se publican en la revista son de responsabilidad exclusiva de sus autores y autoras; no reflejan necesariamente el pensamiento de *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*.



<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/deed.es>

CONSEJO DE EDITORES (EDITORIAL BOARD)

Editoras en jefe (Editors-in-chief)

- María Fernanda López. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ecuador
- Jenny Pontón. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ecuador

Editores asociados (Associate editors)

- Anthony Bebbington. Clark University. Estados Unidos
- Víctor Bretón. Universitat de Lleida. España
- Carlos De La Torre. University of Florida. Estados Unidos
- Cristóbal Kay. International Institute of Social Studies. Países Bajos
- Liisa North. York University. Canadá
- Sarah Radcliffe. University of Cambridge. Reino Unido

Editores del dossier 74 (Editors of dossier 74)

- Jorge David Segovia. Investigador independiente. Ecuador
- Esteban Maioli. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina
- Carlos Minchala. Universidad Nacional de San Martín. Argentina

COMITÉ CIENTÍFICO (SCIENTIFIC ADVISORY BOARD)

- Javier Auyero. University of Texas, Austin. Estados Unidos
- Bruce Bagley. University of Miami. Estados Unidos
- Adrián Bonilla. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ecuador
- Carolina Curvale. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ecuador
- Carmen Diana Deere. University of Florida. Estados Unidos
- Flavia Freidenberg. Universidad Nacional Autónoma de México
- Roberto Follari. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina
- Andrés Guerrero. Honorary Research Fellow. University of Saint Andrews. Reino Unido
- Hernán Ibarra. Centro Andino de Acción Popular. Ecuador
- Catalina León. Universidad de Cuenca. Ecuador
- Magdalena León. Universidad Nacional. Colombia
- Joan Martínez Alier. Universitat Autònoma de Barcelona. España
- Carlos de Mattos. Pontificia Universidad Católica. Chile
- Cecilia Méndez. University of California, Santa Bárbara. Estados Unidos
- Lorraine Nencel. Centro de Estudio y Documentación Latinoamericana. Holanda
- Pablo Pellegrini. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina
- Juan Ponce. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ecuador
- Joan Pujadas. Universitat Rovira i Virgili. España
- Luca Queirolo. Università degli Studi di Genova. Italia
- Francisco Rojas. University for Peace. Costa Rica
- Silvia Vega. Universidad Central del Ecuador
- Rob Vos. International Institute of Social Studies. Holanda

GESTIÓN TÉCNICA (TECHNICAL MANAGEMENT)

Asistente editorial: María Dolores Vaca

Correctora de estilo: Bárbara Sáez

Traducción al inglés: Angus Lyall

Imagen de portada: Esteban Ayllon, ayllont@gmail.com

Diseño y diagramación: Antonio Mena / Shiti Rivadeneira

Impresión: V&M Gráficas

Información o solicitud de canje:
revistaiconos@flacso.edu.ec

©FLACSO Ecuador

Casilla: 17-11-06362

Dirección: Calle La Pradera E7-174 y Av. Diego de Almagro
Quito, Ecuador

Teléfono: +593 2 294 6800 Fax: +593 2 294 6803

CDD 300.5, CDU 3, LC: H8 .S8 F53

Íconos. Revista de Ciencias Sociales. –Quito: FLACSO Ecuador, 1997–

v. : il. ; 28 cm.

enero-abril 1997-

Cuatrimstral: enero, mayo, septiembre

ISSN: 1390-1249

1. Ciencias Sociales. 2. Ciencias Sociales Ecuador. I. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Ecuador)

Contenido/Content

Dossier de investigación/Research dossier

Presentación del dossier

Gobierno, educación y pandemia en América Latina 7-13

Introduction to dossier

Government, education and pandemic in Latin America

Jorge David Segovia, Esteban Maioli y Carlos Minchala

**01. Desigualdades en la escuela secundaria argentina:
recorridos escolares y proyecciones educativas 15-32**

*Inequalities in Argentine secondary school: School trajectories
and educational projections*

Andrés Santos-Sharpe y Pedro Núñez

**02. Educación media superior en México: abandono escolar
y políticas públicas durante la covid-19. 33-52**

*Upper secondary education in Mexico: School abandonment
and public policies during COVID-19*

Carlos Alberto Arellano-Esparza y Ángeles Ortiz-Espinoza

**03. Claves para transformar el currículo en el
sistema escolar chileno tras la pandemia 53-72**

*Keys for transforming the curriculum of the Chilean
education system after the pandemics*

Alexis Moreira-Arenas, Israel Ferreira-Pinto, Jennifer Obregón-Reyes
y Máximo Quiero-Bastías

**04. Trabajo docente en tiempos de pandemia: agudización de las
desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires 73-94**

*Teacher work in times of pandemic: Worsening inequalities and work
intensification in the province of Buenos Aires*

Nora Beatriz Gluz, Luisa Vecino y Valeria Martínez-del-Sel

05. Madres, padres y representantes en la educación durante la pandemia. La dicotomía rural-urbana en Ecuador. 95-115
Mothers, fathers, and guardians in education during the pandemic. The rural-urban dichotomy in Ecuador
Juan Cárdenas-Tapia, Fernando Pesántez-Avilés y Angel Torres-Toukoumidis

Temas/Topics

06. ¿Hacia una ciudad incluyente? Efectos de los cambios estético-corporales de varones transmasculinos. 119-138
Towards an inclusive city? The effects of aesthetic-corporeal changes among transmasculine men
Sofía Luciana Santillán

07. Paridad de género entre las autoridades del sistema de educación superior ecuatoriano 139-158
Gender parity among authorities in the Ecuadorian system of high education
Christian Escobar-Jiménez

08. Pensar las clases medias desde América Latina: una actualización de viejos debates 159-175
Considering middle-classes in Latin America: An update of old debates
Isabel Díaz

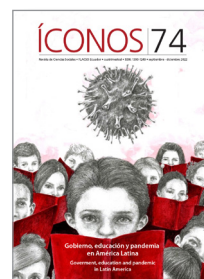
09. La pornografía del confinamiento. Expresiones porno sobre el coronavirus. 177-193
The pornography of confinement. Porn expressions about the coronavirus
Paula Sequeira-Rovira





10. Esquemas valorativos y participación en actividades de tráfico de drogas en Sonora, México. 195-212
Value systems and participation in drug trafficking activities in Sonora, Mexico
Francisco Manuel Piña-Osuna

dossier

Claves para transformar el currículo en el sistema escolar chileno tras la pandemia

Keys for transforming the curriculum of the Chilean education system after the pandemic



-  Mgtr. Alexis Moreira-Arenas. Docente adjunto. Universidad de O'Higgins (Chile). (alexis.moreira@uoh.cl) (<https://orcid.org/0000-0003-4690-565X>)
-  Lcdo. Israel Ferreira-Pinto. Profesor de Educación Diferencial. Universidad Alberto Hurtado (Chile). (isferreira87@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-7249-667X>)
-  Mgtr. Jennifer Obregón-Reyes. Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (España). (jenniferobregonr@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-9026-6464>)
-  Mgtr. Máximo Quiero-Bastías. Profesor adjunto. Pontificia Universidad Católica de Chile. (mfquiero@uc.cl) (<https://orcid.org/0000-0001-5404-9764>)

Recibido: 17/01/2022 • Revisado: 24/03/2022
Aceptado: 10/06/2022 • Publicado: 01/09/2022

Resumen

El currículo en Chile ha estado tensionado en las últimas décadas y si consideramos las implicancias de la pandemia, la tensión crece y se profundiza. Esto repercute en la gestión curricular de los establecimientos escolares, donde los problemas detectados exigen un análisis de los elementos en clave sistémica. En este artículo, por medio de la revisión de evidencia nacional e internacional, reflexionamos sobre la gestión curricular durante la pandemia, centrándonos en la educación escolar. Se abordan las tensiones y los desafíos utilizando como referencia los estándares indicativos de desempeño vigentes en Chile. El análisis da cuenta del cúmulo de funciones y responsabilidades administrativas que desempeña el personal directivo. Asimismo, se evidencia un plan de estudios sobrecargado, poca claridad en el uso del tiempo no lectivo y problemas en la comprensión y el tratamiento de las evaluaciones y su vinculación con los objetivos de aprendizaje. Presentamos tres propuestas para avanzar: 1) políticas educativas orientadas a una mayor descentralización curricular, a partir de una base acotada de objetivos de aprendizajes a nivel nacional y de flexibilidad para incorporar objetivos a nivel regional; 2) un desarrollo profesional coherente con el diseño e implementación curricular en los equipos regionales; y 3) espacios exclusivos para que directoras y directores de establecimientos escolares logren analizar las prácticas pedagógicas que permitan la implementación curricular pertinente.

Descriptores: covid-19; currículo; educación; gestión curricular; pandemia; sistema escolar.

Abstract

The curriculum in Chile has been under pressure in recent decades and, considering the implications of the pandemic, the pressure has spread and deepened. This situation has had repercussions for the curricular management of schools, where problems detected require a systemic analysis of their elements. In this article, through a review of national and international evidence, we reflect on curriculum management during the pandemic, focusing on primary school education. Tensions and challenges are addressed using the indicative performance standards currently in force in Chile as a reference. The analysis reflects the accumulation of administrative functions and responsibilities carried out by the management staff. Likewise, the analysis highlights an overloaded curriculum, lack of clarity in the use of non-instructional time, and problems in the understanding and treatment of evaluations and their link with learning objectives. We present three proposals to move forward: 1) educational policies aimed at greater curricular decentralization, based on a limited set of learning objectives at the national level and flexibility to incorporate objectives at the regional level; 2) professional development coherent with curricular design and implementation in regional teams; and 3) specific spaces for school principals to analyze pedagogical practices that allow for relevant curricular implementation.

Keywords: COVID-19; curriculum; education; curriculum management; pandemic; school system.



1. Introducción

El presente artículo se centra en un conjunto de tensiones de la gestión curricular en el sistema escolar chileno, en función de proponer medidas para su transformación. La reflexión se basa en los estándares indicativos de desempeño (EID) para la gestión curricular en su calidad de referente nacional en este ámbito de acción. Existen problemas de diversa índole que se han exacerbado con la actual pandemia producto de la covid-19. Tal situación demanda cambiar lógicas del sistema escolar chileno como una necesidad imperativa de cara a una nueva etapa que requiere de mejores condiciones y capacidades, e implica profundizar en la formación integral del estudiantado en contextos diversos, desde una mirada prospectiva y estratégica que logre mecanismos sólidos para dar continuidad y calidad a los procesos educativos.

La concepción acerca del currículo, la enseñanza y de cómo el estudiantado aprende ha evolucionado a lo largo de la historia. Más allá de los conocimientos que deben aprehender, la tendencia es comprender el proceso como algo dinámico y a la vez complejo, basado en la idea de que el alumnado requiere desarrollar herramientas para la vida: conocimientos, habilidades y actitudes para no solo ‘saber algo’, sino también ‘hacer algo’ con ese conocimiento, reflexionar sobre el propio aprendizaje y adaptarlo, y así encontrar su propio camino en un escenario cambiante y desconocido. En ese sentido, se debe fortalecer y potenciar con miras al futuro las habilidades interpersonales y analíticas y no las repetitivas o rutinarias (Fadel, Bialik y Trilling 2016, 26).

La velocidad de los cambios sociales en la actualidad plantea a los sistemas educativos una serie de desafíos. En las generaciones anteriores, el personal docente podía estar seguro de que aquello que enseñaba les serviría a sus estudiantes para toda la vida, sin embargo, hoy las escuelas deben preparar para un cambio constante y veloz en lo económico y social, para desempeñarse en trabajos que aún no han sido inventados y para resolver problemas que aún no han surgido (Fadel, Bialik y Trilling 2016, 1).

Lo anterior implica recordar constantemente que se debe abordar el currículo desde una mirada amplia y no solamente desde los procesos que suceden en el aula. En esa dirección, García-Martínez, Cerdas-Montano y Torres-Vitoria (2018, 2, 6-7) señalan que para el desarrollo curricular se deben considerar todos los elementos relacionados con los procesos educativos como parte de la enseñanza-aprendizaje. Esto desafía a las comunidades educativas a analizar los distintos espacios e interacciones que tenga el estudiantado, en función de una mejor comprensión del proceso formativo y las trayectorias escolares.

Por consiguiente, el currículo es un dispositivo clave para avanzar en una formación integral y ofrecer a cada estudiante la oportunidad de un acceso a la educación de calidad; en contextos adversos esto se vuelve aún más crítico. Al respecto, el Fondo

de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF 2010, 9) especifica que en situaciones de catástrofes y emergencias las escuelas se ven afectadas por insuficiencia de suministros o problemas de infraestructura, lo cual repercute fuertemente en el acceso a una educación de calidad. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2005, 5) explica que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se percibe el impacto del currículo y se aprecia si se trabajan adecuadamente los métodos de enseñanza. Así, la interrupción en la continuidad de estudios exacerba las brechas de aprendizaje que ya existían, lo cual eleva la relevancia de la gestión curricular para abordar esta problemática.

De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID 2020, 3), enfrentar los efectos negativos de la pandemia demanda de políticas que puedan resguardar las trayectorias educativas. Esto invita a incorporar una perspectiva curricular crítica con una mirada integral y sistémica, que aborda la gestión de la implementación curricular dentro de un proceso social a partir del desarrollo de habilidades, capacidades y no solo competencias, incluyendo dimensiones como la socioemocional, los valores democráticos y la formación del ser humano. También se requiere que dicha mirada apunte a imprimir una visión inspiradora y social para la generación de un mundo de mayor inclusión, seguridad y humanidad; así lo señalan Hargreaves y Shirley (Jiménez 2016, 203), propiciando así el tránsito desde un foco en la calidad hacia la visión de la educación en cuanto derecho.

Garantizar en las escuelas una gestión curricular acorde a los desafíos actuales y futuros sería, sin duda, una respuesta al planteamiento anterior. En ese sentido, es relevante visualizar y analizar de manera concreta qué referentes del currículo y, en específico, de la gestión curricular deben abordarse para avanzar en mejores procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de Chile, el tema curricular ha sido uno de los tópicos de constante tensión en el sistema escolar y ha adquirido mayor relevancia desde el inicio de la pandemia. En palabras de Weissbluth (2013), uno de los grandes reclamos docentes ha sido la sobrecarga curricular, traducida en la cantidad de objetivos de aprendizaje que presenta el currículo nacional. Esto, durante la primera etapa de la pandemia, obligó al Ministerio de Educación a elaborar una priorización curricular, apuntando a descomprimir y focalizar en los aprendizajes claves que se debían incorporar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta priorización sigue vigente en la actualidad.

Si bien en Chile muchos de los argumentos se han centrado en el mismo currículo, también se ha puesto énfasis en las capacidades del profesorado con relación a la enseñanza. Al respecto, Cox (2011, 8) indica que la formación profesoral pertenece a una etapa anterior a los requerimientos que implica implementar el currículo de forma efectiva. Esto, desde una mirada sistémica, supone revisar y replantear, por un lado, el nivel de preparación docente en la formación inicial y las políticas educativas de formación continua de las últimas décadas; y, por otro, la implicancia y la respon-

sabilidad social y ética con los actores claves del sistema que han generado los distintos gobiernos a cargo de la construcción del currículo nacional. Magendzo (2008, 52) argumenta que este es una responsabilidad ética, pues impulsa deliberadamente que los sujetos puedan incorporarse de buena forma en la sociedad. Por tanto, existe una demanda de problemáticas globales que no se han resuelto por décadas y que la pandemia actual ha intensificado.

Esto invita a reflexionar sobre las tensiones de la gestión curricular en el sistema escolar chileno y a proponer medidas para su transformación. El desafío no es trivial, dada la amplitud de elementos y variables en que interviene el currículo. Para efectos de este artículo, nos centramos en uno de los principales referentes nacionales: los EID para la gestión curricular, y analizamos desde ahí las tensiones presentes y que se exacerbaban —en algunos casos— con la pandemia, así como también los retos que esto conlleva.

A fin de abordar lo señalado, se ha estructurado el artículo en seis secciones. La primera corresponde a esta introducción, en la cual se contextualiza y presenta el problema, para luego analizar lo que implica la gestión curricular en tiempos de crisis. En la tercera sección se explica el desarrollo de la gestión curricular en Chile, mientras que, en la cuarta, a partir de los referentes nacionales de la gestión curricular, se ahonda en las tensiones que se presentan. Luego, se ofrecen tres propuestas para avanzar en la transformación de la gestión curricular en la etapa de pospandemia (sección 5). Por último, en la sexta sección se presentan las reflexiones finales.

2. Gestión curricular en tiempos de crisis

Los diversos tipos de crisis impactan negativamente a los países en su desarrollo político, económico y social. Situaciones como la actual pandemia, han afectado los sistemas educativos profundizando la crisis de aprendizajes que ya se arrastraba (Enríquez y Sáenz 2021, 12). Se requiere de condiciones y capacidades estructurales que permitan responder ante cualquier situación de crisis. El sector educativo y la organización del aprendizaje en contextos de emergencia son determinantes en la fase de respuesta, preparación y recuperación (UNESCO 2017, 12).

La sociedad en su conjunto se debe hacer cargo de generar las condiciones necesarias para el desarrollo de aprendizajes, resguardando, más allá de los contextos de crisis, que se desarrollen acciones dentro de marcos prácticos, racionales y emocionales, formando personas capaces de comprender el mundo y gestar sus proyectos. Schwartz (citado en Braslavsky 2005, 11) conceptualiza el fenómeno como las sorpresas inevitables del siglo XXI,¹ las que consisten en ciertas tendencias vinculadas al

1 Las sorpresas inevitables son las siguientes: incremento consistente en la expectativa de vida de las personas; se agregan años de vida y vida a los años; incremento y aceleración de la movilidad de las personas; el crecimiento exponencial del conocimiento; el incremento exponencial de las comunicaciones; y el incremento de las interdependencias (Braslavsky 2005, 11-15).

conocimiento, los avances tecnológicos y a sus aplicaciones que no eran esperables por las personas pero que comienzan a evidenciarse.

En ese sentido, uno de los aspectos que se puede destacar en la etapa de pandemia fue la adaptabilidad que generaron los colectivos de las instituciones educativas, dando cuenta de la creación de formas eficaces de estar y funcionar en el mundo –incierto–, estableciendo reglas, conceptos, consensos y sistemas que constituyen las rutas de comportamiento que guían el accionar organizativo (Guevara et al. 2021). Lo anterior también se refleja en una visualización de mayor libertad para repensar los espacios y tiempos escolares, la división del trabajo pedagógico entre docentes y favorecer las prácticas colaborativas, la codocencia y el proyecto educativo a nivel de las instituciones escolares (Tenti 2020, 76).

Al mismo tiempo, sobre todo en situaciones de crisis, el rol de las familias y tutores es fundamental, pues además de ser el refugio principal de niños, niñas y jóvenes, son el soporte más importante para que se puedan seguir dando los procesos de aprendizaje en los hogares. Dicho rol es, en consecuencia, relevante y, a su vez, posible origen de las diferencias entre estudiantes por el apoyo que reciban en sus hogares en momentos de crisis. De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI 2020, 9), aquellos y aquellas estudiantes cuyos padres y madres tienen un mayor nivel educativo pueden recibir más ayuda durante la cuarentena, lo que puede abrir y profundizar la brecha de aprendizajes. Es allí donde el papel de las escuelas resulta cardinal.

Por ello, en un contexto de incertidumbre es clave confiar en las capacidades de las mismas comunidades educativas, comprendiendo que existen fortalezas –de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos– para lograr la mejora de la educación (Bolívar 2013, 17). Esta pandemia ha demostrado que existen muchas capacidades en los equipos de los establecimientos educacionales, quienes a pesar de las dificultades han podido dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje (CEPAL y UNESCO 2020, 10).

Así, con el fin de minimizar las consecuencias pedagógicas y el impacto en los aprendizajes producto de la pandemia, muchos países, incluido Chile, han realizado ajustes y priorizaciones en sus respectivos currículos escolares. Esto es clave, pues priorizar los aprendizajes esenciales permite de algún modo asegurar que las nuevas generaciones estén efectivamente preparadas para vivir en la sociedad que se aspira a construir (Amadio, Operti y Tedesco 2014, 1). De esta forma, con la pandemia, se abre una oportunidad para repensar la gestión curricular a partir de cambios sistémicos, empezando por el mismo currículo, las capacidades y prácticas de los diferentes equipos de la estructura escolar y las condiciones educativas y socioemocionales que permitan avanzar en mejoras sustantivas, principalmente en el escenario de la pospandemia.

3. Desarrollo de la gestión curricular en Chile

El desarrollo de la gestión curricular en Chile tiene dos grandes pilares. En primer lugar, el currículo nacional, traducido en las Bases Curriculares que contienen los objetivos de aprendizaje mínimos por asignatura, obligatorios para todas las escuelas del país. Además, el Ministerio de Educación pone a disposición los Planes y Programas de Estudio, que es una herramienta que organiza los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares en unidades temporales para el año escolar. Esta herramienta, según lo estipulado por la Ley General de Educación (Ley 20.379, 2009), es obligatoria para las escuelas que no cuenten con planes y programas propios aprobados.

En segundo lugar, se cuenta con los EID que, como indica la ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529/2011), son las orientaciones que deben considerar las escuelas y sus sostenedores, pues constituyen parte de los parámetros que evalúan el trabajo contemplado en el sistema escolar. En este caso, específicamente, se hará alusión a la institucionalidad y los EID relacionados con la gestión curricular, pues es el tema central de este artículo. A manera de información complementaria, es importante señalar que también existen los estándares de aprendizaje y los otros indicadores de calidad, que se miden mediante pruebas estandarizadas.

Institucionalidad y gestión del currículo en Chile

En el contexto nacional, un aspecto relevante de considerar es comprender los distintos niveles de concreción del currículo en el sistema educativo (tabla 1). En efecto, existen cuatro niveles; en el primero, se encuentra el currículo nacional, donde las instituciones del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC), a saber, el Ministerio de Educación (Mineduc), el Consejo Nacional de Educación (CNED), la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad, cuentan con diferentes roles con relación a este instrumento. En este caso, la responsabilidad sobre la elaboración de todas las herramientas del currículo nacional recae en el Mineduc, específicamente, en la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE).

En el segundo nivel, denominado territorial, intermedio o jurisdiccional, surgen apoyos para concretizar la organización de la implementación curricular. Este nivel está representado por los DAEM, DEM, las Corporaciones, sostenedores privados con y sin financiamiento público y los SLEP. En el tercer nivel se encuentra el centro educativo de tipo institucional y local, ya sea jardín, escuela o liceo, donde se operacionaliza la gestión pedagógica y curricular de la institución a través de instrumentos como el PEI, el PME² y el Reglamento de Evaluación, Calificación y Promoción

2 Para más información sobre lo que implica el Plan de Mejoramiento Educativo y su relación con el Proyecto Educativo Institucional, revisar <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/plan-de-mejoramiento-educativo-pme>

Claves para transformar el currículo en el sistema escolar chileno tras la pandemia

Tabla 1. Niveles y herramientas para la concreción del currículo en el sistema escolar chileno

Niveles de concreción del currículo	Herramientas	Actores del sistema
Primer nivel (Nacional/sistema)	Currículum Nacional	Ministerio de Educación
Segundo nivel (Territorial/intermedio)	Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) Plan Estratégico Local (PEL) y Plan Anual (PA) Planes Estratégicos de Sostenedores	Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM), Departamentos de Educación Municipal (DEM), Corporaciones Municipales Servicios Locales de Educación Pública* Sostenedores privados con y sin financiamiento público
Tercer nivel (Institucional/local)	Proyecto Educativo Institucional (PEI) Plan de Mejoramiento Educativo (PME) Otros planes por normativa Reglamento de Evaluación, Calificación y Promoción	Equipo directivo (director o directora; jefe o jefa de la Unidad Técnico-pedagógica [UTP]; inspector o inspectora general, etc.)
Cuarto nivel (Sala de clases/núcleo pedagógico)	Planificación de clases	Docentes

Elaboración propia.

* Los SLEP son la nueva institucionalidad que a partir de la Ley 21.040/2017 reemplazan a los DAEM, DEM y Corporaciones en la administración de la educación pública.

que están a cargo de la más alta directiva, el equipo técnico-pedagógico y el personal docente. Por último, el cuarto nivel, en el cual se visualiza la gestión curricular en el aula por parte de profesores y profesoras mediante una planificación anual, haciéndose patente el núcleo pedagógico donde se relacionan estudiantes y docentes en presencia del contenido, del currículo (conocimientos, habilidades, actitudes y meta-aprendizaje).³

A fin de ahondar en este trabajo de manera más específica, se necesita comprender lo que se entiende en Chile por gestión curricular y cuáles son sus principales componentes sobre los cuales se evaluarán las tensiones y los desafíos en el desarrollo de este artículo. Para esto, nos basaremos en los EID (Mineduc 2020a), los cuales cuentan con cuatro dimensiones, a saber: liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia y gestión de recursos. Estas, a su vez, se componen de tres subdimensiones

3 En el meta-aprendizaje, a menudo conocido como aprender a aprender, se consideran los procesos internos mediante los cuales reflexionamos acerca de nuestro aprendizaje y lo adaptamos (Fadel, Bialik y Trilling 2016, 64).

cada una. En este caso, consideramos la subdimensión de gestión curricular que se inserta en la dimensión gestión pedagógica;⁴ para facilitar el análisis, se presenta con su definición y sus respectivos estándares en la tabla 2.

Tabla 2. Estándares indicativos de desempeño para la gestión curricular

Gestión curricular	Describe las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el/la directora/a, el equipo directivo, el personal técnico pedagógico y el cuerpo docente del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estándares tienen por objetivo asegurar la cobertura curricular y aumentar la efectividad de la labor educativa, mediante la revisión conjunta, el análisis y la mejora de los procesos pedagógicos.
Estándar 1	El/la directora/a y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación efectiva de las bases curriculares y los programas de estudio.
Estándar 2	El/la directora/a y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con el personal docente los lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículo.
Estándar 3	El equipo directivo gestiona la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Estándar 4	El equipo directivo y el técnico-pedagógico acompañan al personal docente mediante la observación y retroalimentación de clases.
Estándar 5	El/la directora/a y el equipo técnico-pedagógico coordinan un proceso efectivo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes para la toma de decisiones pedagógicas.

Fuente: Mineduc (2020a).

Se puede señalar que la gestión curricular cuenta con un conjunto de herramientas para llevarla a cabo. Así, los referentes principales que pueden permitir avanzar en el cambio y mejora de prácticas de las escuelas son los EID. En esta dirección, en la próxima sección abordamos lo que implica cada uno de estos estándares y las tensiones que existen para alcanzarlos.

4. Tensiones entre la gestión curricular y los estándares indicativos de desempeño

A partir de lo anteriormente expuesto sobre la gestión curricular, en esta sección presentamos lo que implica cada estándar según las respectivas prácticas que deben conducir quienes se desempeñan como líderes escolares; tales prácticas constan en sus respectivas rúbricas.⁵ Luego, describiremos las tensiones que emergen de cada una.

4 Las otras dos subdimensiones son “enseñanza y aprendizaje en el aula” y “apoyo al desarrollo de los estudiantes”.

5 Cada estándar cuenta con una rúbrica basada en cuatro niveles, a saber: incipiente, débil, satisfactorio y destacado. En función de la explicación de cada estándar se considerará el nivel satisfactorio. Más información en <https://bit.ly/3npwswf>, acceso el 7 de diciembre de 2021.

Implementación efectiva de las Bases Curriculares y los programas de estudio

Este estándar implica organización por parte de las directivas y el equipo técnico-pedagógico del plan de estudios y los horarios de clases, acorde a los objetivos del establecimiento. También busca lograr que el equipo docente domine las Bases Curriculares y los programas de estudio. Por último, se dirige a generar un seguimiento a la cobertura curricular, en función de asegurar los aprendizajes y cumplir con lo declarado en el proyecto educativo institucional.

Una tensión en este estándar es la necesidad de contar con directores con un fuerte liderazgo pedagógico y para el aprendizaje. Sin embargo, en la práctica, el sistema presiona al personal directivo a responder a lo “urgente por sobre lo importante” y, en consecuencia, se tiene en los establecimientos educacionales sobrecargas administrativas importantes, dada las mismas descoordinaciones del sistema escolar (Propuestas Comisión Todos al Aula 2018, 7; Bellei et al. 2018). Una muestra de esto consta en un estudio de la fundación Educación 2020 en el cual evidenció, mediante la aplicación de una encuesta a directores de establecimientos educacionales, que

un 73,8 % declara que gasta entre un 40 % y un 80 % de su tiempo en cumplir exigencias burocráticas, en lugar de cumplir labores pedagógicas o relacionadas con la mejora escolar en general. Los equipos que lideran las escuelas deben destinar más de la mitad de su tiempo a estas tareas y no a la principal urgencia: mejorar la calidad de los aprendizajes (2018, 5).

61

Por su parte, Bellei et al. (2018, 182) señalan que “para los directores, la autonomía debería traducirse en poder tomar decisiones de manera expedita para resolver problemas ‘sin tanta burocracia’”. Esto evidencia una de las principales tensiones que ha arrastrado el sistema escolar y, en este caso, particularmente en lo que pretende el estándar en cuestión. Esta situación en pandemia se hace aún más crítica, pues quienes dirigen instituciones educativas han tenido que responder a demandas emergentes de diverso orden, tales como apoyo socioemocional de estudiantes, docentes y familias, problemas de conectividad para el acceso a clases *online*, entre otros (CEPAL y UNESCO 2020, 10).

Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículo

Este estándar implica acordar e implementar entre directores o directoras y el equipo técnico-pedagógico prácticas comunes para el profesorado, a fin de potenciar hábitos y habilidades estudiantiles. Además, busca generar acuerdos con relación a lineamientos metodológicos particulares en cada asignatura que permitan lograr una implementación adecuada del currículo. Una tensión en este estándar es la comprensión de lo que implica una implementación efectiva del currículo. Al respecto, podría

surgir la siguiente interrogante: ¿lo efectivo se refiere a que se logren todos los objetivos de aprendizaje o solamente algunos en profundidad comprobada por el logro de aprendizajes en el estudiantado?

Esto resulta complejo, pues existe un escenario donde, en general, se ha acusado al currículo escolar de estar sobrecargado y asfixiar a las comunidades educativas. Waissbluth (2013) precisa que los profesores se dedican a correr abordando las materias de manera superficial y se necesita un ajuste curricular que priorice objetivos de aprendizaje fundamentales que, además, permitan alinear otros componentes claves del sistema. Esto no es menor si consideramos que la pandemia actual ha reflejado que el currículo presenta aprendizajes o competencias más relevantes según el contexto (CEPAL y UNESCO 2020, 4). En el caso chileno lo anterior derivó en que el Ministerio de Educación (2020b) realizara una priorización de objetivos de aprendizaje que ubicó a algunas áreas de aprendizaje por encima otras. Por tanto, lo que se espera en este estándar está cruzado por tensiones estructurales correspondientes al diseño y desarrollo del currículo en los establecimientos educacionales, así como también por el sentido que tiene la educación en un país.

Planificar con vistas a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje

62

Este estándar implica que el equipo docente gestione la elaboración, los espacios y el tiempo para poder efectuar sus respectivas planificaciones anuales por asignatura. A la vez, supone que realice adaptaciones, si correspondiese, resguardando la visibilización de los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y las estrategias de evaluación formativas y sumativas. Además, considera la revisión de estas planificaciones en función de retroalimentar al claustro.

Una tensión en este estándar tiene relación con los espacios de tiempo. Particularmente uno de los componentes técnicos que debe asegurar el equipo directivo son las planificaciones, para lo cual el otorgamiento de horas no lectivas es fundamental. Esto no pareciera ser tan complejo, sin embargo, una tensión actual que surge a partir de la Ley 20.903 (2016) que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente es que no se explicita qué debe hacer el cuerpo docente en sus horas no lectivas; a pesar de que la ley contempla la elaboración de un decreto para hacerse cargo de este tema, hasta la fecha este no ha sido presentado. El Estatuto Docente⁶ (DFL 1/1997) establece ejemplos de actividades a desarrollar en las horas no lectivas; no obstante, considera –entre otras cosas– horas de reforzamiento académico, tarea que sigue implicando horas de trabajo con estudiantes en aulas, lo cual resulta contradictorio con la disponibilidad de espacios protegidos para el trabajo de planificación y colaboración entre docentes.

⁶ Regula los derechos, deberes y responsabilidades que tiene el personal docente.

Con base en lo anterior, y desde una mirada sistémica, el equipo directivo resulta clave en la planificación. No solamente determina la condición óptima en el nivel educativo, sino también a nivel de la comunidad, pues lidera herramientas de gestión como el proyecto educativo institucional y el plan de mejoramiento educativo que debieran conectarse justamente con elementos centrales de la gestión técnico-pedagógica, por ejemplo, las planificaciones en función de mejorar los aprendizajes (Mineduc 2017, 19).

Por ello, se necesitan condiciones que garanticen de mejor forma los espacios docentes para planificar y articular. Desde el equipo directivo, se debe lograr una mirada de la planificación con propósitos comunes a nivel de todas las herramientas del establecimiento. Esta situación se torna aún más crítica durante la pandemia, pues profesoras y profesores reportan que han trabajado más en la emergencia sanitaria y en peores condiciones para desarrollar el trabajo pedagógico, situación que se agrava en el caso de las mujeres (Elige Educar 2020).

Acompañamiento mediante la observación y retroalimentación de las clases

Este estándar se relaciona con la consecución de acuerdos sobre las prácticas que se deben focalizar para el mejoramiento, considerando referentes como el Marco de la Buena Enseñanza.⁷ Ello se complementa con instancias de observación de clases y retroalimentación, por parte del equipo directivo y el técnico-pedagógico en función de analizar sus logros y aspectos a mejorar, siempre en un clima de respeto y confianza.

La tensión en este estándar, similar a lo ya mencionado sobre la sobrecarga en los equipos directivos, se vincula con el débil involucramiento, específicamente directivo, en los procesos pedagógicos, en este caso, en la observación y retroalimentación de clases. Al respecto, en una investigación realizada por Estudios y Consultorías Focus (2016, 113) para el Mineduc se señala que los procesos de observación y retroalimentación de clases los lidera principalmente quien se encarga de la Unidad Técnica Pedagógica, de modo que directoras y directores pasan a tener un rol de colaboradores. Resolver esta situación, que se ha exacerbado con la pandemia dada la alta gama de problemáticas que han debido asumir las directivas escolares, significaría mejores resultados de aprendizaje en los y las estudiantes, ya que la participación de quienes lideran en los procesos de enseñanza y aprendizaje gatilla el mejoramiento de los procesos y resultados educativos (Robinson 2007).

7 Para mayor información del Marco de la Buena Enseñanza, ver CPEIP (2021).

Evaluación y monitoreo de los aprendizajes para la toma de decisiones pedagógicas

Este estándar implica lograr que los equipos directivo y técnico-pedagógico, en conjunto con el cuerpo docente, construyan el reglamento de evaluación de acuerdo con la normativa vigente, en función de comunicar y calendarizar las principales evaluaciones. Además, se deben revisar dichas evaluaciones para asegurar su calidad, focalizando en la revisión de cómo se plasman los objetivos de aprendizaje, los avances del estudiantado, las metodologías, entre otros elementos que permitan tomar decisiones que beneficien a alumnos y alumnas, y a la comunidad educativa en general.

Una tensión importante en este estándar radica en la preparación del reglamento de evaluación del establecimiento educacional, según la normativa vigente. En este caso corresponde al Decreto 67 del año 2018, cuya implementación requiere de un cambio en la comprensión de la evaluación, lo cual representa un desafío relevante para la gestión de los equipos directivos. Sin embargo, el Decreto 67 se encuentra en una fase muy incipiente, pues ha estado permeado por el estallido social del 2019 y la pandemia por covid desde 2020 (Rivas 2021, 90). Ello cambió el foco de las prácticas pedagógicas en las instituciones educacionales, en función de darle continuidad a los procesos educativos en la distancia.

Al igual que en los otros estándares, se refleja aquí la necesidad de contar con equipos ministeriales regionales altamente fortalecidos en temas curriculares. Así podrían desplegarse y trabajar de manera permanente la gestión curricular de la mejor forma posible con cada profesional del nivel intermedio (sostenedores) y con los equipos de los establecimientos educacionales.

5. Propuestas para transformar la gestión curricular

El sistema escolar chileno se está enfrentando a una crisis mundial por motivo de la actual pandemia, pero a la vez, al descubrimiento de nuevos aprendizajes, nuevas metodologías y nuevos desafíos para la gestión educativa. Lo anterior se cruza con los cambios estructurales que está viviendo el país, por ejemplo, la redacción de una nueva Constitución, que podría, en el mediano plazo, transformar el enfoque de la educación nacional. Todo esto hace que se proyecten una serie de desafíos que parecen necesarios para la transformación curricular que Chile necesita, no solo ante un nuevo escenario sino también ante cambios sociales, culturales y políticos propios de un mundo globalizado y altamente interconectado.

A continuación, considerando las tensiones de la gestión curricular abordadas en cada uno de los estándares en la sección anterior, se presentan tres propuestas proyectadas hacia la pospandemia, que no pretenden ser lineales con las tensiones enunciadas para los EID de la gestión curricular. Más bien, dichas propuestas apuntan a

sumar aspectos que generen sinergia a nivel sistémico y en la gestión educativa de los territorios y establecimientos educacionales, con miras a avanzar y lograr los cambios que se requieren.

Mayor descentralización curricular

Una primera propuesta apunta a que el currículo sea una herramienta con mayor descentralización, liviana, pero profunda y flexible. De acuerdo con Magendzo, “existe una tendencia mundial por dejar en manos del nivel central estatal la definición de un currículum nacional común y básico, sin contraponerse a procesos de flexibilización y recontextualización del currículum a nivel descentralizado” (2008, 67). La descentralización del currículo implica la delegación de este en los equipos territoriales (de regiones) y en las propias unidades educativas, siempre resguardando el foco en la mejora de los aprendizajes y del uso de recursos, sobre todo, en contextos de sistemas educativos numerosos y complejos que son difíciles de gestionar. Descentralizar el currículo también implica generar una definición para los estándares indicativos de la gestión curricular en y por cada región.

Si bien no existe plena seguridad en que los elementos descentralizados garanticen mejores resultados educativos (Anderson y Young 2018), parece claro que, con relación a la gestión curricular y lo que se ha visualizado durante la pandemia, es necesario potenciar la descentralización del currículo haciéndola más significativa y pertinente para los equipos territoriales y las comunidades educativas.

Esto no implica optar por un diseño completamente descentralizado, pues siempre hay elementos que se combinan con lo centralizado (García 2015, 204). En lo sustantivo, lo importante es llevar a cabo una descentralización que no pierda el foco en la coherencia necesaria para gestionar el currículo, generando definiciones que apunten siempre a la consistencia entre los planes y programas de estudio para lograr la adquisición de aprendizajes en las y los estudiantes (Volante et al. 2015, 97).

Para esto es clave avanzar hacia una lógica profunda de participación, en la cual se involucre a cada actor educativo y se proyecten cambios curriculares sistémicos, comprensibles y sostenibles. Este proceso de involucramiento de cada actor del sistema educativo es fundamental para impulsar cambios en la arquitectura curricular, pues enriquecerá de manera pertinente y contextualizada las transformaciones, fortaleciendo en términos organizacionales una estructura que sustente la implementación de los cambios curriculares apropiados por el sistema educacional, buscando reducir la distancia entre el currículo prescrito y el aprendido (Arratia y Ossandón 2018, 109).

Así, esta propuesta se traduce en la elaboración de una base acotada de objetivos de aprendizajes por asignatura a nivel nacional y un conjunto de otros objetivos que pueden ser considerados de manera flexible por cada región del país. En ese sentido, en una primera etapa, se deberá fortalecer a los equipos ministeriales en las regiones

(abordado en la siguiente propuesta) para que puedan elaborar objetivos de aprendizaje pertinentes a la realidad de sus respectivos territorios, complementando de esta forma a la base nacional. Posteriormente, se deberían definir los estándares indicativos para la gestión curricular de cada región, otorgando mayor significancia a las particularidades propias de los equipos educativos en cada territorio. De esta forma, se propiciará un mayor empoderamiento de estos equipos y podrán abordar en mayor profundidad la gestión curricular con los equipos del nivel intermedio y los de los establecimientos educacionales de su respectiva región.

*Desarrollo profesional de equipos regionales del Mineduc:
el foco en el currículo*

La segunda propuesta, enlazada con la primera, está centrada en generar un desarrollo profesional sistemático en los equipos regionales del Mineduc, con el foco en el diseño, la comprensión y el tratamiento del currículo. Esto, por un lado, permite que los equipos regionales dominen la base nacional de objetivos de aprendizaje del currículo y, por otro, permite que tengan la capacidad de diseñar de manera participativa con los actores locales un currículo a nivel regional. Al tener equipos fortalecidos en cada región se puede avanzar de manera más concreta en una coherencia sistémica, que genere mayor colaboración entre los actores y profundice los aprendizajes para garantizar procesos efectivos y significativos en la implementación curricular.

El desarrollo de capacidades en los equipos regionales del Mineduc apunta a la transferencia profunda del currículo que puedan hacer a los equipos técnicos del nivel intermedio y a quienes dirigen los establecimientos educacionales, en pos de lograr una apropiación que les permita trabajar fluidamente la gestión curricular con sus respectivos equipos docentes, potenciando la innovación y las prácticas pedagógicas situadas para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes.

Al respecto, Harris indica que “los cambios o las mejoras que perduran rara vez son promovidos desde afuera. Deben ser generados, apropiados y sostenidos internamente por aquellos que están realmente implicados en las consecuencias de los cambios que se están realizando” (2012, 13). Esta consideración es clave si se quiere generar confianzas y dar mayor realce y motivación a las fortalezas de las comunidades educativas. En definitiva, construir capacidades es un componente esencial de cualquier proceso de reforma (Fullan 2011, 3).

La gestión curricular en el trabajo de directores/as de establecimientos educacionales

El director o directora resulta fundamental para liderar la gestión curricular en los establecimientos educacionales, tal como se visualiza en cada uno de los EID de la respectiva dimensión. La gestión curricular implica que estas personas aseguren el

monitoreo y evaluación de la implementación del currículo para lograr calidad en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y, con ello, aprendizajes efectivos (Núñez, Weinstein y Muñoz 2010, 73). Para movilizar las dos propuestas antes mencionadas, se necesita de un liderazgo escolar que incida positivamente en las comunidades educativas, principalmente en los equipos de docentes, sobre todo, considerando que cambiar la propuesta curricular del país a nivel escolar es un cambio estructural. En ese sentido, para ser efectivos en los cambios a gran escala es clave que las directivas se identifiquen con el proceso en función de irradiar dichas políticas educativas en sus respectivas comunidades (Muñoz 2021, 127).

En concordancia con esa línea, materializar la autonomía de los establecimientos en normativas que entreguen atribuciones claras y relevantes (Arratia y Ossandón 2018, 209) podría ser un facilitador para la movilización de estas propuestas respecto a la relevancia de la coordinación equipo directivo-docentes, con sus comunidades y especialmente para hacerse responsables no solo de los contenidos curriculares, sino de la pertinencia de estos en cuanto a los intereses estudiantiles.

Por último, se puede señalar que abordar estas tres propuestas en conjunto permitiría avanzar en una mayor comprensión y apropiación del currículo en todos los actores de los niveles del sistema escolar. Así, se facilitaría y fortalecería la gestión curricular en las escuelas del país y su respuesta ante escenarios de crisis, como el de la pandemia por covid-19.

6. Conclusiones

A lo largo del presente artículo hemos abordado las tensiones que existen, por diversas variables, en la gestión curricular del sistema escolar chileno a partir de la revisión de los EID; las tensiones se han visto potenciadas en algunos casos por la covid-19. Esto abre una oportunidad de cara a la pospandemia, donde materializar las propuestas que se plantean podría aportar a la transformación curricular que se requiere para mejorar la enseñanza-aprendizaje. En opinión de Mora (2010, 6), todas las instituciones educativas deben considerar la gestión curricular en su calidad de eje central para lograr procesos de mejoramiento continuo, incorporando de forma permanente propuestas y prácticas exitosas en esta materia que permeen la cultura institucional. A modo de reflexión final se desarrollan elementos críticos que se deben considerar para la correcta implementación de las propuestas.

En primer lugar, entendiendo que las demandas existen desde los periodos previos a las crisis, pero que cuando se gatilla una de ellas se hacen aún más explícitas—como cuando se amenaza el derecho a la educación de los y las estudiantes— cobra aún más relevancia la necesidad de que los cambios sean considerados urgentes. Sin embargo, estos cambios no pueden ser desarticulados. En Chile, el diseño e implementación

de políticas públicas tiende a estancarse donde cada repartición o unidad aborda procesos que involucran otras áreas, instituciones o unidades sin el debido trabajo conjunto para su mejor desarrollo (Waissbluth 2021). Por lo tanto, es crítico que las propuestas abordadas en este artículo sean diseñadas e implementadas en forma sistémica para que el efecto sea el esperado.

En segundo lugar, está la consideración de los propios actores educativos en el proceso de diseño e implementación. El enfoque *top-down*, también muy propio de las políticas públicas en Chile, prescinde o relega a un nivel secundario a quienes implementarán los cambios. Un rol clave en la conducción de la gestión curricular lo tienen quienes lideran las escuelas, pues deben trabajar de forma permanente y eficaz para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades y la motivación de sus docentes (Mineduc 2015, 22) y, por lo mismo, es imprescindible que participen del proceso de cambio.

En este sentido, una de las claves a futuro es visualizar qué espacios y condiciones se generan para dirigentes y docentes de los establecimientos educacionales conociendo las realidades diversas en el país, en función de implementar el currículo de forma efectiva, focalizando así el rol que cumplen en las escuelas, pues tal como lo indican Ulloa y Gajardo (2017, 16), la mayoría de los equipos técnicos de las comunidades educativas señalan que la sobrecarga de trabajo administrativo dificulta la gestión curricular. Así, directivos con excesiva carga administrativa malamente podrán ser parte de un proceso de cambio real.

En tercer lugar, y en línea con lo anterior, para transformar la gestión curricular se debe considerar la evaluación del currículo en cuanto proceso y, por consiguiente, de los aprendizajes del estudiantado. En tal dirección, hay que subrayar que el monitoreo de la implementación curricular y el desarrollo de aprendizajes es una responsabilidad que debe involucrar a toda la comunidad educativa para llegar a ser efectiva (Castro 2005, 18). Por lo general, la ejecución de cambios no es clara en cuanto a la participación y, además, enfatiza en el diseño e implementación prescindiendo de una evaluación que permita conocer, con base en la evidencia, si los cambios han dado resultados. La evaluación del currículo es clave para reconocer el nivel de implementación de lo planificado y la calidad del diseño, por tanto, debe pensarse en todas sus etapas, desde el diseño hasta los resultados (Brovelli 2001, 104).

Actualmente, Chile representa un caso paradigmático de un sistema regido por el mercado con una alta privatización (Verger, Fontdevila y Zancajo 2017, 6). Implementar las propuestas en un sistema de estas características es muy distinto a hacerlo en un sistema que considere a la educación un derecho y donde el sentido de la educación sea la formación de ciudadanas y ciudadanos. En ese derrotero, el actual proceso constituyente que se lleva a cabo en el país se presenta como una oportunidad de avanzar hacia una educación integral que debiera ser refrendada en un nuevo currículo y una nueva gestión curricular.

Apoyos

Máximo Quiero-Bastías agradece el financiamiento desde la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través de la Beca Doctorado Nacional 2019/21191237 para el desarrollo de este artículo.

Referencias

- Amadio, Massimo, Renato Opertti y Juan Carlos Tedesco. 2014. “Un currículo para el siglo XXI: desafíos. Tensiones y cuestiones abiertas”. Documento de Trabajo, UNESCO. <https://bit.ly/3NsCPeh>
- Anderson, Erin, y Michelle Diane Young. 2018. “If They Knew Then What We Know Now, Why Haven’t Things Changed? An Examination of District Effectiveness Research”. *Frontiers in Education* 3 (87): 1-20. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00087>
- Arratia, Alejandra, y Luis Ossandón, eds. 2018. *Políticas para el desarrollo del currículum: Reflexiones y propuestas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación / UNESCO. <https://bit.ly/3alap1u>
- Bellei, Cristian, Gonzalo Muñoz, Ximena Rubio, Manuel Alcaíno, María Paz Donoso, Javiera Martínez, Loreto de la Fuente, Fernanda del Pozo y Rocío Díaz. 2018. *Nueva educación pública: contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. <https://bit.ly/3mvRb1w>
- BID (Banco Interamericano de Desarrollo). 2020. *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Santiago de Chile: BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Bolívar, Antonio. 2013. “Cambio y liderazgo educativo en tiempos de crisis. Organización y gestión educativa”. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* 21 (4): 14-17. <https://bit.ly/3uavEzR>
- Braslavsky, Cecilia. 2005. “Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI”. En *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas*, editado por Fundación Santillana, 11-27. Madrid: Fundación Santillana. <https://bit.ly/3tp2SLf>
- Brovelli, Marta. 2001. “Evaluación Curricular”. *Fundamentos en Humanidades* 2 (4): 101-122. <https://bit.ly/3HbyBFx>
- Castro, Fancy. 2005. “Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa”. *Horizontes Educativos* 10: 13-25. <https://bit.ly/3Mz37KG>
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2020. “La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19”. Acceso el 25 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/3NTfMcq>
- Cox, Cristián. 2011. “Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo”. *Revue International de Education de Sevres* 56: 1-9. <https://bit.ly/3tkENoP>
- CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas). 2021. *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3yxZcKn>

Alexis Moreira-Arenas, Israel Ferreira-Pinto, Jennifer Obregón-Reyes y Máximo Quiero-Bastías

- Educación 2020. 2018. “Menos carga administrativa, más calidad educativa”. Acceso el 15 de junio de 2021. <https://bit.ly/39aox3e>
- Elige Educar. 2020. “Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia”, 19 de mayo. Acceso el 1 de junio de 2022. <https://bit.ly/3tnV6RZ>
- Enríquez, Alberto, y Carlos Sáenz. 2021. *Primeras lecciones y desafíos de la pandemia de COVID-19 para los países del SICA*. Ciudad de México: CEPAL. <https://bit.ly/3H2t8AI>
- Estudios y Consultorías Focus. 2016. *Estudio de caracterización de los equipos directivos escolares de establecimientos educacionales subvencionados urbanos de Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3MCTWIV>
- Fadel, Charles, Maya Bialik y Bernie Trilling. 2016. *Educación en cuatro dimensiones. Las competencias que los estudiantes necesitan para su realización*. Santiago de Chile: Fundación Chile / Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3zr6K2d>
- Fullan, Michael. 2011. *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Victoria: Centre for Strategic Education. <https://bit.ly/3xxppbk>
- García, Juan. 2015. “El proceso de descentralización educativa en España”. *Edetania* 48: 203-216. <https://bit.ly/3H6W5eN>
- García-Martínez, José, Virginia Cerdas-Montano y Nancy Torres-Vitoria. 2018. “Gestión curricular en centros educativos costarricenses: Un análisis desde la percepción docente y la dirección”. *Revista Electrónica Educare* 22 (1): 1-28. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.11>
- Guevara, Hilda, Luis Huarachi, Glenn Lozano y Jacinto Vértiz. 2021. “Gestión del cambio en organizaciones educativas pospandemia”. *Revista Venezolana de Gerencia* 26 (93): 178-191. <https://bit.ly/3H5ih99>
- Harris, Alma. 2012. *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Jiménez, José. 2016. “La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo”. *Actualidades Pedagógicas* 68: 201-204. <https://doi.org/10.19052/ap.4011>
- Magendzo, Abraham. 2008. *Dilemas del curriculum y la pedagogía. Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Mineduc (Ministerio de Educación). 2020a. *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc. 2020b. “Fundamentos. Priorización curricular”. Acceso el 5 de octubre de 2021. <https://bit.ly/3zp2ro2>
- Mineduc. 2018. *Todos al aula. Propuestas comisión*. Santiago: Plan Nacional de Calidad. Acceso el 25 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/2t6aEdq>
- Mineduc. 2017. *Plan de mejoramiento educativo*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3MD2xLH>
- Mineduc. 2016. “Orientaciones para la comprensión del currículum nacional: enfoques e instrumentos”. Acceso el 5 de octubre de 2021. <https://bit.ly/3xu11c4>
- Mineduc. 2015. *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3tolivG>
- Mora, Alejandro. 2010. “La gestión curricular y su implicancia en los procesos educativos de calidad”. *Revista Vinculando*: 1-7. <https://bit.ly/3xf2QXt>

- Muñoz, Gonzalo. 2021. "Sense-making y liderazgo escolar en el inicio de una reforma a gran escala: el caso de la nueva educación pública en Chile". *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado* 25 (3): 111-135. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.22668>
- Núñez, Iván, José Weinstein y Gonzalo Muñoz. 2010. "¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile". *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 9 (2): 53-81. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-117>
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). 2020. *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. Madrid: OEI. <https://bit.ly/3aItIIO>
- Rivas, Natalia. 2021. "Implementación del Decreto que aprueba normas mínimas nacionales de evaluación, calificación y promoción desde la visión de los actores". Tesis de maestría, Universidad de Playa Ancha. <https://bit.ly/3Q8oRjq>
- Robinson, Viviane. 2007. *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders. <https://bit.ly/39bOdwn>
- Tenti, Emilio. 2020. "Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas". En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, compilado por Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer, 71-83. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/3mwvChi>
- Ulloa, Jorge, y Jorge Gajardo. 2017. "Gestión de la implementación curricular". Informe Técnico, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://bit.ly/3xzs58A>
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2017. *Reconstruir sin ladrillos. Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*. Santiago de Chile: UNESCO / Ministerio de Educación / Fundación SM. <https://bit.ly/3O0PtRr>
- UNESCO. 2005. "La conceptualización de la UNESCO sobre calidad: un marco para el entendimiento, el monitoreo, y la mejora de la calidad educativa". Acceso el 8 de abril de 2021. <https://bit.ly/3xj4siW>
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). 2010. *Educación en situaciones de emergencia y desastres: guía de preparativos para el sector educación*. Ciudad de Panamá: UNICEF. <https://bit.ly/3uj87N5>
- Verger, Antoni, Clara Fontdevila y Adrián Zancajo. 2017. "Multiple paths towards education privatization in a globalizing world: a cultural political economy review". *Journal of Education Policy* 32 (6): 757-787. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318453>
- Volante, Paulo, Francisca Bogolasky, Fabián Derby y Gabriel Gutiérrez. 2015. "Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática". *Psicoperspectivas* 14 (2): 96-108. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-445>
- Waissbluth, Mario. 2021. *Introducción a la gestión pública. Un Estado al servicio de la ciudadanía*. Santiago de Chile: Penguin Radon House.
- Waissbluth, Mario. 2013. "Poda Curricular". *Escribidor Compulsivo*, 3 de septiembre. <https://bit.ly/3QTXN7U>

Documentos legales

- Decreto 67/2018. Aprueba Normas Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción y Deroga los Decretos Exentos N.º 511 de 1997, N.º 112 de 1999 y N.º 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. *Boletín Oficial*, 31 de diciembre. <http://bcn.cl/2f7jk>
- DFL (Decreto con Fuerza de Ley) 1/1997. Fija Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley N.º 19.070 que Aprobó el Estatuto de los profesionales de la Educación, y de las leyes que la Complementan y Modifican. *Boletín Oficial*, 22 de enero. <http://bcn.cl/2yihq>
- Ley 20.379/2009. Crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e Institucionaliza el Subsistema de Protección Integral a la Infancia “Chile Crece Contigo”. *Boletín Oficial*, 12 de septiembre. <http://bcn.cl/2fbd7>
- Ley 20.529/2011. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. *Boletín Oficial*, 27 de agosto. <http://bcn.cl/326oy>
- Ley 20.903/2016. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. *Boletín Oficial*, 1 de abril. <http://bcn.cl/2mo48>
- Ley 21.040/2017. Crea el Sistema de Educación Pública. *Boletín Oficial*, 24 de noviembre. <http://bcn.cl/2qrrn>

Cómo citar este artículo:

Moreira-Arenas, Alexis, Israel Ferreira-Pinto, Jennifer Obregón-Reyes y Máximo Quiero-Bastías. 2022. “Claves para transformar el currículo en el sistema escolar chileno tras la pandemia”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74: 53-72. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5310>