

CHILE 97

FLACSO - DIBUJADA

ANÁLISIS Y OPINIONES

Nueva Serie Flacso

Chile 97. Análisis y opiniones

Las opiniones que los trabajos presentan, así como los análisis e interpretaciones que en ellos se contienen, son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de FLACSO ni de las instituciones a las cuales se encuentran vinculados.

302
FSA 26
1022

Ninguna parte de este libro/documento, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada de manera alguna ni por algún medio, ya sea electrónico, mecánico, químico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin autorización de FLACSO.

La publicación de este libro, que recoge parte de las actividades de FLACSO ha sido posible gracias a la colaboración de la Fundación Ford, The William and Flora Hewlett Foundation y la Fundación John D. and Catherine T. MacArthur, a través del apoyo a los diversos programas de la Institución.

322(83) FLACSO-Chile
F572 Chile 97. Análisis y opiniones. Santiago, Chile:
FLACSO-Chile, 1998
420p. Nueva Serie FLACSO
ISBN: 956-205-117-X

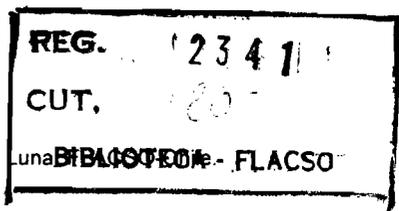
1. POLITICA SOCIAL
2. POLITICAS PUBLICAS
3. POLITICA EXTERIOR
4. DESCENTRALIZACION
5. INTEGRACION ECONOMICA
6. PARTICIPACION CIUDADANA
7. RELACIONES CIVICO MILITARES
8. MUJERES
9. JUVENTUD
10. POLITICA CULTURAL
11. CHILE

© 1998, FLACSO-Chile. Inscripción N°105.006. Prohibida su reproducción.
Editado por FLACSO-Chile, Leopoldo Urrutia 1950, Ñuñoa
Teléfonos: (562) 225 7357 - 225 9938 - 225 9655 Fax: (562) 225 4687

Casilla electrónica: flacso@flacso.cl

FLACSO-Chile en Internet: <http://www.flacso.cl>

Producción editorial: Marisa Weinstein
Diagramación interior: Claudia Gutiérrez y Antonieta
Diseño portada: Osvaldo Aguiló
Impresión: AGD Impresores



INDICE

Presentación

<i>Francisco Rojas Aravena</i>	5
--------------------------------------	---

AMERICA LATINA

Condiciones de gobernabilidad democrática en América Latina

<i>Norbert Lechner</i>	9
------------------------------	---

América Latina en 1997

<i>Gabriel Gaspar</i>	25
-----------------------------	----

Visiones latinoamericanas sobre economía y democracia

<i>Marta Lagos</i>	41
--------------------------	----

POLITICA

Tendencias de participación electoral en Chile en 1997

<i>Patricio Navia</i>	61
-----------------------------	----

Aproximaciones a la participación ciudadana

<i>Marcela Noé, Patricia Correa, Soledad Jaña, Luis Vial</i>	87
--	----

Las mujeres en 1997: ciudadanía e invisibilidad

<i>Teresa Valdés</i>	103
----------------------------	-----

Relaciones civil-militares en 1997: otro hito en el complejo proceso de normalización

<i>José Luis Díaz</i>	127
-----------------------------	-----

ECONOMIA

La economía chilena en 1997

<i>Oscar Muñoz</i>	139
--------------------------	-----

RELACIONES EXTERIORES

La política exterior chilena en el 97: los desafíos en la reinsertión

<i>Paz Milet</i>	161
------------------------	-----

Reunión PECC en Chile

<i>Andrés Angulo</i>	169
----------------------------	-----

PROCESOS DE INTEGRACION

Integración hemisférica, EE.UU. y MERCOSUR: el escenario actual visto desde Chile	
<i>Alicia Frohmann</i>	179
Chile y Argentina: hacia una política de complementación binacional y subregional	
<i>Francisco Rojas Aravena</i>	189
Construyendo confianza: las relaciones chileno- argentino durante 1997	
<i>Carlos Martin y Beatriz Calderón</i>	213

POLITICAS SOCIALES

FOSIS: políticas sociales y sus perspectivas	
<i>Sergio Gómez</i>	241
El proceso de cambio curricular en la educación media	
<i>Cristián Cox</i>	259

JOVENES

Los jóvenes de sectores populares: nuevas preguntas de investigación	
<i>José Olavarría, Cristina Benavente y Patricio Mellado</i>	287
Crisis, conflictos y soluciones parciales en las universidades chilenas	
<i>Manuel Antonio Garretón</i>	325
Jóvenes universitarios en los noventa: la visión de los dirigentes estudiantiles	
<i>Marcela Pérez de Arce</i>	339

CULTURA Y COMUNICACIONES

La industria de las comunicaciones y el mercado de mensajes durante 1997	
<i>José Joaquín Brunner</i>	361
Los evangélicos en Chile hacia el año 2000	
<i>José Miguel Sandoval, Juan Allende y Hugo Castillo</i>	391
Información televisiva y opinión pública en 1997	
<i>Giselle Munizaga</i>	413
Autores	420

El proceso de cambio curricular en la educación media

Cristián Cox

Introducción

Como muchos otros países en la presente década, Chile ha abordado los desafíos planteados por la creciente centralidad del conocimiento y de la preparación intelectual y moral de las personas en el desarrollo y la integración social y política de la sociedad, a través de un esfuerzo mayor de reforma educativa, que incluye el cambio del currículum como una de sus dimensiones troncales.

En sus aspectos de secuencia y organización de la experiencia educativa, el currículum es el mapa o carta de navegación del viaje educativo, que organiza la trayectoria de estudiantes y docentes durante años y que es un regulador mayor de la estructura de su experiencia futura. El currículum es un mapa en un segundo sentido: mapa sobre los territorios que están fuera del sistema educacional: los del conocimiento y los de la vida adulta en la sociedad. Como personas; como ciudadanos; como conocedores; como hacedores. El tema esencial sobre el currículum y su necesidad de cambio, en la última década del siglo, tanto en el sistema escolar como en la educación superior, con independencia de historias y de geografías, es el cambio marcado y rápido de los territorios que procura mapear.

El cambio epocal que los lenguajes expertos y de los medios procuran hoy día nombrar, caracterizando con mayor o menor precisión la transición hacia la sociedad globalizada y del conocimiento, debiera tener consecuencias directas sobre las definiciones del *qué* y del *para qué* de la experiencia formativa que se ofrece a niñas y jóvenes en la institución escolar. La reforma curricular en marcha en el sistema escolar del país es un intento por responder a los requerimientos que las nuevas configuraciones de las relaciones entre sociedad, conocimiento, comunicaciones y educación plantean.

En el marco aludido, el presente trabajo tiene por propósitos: a) caracterizar el contexto de política educativa en que tiene lugar el cambio curricular en Chile, destacando que a diferencia de muchos procesos de reforma, tal cambio no se implementa al inicio de ella; b) describir los aspectos principales de un proceso prolongado, y en curso, de construcción de un nuevo marco curricular nacional, sin precedentes en su alcance participativo; c) caracterizar los rasgos principales del nuevo marco curricular de la educación secundaria chilena.

1. Contexto: de políticas de mejoramiento a reforma

El cambio integral del currículum tiene lugar en Chile en la fase de *culminación* de un proceso sostenido de inversiones y acciones directas e indirectas de cambio sobre el conjunto de la educación básica y media del país, y no en su *inicio*. Ello tiene que ver con contextos y opciones que se procura a continuación referir.

La intervención del estado en el sector educacional del presente tiene como propósito general responder al problema principal del sistema escolar en la presente década: la insuficiente calidad y la inequidad de la distribución social de sus resultados. A diferencia de las políticas a lo largo del siglo, la agenda no está dominada por temas de cobertura sino por los de la naturaleza de la experiencia formativa ofrecida a las mayorías. En su implementación, también a diferencia del resto del siglo, las políticas se ordenan según tiempos que sobrepasan los de los periodos gubernamentales, y que pueden ordenarse según tres dimensiones fundamentales. La primera es la del financiamiento, y su signo

principal es el del crecimiento. De 1990 a 1997 el presupuesto público del sector pasa de mil a dos mil cuatrocientos millones de dólares (de 1997); o de un gasto en la subvención por alumno de 21 dólares al mes en 1990 a uno de 40 dólares por mes en 1997. La segunda es la de la regulación de la profesión docente, donde revirtiendo medidas del período autoritario, el gobierno, a través de una ley, redefine el régimen laboral de los profesores, traspasándolos desde el Código del Trabajo, que rige las actividades privadas, a un Estatuto Docente, que establece una regulación nacional de sus condiciones de empleo (jornadas de trabajo, horarios máximos, régimen de vacaciones), una estructura común y mejorada de remuneraciones, bonificaciones al perfeccionamiento, la experiencia profesional y el desempeño en condiciones difíciles, y condiciones de alta estabilidad en el cargo. La tercera dimensión corresponde al esfuerzo por mejorar sustantivamente los contextos y procesos educativos, a través de un conjunto de programas integrales de mejoramiento, en una primera fase, los que son complementados por medidas mayores respecto a tiempo de trabajo escolar, currículum y formación docente, en una etapa posterior.

La decisión estratégica mayor al inicio del primer gobierno de la Concertación Democrática respecto a educación, fue la de intervenir en la forma más directa y eficiente posible, en los contextos de aprendizaje de la educación básica, de modo de afectar positivamente, en el más breve plazo, los niveles de logro de los alumnos en las competencias culturales claves. Esta consideración, junto a las características políticas del período de la transición y de un gobierno de sólo cuatro años, contribuyeron decisivamente a definir una política para el sector *en términos de mejoramiento de la calidad y equidad del mismo, y no en términos de reforma*. No se abordaron entonces cambios en el currículum, la estructura o la organización administrativa del sistema escolar; en cambio, se diseñó un conjunto de programas diferenciados de mejoramiento, que respondieran al doble objetivo de: ofrecer apoyo inmediato a las escuelas de resultados de aprendizaje más precarios del sistema, y dar pasos significativos hacia el logro de un sistema escolar con capacidades estables de ofrecer oportunidades educativas de otro nivel de riqueza y relevancia formativa que las encontradas en 1990, y capaz asimismo de seguir mejorando y adaptándose a nuevos requerimientos externos en

forma permanente. El mejoramiento de los promedios nacionales de aprendizaje en las competencias culturales de base -lecto-escritura, cálculo, comprensión del mundo social y del mundo natural-, constituye el objetivo mayor, y en función de ello se articulan los programas de "Mejoramiento de las Escuelas Pobres o de las 900 Escuelas" (1990), y de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE-Básica) (1992); así como uno similar, aunque con componentes adicionales, en educación media (MECE-Media) (1995).

Los programas de mejoramiento, (salvo el referido Programa de las 900 Escuelas), son de cobertura universal, combinan inversiones en condiciones y medios de funcionamiento de los establecimientos, (que abarcan infraestructura, programas de asistencialidad, textos, bibliotecas, material didáctico y computadores), con intervenciones orientadas a cambiar prácticas pedagógicas y de gestión, por parte de los docentes.

En este segundo ámbito, articulan acciones de capacitación docente con nuevos mecanismos de apoyo a los establecimientos, destinados a tensionarlos en función de sus propios proyectos o políticas de mejoramiento de los aprendizajes de sus alumnos. Destacan entre estos nuevos medios, el establecimiento de fondos de recursos para el financiamiento de proyectos de mejoramiento educativo presentados por los establecimientos a un concurso público anual de proyectos; el financiamiento también público de redes de asistencia técnica -universitaria y profesional, más allá del campo de la educación- a los establecimientos; mecanismos de adquisiciones de bibliotecas y material didáctico que incluyen procesos de participación y decisión por los equipos docentes de los establecimientos; y el establecimiento de una red de comunicaciones a través de computadores (*Proyecto Enlaces*) en la mitad de las escuelas básicas y la totalidad de la educación secundaria financiada públicamente.

Luego de seis años de intervención de los programas de mejoramiento, el segundo gobierno de la Concertación Democrática define explícitamente (en mayo de 1996) una *agenda de reforma* para el sector, fundada en cuatro pilares: a) cambio en la escala temporal de funcionamiento del sistema, que se plantea hacer pasar en un plazo de 5 años de un régimen de media jornada, a uno de jornada completa para todos los alumnos; b) cambios en el currículum; c) continuación de los programas de

mejoramiento de la calidad y equidad; d) fortalecimiento de la profesión docente a través de intervenciones en los sistemas de formación inicial y en servicio.

Cruzando ambas fases del período de políticas bajo examen, está una concepción sobre el cambio educativo, que no apuesta a un factor, o un "paquete" de ellos, como el decisivo. En vez, considera éste en términos sistémicos. Desde esta perspectiva, lo importante sólo se logra a través de procesos en que interviene la cúspide y la base; que son de naturaleza prolongada, abierta e 'inductiva', pero regulada dentro de ciertos parámetros orientadores; donde los incentivos y la competencia tienen un papel, pero también la norma y el rol proactivo del centro del sistema respecto a los sectores más vulnerables; donde las nuevas ideas juegan un papel crucial en el cambio de prácticas, pero también las 'presiones fácticas' establecidas por los nuevos medios (bibliotecas, computadores, material didáctico) y los espacios en que se despliegan nuevas prácticas (concursos de proyectos, contratación de asistencia técnica externa, adquisiciones definidas con la participación de la demanda).

El proceso de cambio curricular se comienza a implementar, a partir de 1996, en un sistema que en forma gradual y consistente, ha experimentado desde 1990, un *crescendo* consistente de políticas y programas que han apuntado a enriquecer sustantivamente, y cambiar, los contextos, prácticas y relaciones de enseñanza-aprendizaje.¹

1 Sin duda que el criterio de evaluación decisivo en una política educacional que define sus objetivos en términos de calidad y equidad, dice relación con los niveles de aprendizaje de los alumnos y la distribución social de tales aprendizajes. La evidencia aportada por la comparación de los resultados de la medición nacional SIMCE de 1990 con las de los años siguientes, muestra que hay una mejora sostenida en los promedios nacionales de logro en castellano y matemática, y que ésta es mayor en la educación municipal que en la privada pagada.

El alza del promedio nacional de logro, en el 4º año básico en castellano, medido censalmente los años 90, 92, 94 y 96, es de 10.6 puntos porcentuales entre el inicio y el final del periodo, mientras que en matemática es de 11.0 puntos. Al mismo tiempo, si se considera la brecha en rendimientos entre la educación municipal (57% de la matrícula) y la particular pagada (8% de la matrícula), en castellano en 1990 ésta fue de 22.7 puntos porcentuales, mientras que en 1996 baja a 17.8 puntos. La misma comparación para el caso de matemática resulta en una reducción

2. Proceso de construcción de un nuevo marco curricular para la educación media

Coincidiendo con los días finales de su período, el régimen militar promulgó una ley de educación (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza - LOCE), que en materias curriculares estableció un cambio profundo: la descentralización del currículum. Desde el siglo XIX el país se había regido en estas materias por planes y programas de estudio definidos por el Ministerio de Educación. La LOCE estableció en marzo de 1990 que éste debía ahora definir un marco de 'Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios', dentro del cual los establecimientos escolares tendrían la libertad de formular y aplicar sus propios planes y programas de estudio. Los que así no lo hicieran podrían aplicar planes y programas definidos por el Ministerio de Educación. Adicionalmente, la LOCE crea un organismo público, independiente del Ministerio del ramo, el Consejo Superior de Educación, cuya única función respecto del sistema escolar (tiene importantes funciones de superintendencia sobre el nuevo sector de universidades privadas surgidas durante la década de 1980), es ser la instancia final de aprobación o rechazo del marco curricular del sistema escolar propuesto por el Ministerio de Educación.²

En el marco definido por la LOCE, el Ministerio de Educación inició en 1991 el proceso de elaboración de un nuevo currículum para el sistema escolar, concentrándose en una primera etapa, en los objetivos y contenidos de la educación básica, los cuáles fueron promulgados en enero de 1996. En el mismo año se inicia la tarea de definir el nuevo currículum de la educación media. En lo que sigue se da cuenta de las características principales del

de la distancia entre ambas dependencias de 5.9 puntos porcentuales.

- 2 El Consejo Superior de Educación establecido por la LOCE, está constituido por 3 académicos nominados por las universidades públicas y privadas autónomas (es decir, que preexistían a 1981); 3 representantes de la comunidad científica; más 1 representante de la Corte Suprema; 1 representante de las Fuerzas Armadas. Cuenta además con un Secretario Técnico nominado por el propio Consejo.

proceso de elaboración del mismo, así como de las orientaciones y contenidos principales de los cambios propuestos.

Elaboración del marco curricular de la Educación Media

El proceso de elaboración del nuevo currículum para el nivel secundario ha descansado sobre equipos que han combinado tres campos institucionales: el de los docentes de aula; el de los académicos universitarios; y, en el caso de la elaboración de objetivos para la educación media técnico-profesional, el de empresarios de los distintos sectores de la economía.

En términos generales, el proceso en este aspecto se ha ordenado de acuerdo al criterio de que los límites del currículum a que se llegue serán en medida importante los de los equipos que lo elaboraron, y de acuerdo a esto, se ha buscado sistemáticamente constituir bases de elaboración lo más amplias y robustas posibles, sea en el ámbito de la transmisión de una disciplina en el aula, el de la investigación o creación científica y artística, o el de la gestión empresarial en el mundo productivo.

Secuencia de 'chequeo y calibración'

Un segundo criterio que ha ordenado el proceso, es el de recurrir en forma sistemática a mecanismos de "chequeo y calibración" de perspectivas y definiciones específicas, que han consistido en el sometimiento de las sucesivas versiones de los documentos definitorios del nuevo currículum, a instancias críticas que condensan perspectivas diferentes a las de las instancias de elaboración. Estas han sido tanto políticas como técnicas, y el momento de sus intervenciones puede visualizarse en el diagrama N° 1, bajo los rótulos de Comité Pedagógico (oct. 1996), Comité Consultivo de Actores Representativos (marzo de 1997), Comité Ejecutivo Ministro (en varios momentos), Comisión Ad-Hoc Educación Media Técnico-Profesional (Nov. 1997).

Por este camino el Ministerio de Educación ha buscado relativizar las fuerza de las voces corporativas -disciplinarias o de especialidades-, así como aminorar sesgos ideológico-políticos y técnicos. Muchos ojos, a través de varios pasos, sin duda

contribuyen a definiciones más aguzadas y certeras y con mayores posibilidades de ser apropiadas en forma fecunda, que definiciones de base más estrecha, aún cuando sean del mejor nivel técnico. Lo señalado no debe confundirse con un intento de construcción curricular que ingenuamente busca obtener el "promedio" de todas las orientaciones y visiones. Más bien, el camino seguido es de selección y recogida de las críticas y sugerencias con criterios de calidad, equidad, relevancia, consistencia interna, y contemporaneidad en términos pedagógicos.

Investigaciones sobre la educación media y comparaciones curriculares internacionales

En la base de los criterios de diseño del nuevo currículum de la educación media, están los resultados de un conjunto de investigaciones sobre la educación media que el Ministerio de Educación encomendó a universidades y centros académicos independientes en 1991. Tales investigaciones entregaron una base analítica privilegiada para la especificación del problema las orientaciones sobre los cambios requeridos.³

Una fuente también importante y de sistemática presencia a lo largo del proceso de elaboración curricular que describimos, ha sido el análisis curricular internacional de experiencias recientes y consideradas relevantes. En este aspecto, la experiencia chilena ha aprovechado y aprendido en forma especial de las experiencias de los sistemas educativos ingles, neozelandés, de algunos estados norteamericanos, español y argentino. Asimismo, ha

3 El Ministerio de Educación contaba al inicio de la tarea de diseñar una propuesta de nuevo marco curricular para la EM con los resultados y análisis de: F. Oteiza et. al., **Modelos para la Producción y Actualización Curricular**, Usach, 1993 (publicado por el Mineduc en 1994); I. Truffello et. al., **Prácticas de Trabajo y Socialización**, U. de Chile, 1993; V. Edwards et. al., **Prácticas de Trabajo y Socialización (Enfoque Cualitativo)**, PIIE, 1993 (publicado por el Mineduc en 1994); R. Marín et. al., **Descripción y Evaluación del Proceso Curricular**, UC de Talcahuano, 1993; M.M. Errázuriz, et. al., **Demandas Sociales a la EM**, CPU-CIDE, 1993 (Publicado por el Mineduc en 1994); L. Cariola et. al., **La experiencia internacional en el diseño curricular y en las estructuras de los niveles medios de los sistemas educativos**, CIDE, 1993. (Publicado por el Mineduc en 1994).

aprovechado del reciente análisis curricular del *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS), para ajustar sus definiciones en las áreas de matemática y ciencias.⁴

Proceso de consulta nacional

El resultado de un año de diseño y elaboración curricular, fue sometido entre junio y agosto de 1997, a un proceso de consulta amplio, que en su dimensión más importante incluyó a todos los establecimientos de educación secundaria del país.

El proceso de Consulta Nacional incluyó tres dimensiones de participación y aportes al documento *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para la Educación Media* (de mayo de 1997):

a. consulta a una muestra nacional de profesores de aula de cada asignatura, en el marco de un seminario de un día de duración, en el que se registran sus alcances y críticas;

b. consulta a aproximadamente un centenar de instituciones relevantes, de las cuales elaboraron informes de respuesta sesenta y una, entre las que se encuentran: poco más de una decena de departamentos disciplinarios de universidades, el Colegio de Profesores, la Confederación de la Producción y del Comercio, la Iglesia Católica, la Masonería, y las Fuerzas Armadas, entre otras instituciones;

c. por último, consulta al conjunto de los establecimientos de educación media del país (1.600), los que fueron requeridos para que respondieran un cuestionario en tanto institución, y otro por cada uno de sus departamentos disciplinarios. El proceso involucró un total de 1.595 establecimientos y 31.614 profesores (100% de los establecimientos y por sobre el 90% de los profesos-

4 Un grupo de expertos internacionales revisó la propuesta en agosto de 1997: experto inglés Alan Dobson del Inspectorado de Su Majestad, sobre estructura general y lengua extranjera; experto Gilbert Valverde, del equipo central de TIMSS, sobre ciencias y matemática; experta argentina en Lenguaje y Comunicación, Magdalena Viramonte (Universidad de Córdoba, Ministerio de Educación Argentino); experto francés Jacques Ginestie en el sector de Tecnología (Universidad, de Marsella - Equipo nacional de capacitación docente en tecnología del Ministerio de Educ. de Francia) ; experta norteamericana Gloria Contreras en el área de Historia y Ciencias Sociales (Universidad de Texas, Equipo TIMSS, Proyecto Educ. Cívica) .

res de aula en secundaria) que participaron en la discusión y respuesta a los instrumentos del caso.⁵

La Consulta tuvo dos propósitos. El primero de ellos fue mejorar el documento ministerial, con la experiencia y visión de miles de docentes, académicos, empresarios, y líderes de los distintos campos institucionales; el segundo fue iniciar en la educación media del país, el proceso de renovación curricular, al involucrar al conjunto de la profesión en una discusión a fondo sobre una propuesta curricular de nuevo tipo, no sólo en sus aspectos formales sino también sustantivos.

Los cuadros siguientes resumen los resultados de la Consulta respecto de tres dimensiones fundamentales: grado de aprobación de la propuesta curricular en términos de sus orientaciones generales; propuestas de cambio planteadas por los profesores por asignaturas del currículum; grado de aprobación de la propuesta de prolongar la formación general desde el 8º al 10º año, con un impacto considerable sobre la educación media técnico-profesional, y de concentrar en los últimos dos años las posibilidades de diferenciación o especialización, tanto dentro de la modalidad técnica como de la humanístico-científica.

Respecto a las orientaciones de la propuesta en su conjunto, ésta obtuvo un alto nivel de aprobación, con porcentajes que fluctúan entre el 65% ('evitaría la deserción') y el 96% de aprobación ('los Objetivos transversales son adecuados a las necesidades actuales'). Los mismos resultados desagregados por modalidad (Humanista-Científica, Técnico-Profesional y Polivalente),

5 En cada establecimiento, el documento ministerial, que incluye definiciones curriculares para las dos modalidades de EM, estuvo disponible para su estudio por los profesores 3 semanas antes del día de la consulta (oportunidad en que se suspendieron las clases). Los instrumentos de consulta incluían: 1 cuestionario general a ser respondido por la dirección del establecimiento; 12 cuestionarios disciplinarios correspondientes a cada una de las áreas del currículum general; y 1 cuestionario por cada especialidad en el caso de los liceos técnico-profesionales. El cuestionario respondido por el establecimiento preguntaba sobre aspectos de organización y orientación general del nuevo marco; los cuestionarios que debían responder los departamentos disciplinarios o de especialidad interrogaban específicamente por las definiciones de objetivos y contenidos en cada una de las asignaturas o áreas del currículum.

revelan un más alto nivel de aprobación de la propuesta en las modalidades HC y Polivalente, y más bajo en la Técnico-Profesional.

El Cuadro N° 2 ofrece una visión pormenorizada de cómo los diversos departamentos disciplinarios evaluaron la propuesta ministerial en términos de lo adecuado o no de sus contenidos curriculares. En efecto, el cuadro permite apreciar que, por ejemplo, en los casos de Historia y Ciencias Sociales, Filosofía y Química, menos de la mitad de los departamentos disciplinarios del caso aprueban la propuesta ministerial sin agregar ni suprimir contenidos; en el resto de las disciplinas, en cambio, por sobre la mitad de los consultados no agregarían ni suprimirían nada. Artes es la disciplina que obtiene la mayor aprobación desde esta perspectiva: 77% de los departamentos de los liceos del país no harían cambios a la nueva propuesta curricular. Por otro lado, son mayores los porcentajes en la columna de 'agregar contenidos' que en la de 'eliminar'.

Por último, el Cuadro N° 3 ilustra el nivel de rechazo por la modalidad técnico-profesional, de la propuesta ministerial de reducir los tiempos de la formación especializada y aumentar los de una formación general. Un 42% de los establecimientos rechaza de que haya mayor tiempo de formación general que en la actualidad en los primeros dos años de la Educación Media; un 83% de los mismos considera inadecuado el tiempo definido para la formación profesional (55% del total) en los dos últimos años de la misma.

En la culminación de un proceso de construcción participativa del marco curricular nacional, el Ministerio tiene la posibilidad de corregir y ajustar su propuesta inicial tomando en consideración las posturas de la profesión docente, sobre la estructura del currículum así como sobre los objetivos y contenidos específicos propuestos para cada disciplina.

Cuadro N° 1
Consulta Nacional a Liceos y Colegios: 1997
Opiniones sobre la orientación general de la Propuesta Curricular del Mineduc

	Global		HC	TP	Poli
	Aprueba	Rechaza	Aprueba	Aprueba	Aprueba
Responde a necesidades para el desempeño futuro de la mayoría de los alumnos	80%	20%	86%	61%	81%
Los Obj. Transversales son adecuados a las necesidades sociales actuales	96%	4%	96%	94%	97%
Es adecuada a las necesidades educacionales actuales.	81%	19%	86%	65%	83%
Prepara mejor para seguir estudios en educación post-secundaria o superior	74%	26%	75%	67%	76%
Prepara mejor a los alumnos que entrarán a trabajar al egreso de la E.M.	71%	29%	80%	44%	72%
Permite responder mejor a la diversidad e interés de los alumnos.	87%	13%	91%	77%	89%
Facilitaría la movilidad entre modalidades	87%	13%	87%	84%	87%
Evitaría la deserción	65%	35%	70%	51%	69%
Aumenta la libertad para adecuar el curriculum a los intereses de los alumnos	89%	11%	95%	73%	94%
Los alumnos apreciarían mejor la relevancia de la E.M.	74%	26%	79%	60%	78%

Fuente: Unidad de Curriculum y Evaluación, Mineduc, 1997

Cuadro N° 2
Consulta Nacional a Liceos y Colegios: 1997
Opinión respecto a la conveniencia de eliminar y/o agregar Contenidos Mínimos en la Formación General por asignaturas

	No eliminan ni agregan	Agregan	Eliminan	Eliminan y agregan
Hist. Cs. Soc.	38,4 (*)	42,8	5,7	13,1
Filosofía	42,7	38,6	4,9	13,8
Química	45,9	22,7	9,4	22,0
Matemáticas	53,1	19,6	14,7	12,6
Lengua Castellana	54,1	34,5	3,8	7,6
Biología	55,7	12	21,7	10,5
Física	59,5	12,3	16,4	11,9
Educ. Física	63,8	17,5	13,2	5,6
Tecnología	65,5	19	4,3	11,2
Música	69,1	17,3	7,6	6,0
Idioma extranjero	72,1	18,2	6,8	2,9
Artes Visuales	77,1	15,2	4,4	3,4

(*) Las cifras corresponden a porcentaje de departamentos disciplinarios; los totales de respuestas sobre los que tales porcentajes han sido calculados varían entre 1 460 (caso de Historia y Ciencias Sociales) y 782 (tecnología).

Fuente: Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc, 1997

Cuadro N° 3
Consulta Nacional a Liceos y Colegios: 1997
Grado de acuerdo con la Estructura Curricular

	Global		HC		TP	
	acuerdo	desacuerdo	acuerdo	desacuerdo	acuerdo	desacuerdo
Positivo que 80% del tiempo en 1° y 2° año se dedique a Formación General	85%	15%	95%	5%	58%	42%
Positivo que hasta 55% del tiempo se dedique a Formación Especializada en 3° y 4° año	60%	40%	78%	22%	17%	83%

Fuente: Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc, 1997

3. El nuevo marco curricular propuesto para la educación media

Tres problemas

El nuevo marco busca responder a tres problemas de la educación secundaria chilena en la década final del siglo: una concepción y orientación global que no dice relación con las realidades que confrontan sus egresados; pobreza de significado formativo y anacronismo de parte de sus contenidos; y falta de diferenciación y flexibilidad en relación a la diversidad de sus alumnos, sus intereses, necesidades y expectativas de desempeño futuro.

Respecto a lo primero, la reorientación de la educación secundaria dice relación con la necesidad de ofrecer al conjunto de los jóvenes una experiencia formativa común a ambas modalidades -humanista-científica y técnico-profesional-, habilitante y funcional para una diversidad de salidas y desempeños futuros y los requerimientos de competencias de nuevo tipo que ellos demandan.

En términos de pobreza de significado, las prácticas escolares predominantes en la EM en su conjunto, se muestran desconectadas de la vida de los jóvenes y exhiben deficiencias serias tanto en su dimensión humanista como científica, y también en sus especialidades técnicas, las más de las veces desactualizadas y distantes de los nuevos requerimientos del mundo del trabajo. Frente a lo señalado, el nuevo marco curricular procura establecer objetivos y contenidos actualizados y conectados con la vida de las personas, más profundos y ricos que los del presente, y orientados a proveer competencias, cognitivas y morales, que sean herramientas efectivas para el desarrollo integral de las personas en el mundo que viene.

Por último, respecto al tema de la diferenciación, la educación media chilena aún no ha respondido en forma integral al hecho de que atiende hoy en día al 80% del grupo de edad pertinente y que el rango de intereses, aptitudes y expectativas de salida de una población de alumnos tal, es significativamente más diversificado

que cuando atendía a un grupo minoritario⁶, a la vez que social, cultural y educativamente más homogéneo. El currículum actual no distingue más que dos avenidas de diferenciación, una orientada a la universidad, heredera de un currículum netamente académico, (que en el pasado distante culminaba en las pruebas del Bachillerato, hoy en la Prueba de Aptitud Académica y en las Pruebas de Conocimientos Específicos del proceso de selección de postulantes a las universidades), y otra de naturaleza técnico-profesional, orientada al empleo. Esta situación, de rigidez y simplicidad estructural y curricular, está en la base de la crisis de identidad y calidad de la EM. A juicio del Ministerio de Educación, al inicio del proceso de diseño del nuevo currículum, su oferta educativa no era satisfactoria como preparatoria para los que van a la universidad, porque recibían un currículum académico esquemático y trivializado por efectos de una masificación frente a la que no se ha respondido educativamente en forma adecuada; ni a los que iban directamente al mundo laboral, o a la educación técnica post-secundaria, ya que son expuestos a unos contenidos y unas evaluaciones que poco dicen respecto a sus expectativas y requerimientos de desempeño futuros.

Dos decisiones conservadoras y cinco cambios

El nuevo marco curricular que se propone para la educación media, busca superar las limitaciones y problemas reseñados del currículum vigente, a través de cinco cambios que redefinen la regulación, organización y los contenidos sustantivos del currículum del nivel secundario. Tales cambios se ubican dentro de dos decisiones mayores, conservadoras. La primera fue la de no abordar cambios en los años de la educación media (o los diferentes sub-ciclos del ciclo escolar), ni tampoco en la definición de la identidad (humanista-científica o técnico-profesional) de los establecimientos. La segunda dice relación con los límites entre disciplinas del currículum, los que no fueron modificados.

a. El primer cambio es el regulatorio ordenado por la LOCE, de una definición estatal de planes y programas de estudio

6 Aproximadamente 15% del grupo de edad a inicios de la década de 1960.

obligatorios a un marco curricular de objetivos y contenidos mínimos obligatorios, dejando libertad para que los establecimientos elaboren sus propios planes y programas. Este cambio se refiere a la *regulación* del currículum, y en los casos en que se utilice la libertad para generar planes y programas, redefinirá la relación de los docentes involucrados con el *qué* de la educación.

b. El **segundo cambio** se refiere a la estructura curricular y se plantea en términos de la distinción entre *Formación general* y *Formación Diferenciada*. Este cambio redefine la *organización del currículum* y la diferencia actual de las dos modalidades de EM, al establecer una formación general de nuevo tipo en los dos primeros años, independiente del tipo de liceo -HC o TP- en que se ofrezca.

El nuevo marco curricular propuesto para los años 9 a 12 del ciclo escolar, está organizado en tres ámbitos o espacios: el de la Formación general (FG); el de la Formación Diferenciada (FD); y el de la Libre Disposición por los establecimientos (LD).

El ámbito de la *Formación general* agrupa los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos (CM) que se impartirán a todos los jóvenes, con independencia de la modalidad de educación media a la que pertenezcan. Representa una base formativa común de carácter nacional.

El concepto de Formación general redefine de manera importante la división entre educación Humanista-Científica y educación Técnico-Profesional, porque establece un mismo espacio temático y formativo para ambas modalidades en los primeros dos años de la EM, que ocupa la mayor parte del tiempo de trabajo escolar; y define asimismo, objetivos y contenidos comunes para una proporción significativa del tiempo en los últimos dos niveles de la misma.

La Formación general no equivale a replicar el currículum humanístico-científico actual en la educación técnico profesional; supone un cambio de concepción curricular. Los objetivos y contenidos de la Formación general redefinen el dualismo académico/técnico, articulando una preparación orientada tanto al trabajo como al estudio. Los OF-CM de la Formación general significan un cambio para la modalidad Humanístico-Científica, porque tienen una orientación a la vida práctica; paralelamente implican un cambio para la modalidad Técnico-Profesional, porque

están articulados para comunicar unas capacidades fundamentales de aprendizaje superior.

La Formación general responde a las necesidades de un proceso de formación humana integral en las condiciones socio-culturales contemporáneas. Tales necesidades han sido explicitadas consensualmente, a nivel político y técnico, en términos del requerimiento de formar al conjunto de los jóvenes del país en unas competencias básicas, fundamentales para el crecimiento, identidad y autoafirmación personal, para cualquier trayectoria laboral o de estudios, y para las perspectivas de integración cultural, política y de desarrollo del país. Tales competencias básicas se pueden categorizar como referidas a: *capacidades fundamentales* (de lenguaje, comunicación y cálculo); *disposiciones personales y sociales* (referidas al desarrollo personal, autoestima, solidaridad, trabajo en equipo, autocontrol, integridad, capacidad de emprender y responsabilidad individual, entre otras); *aptitudes cognitivas* (capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de aprender, de innovar y crear); y *conocimientos básicos* (del medio natural y social, de las artes, de la tecnología, de la trascendencia y de sí mismo).⁷

7 Definiciones sobre 'Formación General de Calidad para Todos' de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, así como sobre 'Competencias Esenciales', del Comité Técnico de la misma. **Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo XXI**, Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1995. Sobre la necesidad de proveer una 'base amplia de conocimiento para todos' como mandato para la educación escolar de fines de siglo, la propuesta curricular en proceso en Chile cita un documento reciente (1996) de la *Comunidad Europea*, definitorio de sus orientaciones respecto a educación y capacitación: "En una sociedad en la que el individuo será llamado a entender situaciones complejas que fluctúan impredeciblemente, en que también será inundado con una vasta y variada cantidad de información, existe el riesgo de que aparezca una brecha entre aquellos capaces de interpretar, aquellos capaces de usar, y aquellos que no pueden hacer ninguna de las dos cosas. En otras palabras, entre aquellos que saben y los que no saben. La construcción de una amplia base de conocimiento, es decir, el equipamiento para apropiarse del significado de las cosas, para entender, y para crear, es la función esencial (del sistema escolar). Este es también el primer factor para ajustarse a la situación económica y de empleo". *European Commission. Teaching and Learning - Towards the Learning Society. White Paper on education an training*. Luxemburgo, 1996. Citado en, Ministerio de Educación, *Objetivos*

La Formación general incluye nueve áreas de aprendizaje, algunas de los cuales se desagregan en asignaturas, dando lugar a un esquema de trece disciplinas, en la forma que sigue:

- *Sector de Lenguaje y Comunicación*
 - Subsector: Lengua Castellana y Comunicación
 - Subsector: Idioma Extranjero
- *Sector de Matemática*
- *Sector de Historia y Ciencias Sociales*
- *Sector de Filosofía y Psicología (sólo en años 11 y 12)*
- *Sector de Ciencias Naturales*
 - Subsector: Biología
 - Subsector: Química
 - Subsector: Física
- *Sector de Educación Tecnológica (sólo en años 9 y 10)*
- *Sector de Educación Artística*
 - Subsector: Artes Visuales
 - Subsector: Artes Musicales
- *Sector de Educación Física*
- *Sector de Religión*

La *Formación Diferenciada*, agrupa los objetivos y contenidos obligatorios correspondientes a los diferentes planes de diferenciación o de especialización que ofrecerá la educación media en sus dos modalidades. Se inicia a partir del 3er Año Medio (año 11) y constituye un espacio del marco curricular que podrá variar, de liceo en liceo, en términos de planes de especialización que ofrezca, de acuerdo a intereses y aptitudes de los alumnos, y de las definiciones curriculares de los establecimientos. Desde la óptica del desarrollo personal, el ámbito de la *Formación Diferenciada* se basa en la necesidad de atender las aptitudes e intereses personales, y las disposiciones vocacionales de alumnos y alumnas, armonizando sus opciones, con requerimientos de la cultura nacional y el desarrollo productivo, social y ciudadano del país.

Debe destacarse que, con el inicio de la Formación Diferenciada en 3er año medio, la reforma curricular propuesta busca postergar en dos años la decisión vocacional que hoy toman alumnas y alumnos obligadamente al finalizar su octavo año básico, normalmente a la edad de 14 años. Como se refirió, este cambio impacta especialmente al actual currículum de la modalidad técnico-profesional y ello ha originado el principal tema de debate y posiciones encontradas en el proceso de Consulta Nacional sobre el nuevo currículum.

En el caso de la educación media Humanístico-Científica, la Formación Diferenciada consiste en objetivos y contenidos curriculares que expanden o profundizan asignaturas de la Formación general, que suponen la dedicación de un tiempo adicional, y que busca responder a aptitudes, intereses, o expectativas de salida de los alumnos. La FD articula -en cada uno de sus canales u opciones- un número reducido de asignaturas. Estos canales u opciones de diferenciación, son de decisión de los establecimientos, tanto en su *número como en su composición* (es decir, cantidad de opciones y combinación de disciplinas que constituyen cada una de ellas); simultáneamente, los objetivos y contenidos mínimos obligatorios de cada disciplina en su nivel de Formación Diferenciada, son definidos por el marco curricular nacional. (De modo que, el *plan de la arquitectura curricular* es en este ámbito libre, dentro de ciertos límites sobre el número de planes y el tiempo total asignado a ellos; los *ladrillos* son definidos por el marco curricular nacional).

En el caso de la educación media Técnico-Profesional, la diferenciación alude a la formación especializada, que en la propuesta es definida en términos de objetivos terminales (agrupados en perfiles de salida), correspondientes, como se ha dicho, a trece sectores ocupacionales y 44 canales de especialización. A diferencia entonces de la modalidad de educación general, donde el cambio implica un aumento de la diferenciación en los últimos dos años, en el caso de la educación técnica hay una drástica disminución en el número de especialidades que la conforman (de aproximadamente 400 planes de estudio a 44 perfiles de salida). Los trece sectores o familias ocupacionales en que se ordenan los objetivos terminales de esta modalidad, los cuales, como se dijo, fueron elaborados por las instancias pertinentes de cada sector productivo, en diálogo con el Ministerio de Educación, son:

- Sector Maderero
- Sector Agropecuario
- Sector Alimentación
- Sector Construcción
- Sector Metalmecánico
- Sector Electricidad
- Sector Marítimo
- Sector Minero
- Sector Gráfico
- Sector Confección
- Sector Administración y Comercio
- Sector de Programas y Proyectos Sociales
- Sector Químico

El ámbito de *Libre Disposición*, corresponde a un espacio para ser llenado por las definiciones curriculares y extra-curriculares de los establecimientos. En este sentido, no es regulado por las definiciones de objetivos y contenidos del presente marco y debe ser llenado por definiciones de los establecimientos.

c. El **tercer cambio** toca tanto a la *organización* del currículum, al establecer nuevas categorías temáticas -o sectores-, como a sus *contenidos*, al incorporar nuevas áreas de conocimiento y experiencia que se ofrecerán a los alumnos. Al respecto los cambios son: i) como se dijo anteriormente, establecimiento de objetivos transversales para el conjunto de la EM, que incluyen, junto a los relativos a desarrollo personal, moral e intelectual de los alumnos, los de Informática; ii) incorporación de un nuevo sector en la formación general: Educación Tecnológica; iii) en el caso de la modalidad técnico-profesional, la reorganización recién aludida de las aproximadamente 400 especialidades vigentes en 44 canales de especialización.

d. Un **cuarto cambio** se vincula con una redefinición de los criterios de selección y organización de objetivos y contenidos dentro de las asignaturas y especialidades, e impacta por tanto sobre lo *sustantivo del currículum*, el *qué* de cada uno de los sectores del mismo. En esta dimensión, el cambio dice relación con propósitos de actualización, enriquecimiento y aumento sustancial de la relevancia del *qué* de las experiencias de aprendizaje que se ofrecerán a alumnas y alumnos. Ello supone un cambio de referente en la Formación general de la EM de

primera importancia, que en términos simplificadores pero válidos, se puede caracterizar como: de la universidad a desempeños prácticos en la vida de las personas y sus requerimientos formativos (prosigan o no estudios en la educación superior), como cambio decisivo en los criterios de selección y articulación curricular. Los objetivos y contenidos seleccionados lo han sido para ofrecer la mejor preparación para actuar en situaciones de la vida real, y no en función de la acumulación de conocimientos. En términos propios del campo del currículum, la reorientación aludida puede caracterizarse como el paso de un currículum académico centrado en contenidos, a un currículum general centrado en la adquisición por los alumnos de unas competencias o capacidades.

El cambio en este nivel también supone un cambio de referente crucial en la educación diferenciada técnico-profesional: de *puestos de trabajo a vida de trabajo* -con sus cada vez más acelerados y frecuentes cambios- y los requerimientos de ésta de capacidades generales de aprender en forma permanente, juzgar y adaptarse efectivamente, como criterio de selección y articulación de objetivos y contenidos en los distintos sectores ocupacionales.

La orientación 'currículum para la vida', por otra parte, no debe entenderse como el abandono de contenidos tradicionalmente asociados como 'teóricos' o para la formación del intelecto, -como, por ejemplo, conceptos centrales en las disciplinas científicas sin obvios correlatos pragmáticos; o las tradiciones literaria, filosófica, histórica y artística, fuentes de significados centrales de la cultura, y por tanto base crucial de las posibilidades de comprensión, de participación y de discernimiento moral-, sino como su contextualización, al organizarse los objetivos y contenidos de modo que se relacionen con las formas, dilemas e interrogantes de la vida contemporánea.

e. Un **quinto cambio** dice relación con la forma de las definiciones del nuevo currículum. Esta articula objetivos y contenidos, procurando *integrar contenidos, habilidades (o competencias) y actitudes*. Esto se hace en forma no lineal -cada unidad de la construcción definida en términos de las tres dimensiones mencionadas-, sino procurando incluir cada una de ellas al nivel que corresponda: varias unidades de contenidos contribuyen a la adquisición de una capacidad o competencia; respecto a

áreas completas de experiencia formativa se propone el logro de una determinada disposición o actitud.

Orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje

La selección curricular realizada obedece, entre otros, a los siguientes criterios y orientaciones respecto al conocimiento y el aprendizaje:

a. Conocimiento y habilidades actualizadas, de acuerdo a los avances observados en las disciplinas de conocimiento y en los cambios ocurridos en la vida social; e incorporación de nuevos ámbitos de saber y habilidades como es el caso de Tecnología e Informática.

b. Conocimiento generativo: la selección curricular procuró incluir los conceptos y habilidades de base de las diferentes disciplinas y especialidades, de modo de ofrecer herramientas que tengan el potencial de generar otros conocimientos y competencias.

c. Profundidad más que cobertura: en estrecha relación con el criterio anterior, el proceso de construcción curricular descrito ha procurado guiarse por el criterio de que la experiencia formativa de la educación media debe articularse en función de pocos temas, tratados con mayor profundidad que lo que permite la ambición enciclopedista de cubrir el máximo terreno posible. Pocos temas, importantes, y tratados en forma más completa, por sobre el criterio de la mayor cobertura. (Sin duda un criterio difícil de cumplir y con resultados que en el caso chileno varían entre áreas).

d. Conocimiento contextualizado; conocimiento significativo. Cruza el conjunto del marco de objetivos y contenidos el intento sistemático de conectar los conceptos, actividades y significados propuestos, con la vida de las personas; en especial con los contextos personales, sociales, de trabajo y culturales en que los que viven hoy en día los alumnos y a los que accederán cuando egresen de la Educación Media. La orientación genérica del conjunto de la experiencia educativa que procura mostrar el marco curricular, es que ella es para la vida, lo que se ha traducido en el intento de ordenar objetivos y contenidos de manera que cualquier joven pueda responderse el *para qué* o el *sentido* de

ellos en forma positiva. Esto implica, por ejemplo, abordar conceptos de biología, química y física en forma mucho más fenoménica que la tradicional dentro de la formación común, dejando en cambio para la formación diferenciada las versiones más académicas y que requieren de mayor formalización matemática. Supone asimismo conectar conceptos matemáticos con las situaciones de su aplicación práctica y organizar el área de historia y ciencias sociales en función de una más rica comprensión del presente como criterio de priorización y foco, en lugar de priorizar una completa cronología del pasado. También a modo de ejemplo, la orientación *para la vida* supone vincular expresamente los objetivos y contenidos de las artes visuales y la música, con la diversidad de medios y formas, y con el importante significado, que tienen para la expresión e identidad de los jóvenes, estas expresiones de la cultura.

e. El conocimiento científico, el arte y la técnica planteados como empresas humanas, por lo tanto históricas, de permanente descubrimiento y redefinición de sus límites. Ello lleva a ampliar el foco del conocimiento que se propone a las alumnas y alumnos, ofreciendo no sólo los conceptos, criterios o procedimientos de que se trate, sino también, elementos sobre los procesos de su construcción o descubrimiento. El nuevo marco curricular plantea como contenidos, diferentes interpretaciones de los eventos históricos, conocimiento de disputas científicas, y prácticas de diseño y realización de investigaciones y proyectos diversos, con el propósito de comunicar una visión contemporánea y concreta del proceso de conocer y crear, y la naturaleza perfectible de sus logros.

Junto a las orientaciones precedentes sobre selección y orientación curricular, el nuevo marco curricular de la educación media propone sistemáticamente que el aprendizaje debe lograrse en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos y reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente lectiva, a otra en que esta práctica, necesaria y eficiente en relación a contextos y propósitos determinados, sea adecuada-

mente complementada y enriquecida con actividades de indagación y de creación por parte de los alumnos, tanto en forma individual como colaborativamente. A través de estos procedimientos didácticos se busca lograr el aprendizaje de competencias de orden superior como las de análisis, interpretación y síntesis de información procedente de una diversidad de fuentes; las de resolución de problemas; las de comprensión sistémica de procesos y fenómenos; las de comunicación de ideas, opiniones y sentimientos de manera coherente y fundamentada; las de trabajo en equipo; las de manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio.

La reforma de la calidad de su educación en que está comprometido el país, ha invertido un esfuerzo considerable en el intento de llegar a una definición contemporánea y rica de su currículum oficial; queda pendiente el largo camino de hacer de tal definición oficial, un currículum implementado en las salas de clases primero, y logrado en los alumnos, luego. El proceso aludido, según plantean las políticas del Ministerio de Educación, será acompañado por la instalación de capacidades institucionales de monitoreo y evaluación curricular permanentes, que permitan un ajuste incremental también continuo del *qué* y del *para qué* de la educación, acorde con las transformaciones permanentes y rápidas de su medio externo.

