http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226921

# Arquitectura de la Política Educativa Chilena (1990-2014): el currículum, lugar de la metáfora*

*MARÍA ANGÉLICA OLIVA*
Universidad de Playa Ancha, Región del Valparaíso, Chile

RESUMEN
Se analiza la arquitectura de la Política Educativa Chilena (1990-2014), en su Marco Curricular Nacional y sus Bases Curriculares Nacionales, considerando la capacidad epistemológica de sus metáforas, que son utilizadas como dispositivos de investigación. Se postula que el ensamblaje de subsidiariedad, subsidio a la demanda y currículum técnico, induce la vigencia de la racionalidad técnica. La investigación documental unida a una técnica hermenéutica, pone en evidencia la persistencia de la racionalidad técnica, inaugurada en la reforma de 1965, profundizada en la dictadura, y perfeccionada en los gobiernos de la Concertación, provocando un efecto de ajuste del orden escolar al orden neoliberal. La magnitud de la desigualdad educativa exige que la política educativa garantice el derecho a la educación.

PALABRAS CLAVE
política educativa chilena; política curricular chilena; currículum técnico; derecho a la educación.

* A mis compañeros y compañeras del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Playa Ancha, en primer lugar, a Daniel A. López, creador de nuestro Centro, simiente de un hábitat para soñar y crear.

## *ARCHITECTURE OF CHILEAN EDUCATIONAL POLICY (1990-2014): THE CURRICULUM, A PLACE OF METAPHORS*

ABSTRACT

The architecture of the Chilean Education Policy (1990-2014) is analyzed in the National Curriculum Framework and in the National Curriculum Bases, considering the epistemological ability of its metaphors, used as research devices. It is postulated that the assembly of subsidiarity, demand subsidies and technical curriculum induces the validity of technical rationality. Documentary research and one hermeneutic technique, highlights the persistence of technical rationality which opened in 1965 reform, strengthened during the dictatorship and perfected by the Concertacion governments, causing an adjustment effect of school order to the neoliberal order. The magnitude of educational inequality requires educational policy guarantees the right to education.

KEYWORDS

Chilean educative policy; Chilean curriculum policy; technical curriculum; right to education.

## *ARQUITETURA DA POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA (1990-2014): O CURRÍCULO COMO LUGAR DE METÁFORA*

RESUMO

A arquitetura da Política Educativa Chilena (1990-2014) é analisada em seu Marco Curricular Nacional e Bases Curriculares Nacionais, considerando a capacidade epistemológica de suas metáforas utilizadas como recursos de pesquisa. Postula-se que o acoplamento da subsidiariedade, subsídio para a demanda do currículo técnico, induz à validade da racionalidade técnica. A pesquisa documental, com uma técnica hermenêutica, evidencia a persistência da racionalidade técnica que teve início com a reforma educacional de 1965. O período da ditadura teria aprofundado e aperfeiçoado nos governos da Concertação, causando um efeito de ajuste da ordem escolar com a ordem neoliberal. A magnitude da desigualdade educativa exige que a política educacional garanta o direito à educação.

PALAVRAS-CHAVE

política educativa chilena; política curricular chilena; currículo técnico; direito à educação.

*En ese sentido, la historia del presente es simultáneamente una estrategia para el estudio del currículum, la teoría del currículum y el estudio de la escolarización.*

Popkewitz, 2010, p. 5

*En síntesis, después de las teorías críticas y pos-críticas, no podemos ver más al currículo con la misma inocencia de antes. El currículo tiene significados que van más allá de aquellos a los cuales las teorías tradicionales nos confinaran. El currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido. El currículo es autobiografía, nuestra vida, curriculum vitae: en el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad .*

Silva, 1999, p. 36

## INTROITO[1]

En su despertar, el artículo se inspira en las metáforas presentes en la política educativa y curricular chilena que se examinan en su condición de dispositivo.[2] El currículum es un *hábitat* para la metáfora, la Arquitectura Curricular Nacional, su Marco Curricular Nacional y sus Bases Curriculares Nacionales, lo ponen en evidencia. Parece posible pensar, entonces, que la metáfora vive y vivifica a este texto, así como la disciplina en *Vigilar y castigar* (2011), con su poder inquisitivo propio del dispositivo foucaultiano, con sus líneas de visibilidad, enunciación, fuerza, subjetivación, ruptura, fisura, fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras, a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición (Deleuze, 1995).[3] La metáfora manifiesta la noción de orden, matriz de la política educativa y curricular en la civilización que tiene nuestra edad y geografía (Foucault, 1999).

¿Por qué someter la política educativa y curricular a un ejercicio de pensamiento político?, inspiración arendtiana (1968, 1997), para situar el problema en perspectiva: 1990-2014, veinticuatro años, seis períodos presidenciales, una Constitución Política, dos leyes de educación, en fin, podría cuantificarse el período *ad infinitum*. Más allá de *cronos* y su tiempo, interesa situar el problema

1 El texto *Escribir artículos científicos* (López, 2012), me obligó repensar la dimensión epistemológica de la metáfora inspirando este artículo.

2 Este artículo se sustenta en la investigación pensada junto a la Albufera y desarrollada en una espiral virtuosa: Mapocho, Arno, Maule, Mediterráneo para recalar en el Pacífico meridional, intitulada *El tiempo un modo de orden. Una paradoja en la historia como disciplina escolar* (Oliva, 2012a), tesis de doctorado en pedagogía guiada por José Gimeno Sacristán.

3 La portada de la parte cuarta de *Vigilar y castigar*, expresa la impronta de lo dicho: la palabra disciplina late en la desnudez de la página 123 (Foucault, 2011).

en el tiempo desnaturalizado en los estratos que señalan su pluralidad (Koselleck, 2001). Todo lo cual, permite ponderar continuidades y cambios en la política curricular, imperativo en un ámbito que obnubilado por la novedad, a menudo, desdeña la tradición. Koselleck (*idem*) distingue: un tiempo corto, modo inmediato de experimentar la sucesión de los acontecimientos; un tiempo medio, de la experiencia generacional que descubre permanencias y condiciones estructurales dotadas de cierta estabilidad; finalmente, el largo plazo, de procesos históricos inteligibles mediante una abstracción intelectual; perspectiva irrenunciable al pensar en términos de dispositivos.

La filiación del problema en la política es evidente; pensar en sus tensiones, compromisos y desafíos, es un aliciente para esta palabra. La política, para Aristóteles (1977c), es una ciencia práctica preocupada del bienestar del hombre en comunidad; qué es y cómo asegurar la felicidad. Unida a la ética, la facultad política constituye el bien en el más alto grado que es la justicia, una especie de igualdad (*idem*). Hallazgo importante para la política educativa que destaca el vínculo entre ética y política expresado en la justicia y el bien común.

Que la política sea una ciencia primera, una ciencia arquitectónica o estructuradora, que parece pertenecer al arte principal y verdaderamente maestro o arquitectónico, como señala Aristóteles (1977d), permite pensar en esa ética subyacente a la arquitectura curricular en relación al cumplimiento del *desiderátum* de la educación. Dentro de esos fines, la enseñanza obligatoria se establece para garantizar una especie de orden social (Lundgren, 1997). Ello permite recuperar la política en su preocupación por el mundo, lugar de los asuntos humanos, dominio de la pluralidad, esfera pública cuya misión es asegurar la vida en el sentido más amplio (Arendt, 1997). En el acto político, las leyes cumplen una función de garantizar la igualdad, al autorizar la posibilidad de palabras y acciones (*idem*). Al situar el problema en Chile, se observa la persistencia de la desigualdad educativa (García-Huidobro; Bellei, 2003; OECD, 2013; Oliva 2008) imperativo para la profundización un orden democrático.

¿Qué orden (des)vela la Arquitectura Curricular Chilena (1990-2014), expresada en su Marco y Bases Curriculares al ser escrutada mediante el dispositivo de la metáfora? Su hipótesis sostiene que el estudio de la metáfora de la Arquitectura Curricular Nacional (1990-2014), en su Marco y Bases Curriculares, desvela cómo el ensamblaje de subsidiariedad, subsidio a la demanda y currículum técnico, constituye la matriz para la continuidad de la racionalidad técnica-instrumental configurando un orden escolar funcional al orden social dominante.

El artículo distingue entre educación y currículum, así como, entre política educativa y política curricular. Por ello, se determina un ámbito genérico, el educativo, y se focaliza el estudio en uno de sus ámbitos específicos, el currículum, considerando la complejidad e imbricación entre ambos. Interesa la mirada amplia que proporciona la educación al fenómeno de la reproducción socio-cultural; al proceso de socialización que configura el orden social como orden institucional (Fernández Enguita, 1997; Gimeno Sacristán, 2003, 2010). Se observa su institucionalización en los sistemas escolares, configurando el orden escolar atendiendo al fenómeno escolar con sus dimensiones: institucional, organizativa y

curricular, según se trate de su estructura normativo-jurídica; la materialización de sus procedimientos organizativos; o su conocimiento institucionalizado (Beltrán, 2000; Beltrán; San Martín, 2002).

En el ámbito educativo, se distingue el campo curricular, núcleo del fenómeno escolar, que se emplaza en el eje del artículo en las secciones III y IV, allí, el currículum atiende a cómo debe seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas, así como, los métodos de transmisión destacando, lo que subyace a todo lo anterior, su código curricular (Lundgren, 1997). Situado en el corazón de la escolaridad, dirá Gimeno Sacristán (2010, p. 22), refiere a "una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrollará durante la escolaridad". Tensiones, compromisos y desafíos aparecen en la política curricular que, como discurso, como texto, constituye un elemento simbólico del social de los grupos en el poder subrayando los vínculos entre: saber, identidad y poder (Silva, 1998, 1999). En ese proyecto, la producción y el orden del discurso es controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos normalizadores del conocimiento que circula en las instituciones educativas (Foucault, 2005).

En consecuencia, primero se realiza una mirada a la política educativa prescrita en los diferentes gobiernos chilenos (1990-2014), en las dimensiones mencionadas. Posteriormente, se focaliza el estudio en su política curricular oficial. En suma, es la idea matriz de orden, emplazada en la reproducción socio-cultural la que permite enlazar la política educativa, entendida como genérica, y la política curricular como específica, es decir, dentro del marco de la primera.

Cinco partes vertebran el artículo. La primera, Ejercicio para la comprensión de la política curricular. La metáfora sitiada: la metáfora situada, presenta un juego discursivo entre lo sitiado y lo situado para estudiar la naturaleza y funciones de la metáfora. La parte segunda, Ensamblaje de dispositivos en la Política Educativa Chilena reciente, en su dispositivo matriz, aborda el efecto conjunto de tres dispositivos, en el seno de la subsidiariedad como dispositivo matriz. La parte tercera, Marco Curricular Nacional. Más allá del concepto, la metáfora, se sitúa en el currículum oficial regulado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). La parte cuarta, Bases Curriculares Nacionales, la metáfora muestra la eclosión del aparecer. Un bosquejo, focaliza el estudio en el Objetivo de Aprendizaje, dispositivo de la actual política curricular. En las conclusiones, la metáfora desnuda su poder creativo al expandir las posibilidades intelectivas del concepto en el ejercicio de su función heurística o de descubrimiento.

Un proyecto político que considere la racionalidad como primer fundamento de la dignidad del hombre (ser consciente-pensante-libre) y de sus derechos, debe garantizar en sus instituciones educativas el derecho a ser educado a la altura exacta de la humanidad, de sus logros y en sus inquietudes (Millas, 1982; Giannini, 2004); ésta es la llamada al currículum que constituye la invención de una tradición vinculada a la producción y reproducción social (Goodson, 1995).

## I EJERCICIO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA POLÍTICA CURRICULAR: LA METÁFORA SITIADA, LA METÁFORA SITUADA

*In what sense, if any, is a metaphor "creative".*

Black, 1954-1955, p. 2

La hipótesis propuesta focaliza su atención en algunas metáforas de la política curricular chilena reciente; la política curricular transformada en currículum tiene efectos sobre el aula, determina qué conocimientos, estrategias y formas de evaluación son válidas en un proceso de inclusión de ciertos saberes e individuos, y de exclusión de otros (Silva, 1998, 1999). Ello encierra un profundo sentido político, la posibilidad de conducir y transformar nuestro orden social hacia una vida mejor, cifrada en el ideal de un orden democrático, compromiso de la política. Tensiones y desafíos, muestran el límite hacia el cual se mueve asintóticamente esa búsqueda de la democracia que es un *desiderátum*; un movimiento humano de aproximación a un ideal (Millas, 1974; Figueroa, 2011).

Sitiar o rodear las principales metáforas presentes en la política curricular chilena reciente, para utilizar su capacidad epistemológica y creativa, es el propósito de la metáfora sitiada; poner la metáfora-en-situación, de manera tal que forzosamente se deba acceder a lo que se le exige (Larousse, 2007). Disponerla en el haz de relaciones del lugar que ocupa, ponerla delante de sí, en vista de sí misma; dejar que la metáfora se manifieste a sí misma, como una referencia a su modo de ser metáfora, la palabra, entonces, a los hechos mismos, en un guiño heideggeriano (Heidegger, 2012).

Desvelada la política curricular en su tríada metafórica –Arquitectura, Marco, Bases Curriculares– es posible comenzar a despejar la duda del epígrafe. La metáfora detenta el estatus de dispositivo, lo que permite distinguir un conjunto multilineal dotado de tres dimensiones: visibilidad, enunciación y poder (Foucault *apud* Deleuze, 1995). Líneas y curvas revelan su poder creativo para resolver el problema investigativo por la vía del descubrimiento y la aspiración a la invención, manifestando la complejidad subyacente en los fines de la transmisión del conocimiento (Lundgren, 1997; Jackson, 1998).

La creatividad de la metáfora también puede buscarse en el acervo de nuestra civilización, tributario de la definición aristotélica de metáfora (Ricoeur, 1975). La metáfora consiste en trasladar a una cosa un nombre que designa otro, en una traslación de género a especie, de especie a especie, o una analogía; se trata de una transposición de términos, de un nombre extraño, en el sentido que designa otra cosa, que pertenece a otra cosa; la comparación es una metáfora desarrollada (Aristóteles, 1977a, 1997b). Cumple una función nominativa y es un instrumento de intelección para hacer comprensible nuestro pensamiento y para pensar ciertos objetos difíciles (Ortega y Gasset, 1924); su efecto estético es, desde sí mismo y por sí mismo, conocimiento (Ortega y Gasset, 1914).

La "metáfora viva" es el mito, es la poesía más la creencia (mitologizar), consiste en describir un campo menos conocido pero real, en función de las relaciones con otro campo, de ficción pero más conocido. La metáfora viva *dice el ser*, dice *la*

*eclosión del aparecer* y, al decirlo, revela lo implícito o encubierto, por lo real (Ricoeur, 1975). La relación que existe en el discurso, entre el sentido (organización interna) y la referencia (poder de relacionarse con una realidad exterior al lenguaje), justifica la metáfora; transición de la semántica (sentido) a la hermenéutica (referencia). Más sobresaliente es, para este trabajo, su función heurística o de descubrimiento, de re-descripción de la realidad que actúa como un modelo científico (*idem*).

El poder creativo de la metáfora adquiere plenitud en Max Black (1954--1955, 1962), que sitúa la metáfora en el centro del pensamiento creativo, por su contribución a la lógica de la invención. La metáfora no reproduce una semejanza ya existente, la crea estratégicamente al establecer una relación de semejanza, existente o no en la vida real, mediante la fórmula de la interacción, donde los pensamientos generados por la metáfora están en "actividad simultánea" e interconectados en el lugar donde germina un significado. La metáfora interactiva es el mecanismo vertebrador y fuente de orden y coherencia creativa (Black, 1962). Hallazgo fundamental para este trabajo que desvela el orden que subyace a la política curricular.

¿De qué factura es, entonces, el poder de la metáfora? El estudio de la pregunta lleva a precisar sus funciones en dos aspectos imbricados, su dimensión epistemológica y su capacidad creativa. No es menos relevante su efecto estético que permite recuperar la dimensión axiológica para la educación.

Pensar la metáfora-en-situación, es desvelar su trasfondo fenomenológico y, a su través, el de la investigación que sustenta este artículo. Identificar y encarar las metáforas existentes en la política educativa y curricular chilena reciente es consonante con la naturaleza del currículum, *v. gr*. con el complejo territorio que subyace a su discurso, revelar esa dimensión implícita o encubierta por lo real, es propio del pensar metafóricamente. Al permitir el tránsito de lo semántico (sentido) a lo hermenéutico (referencia) (Ricoeur, 2001), deja ver que ninguna teoría es neutra, científica o desinteresada sino que está implicada en relaciones de poder (Silva, 1999, p. 6). Así como lo está, en relaciones históricas, éticas, políticas e ideológicas.

Comprender la política educativa y curricular examinando sus metáforas constituye un ejercicio para plantear nuevas preguntas a viejos problemas, también permite recuperar viejas preguntas para abordar renovados problemas y revivir el compromiso subyacente a esta escritura.

## II ENSAMBLAJE DE DISPOSITIVOS EN LA POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA RECIENTE, EN SU DISPOSITIVO MATRIZ

> *O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas.*
>
> Goodson, 2007, p. 8

La inspiración de este capítulo es tributaria de la metáfora foucaultiana de la enjambranzón de los mecanismos disciplinarios; un enjambranzón es una

multiplicación de enjambres que consiste en la emigración de una parte de las abejas de una colmena (Larousse, 2007). Señala Foucault (2011) que, junto a la multiplicación de los establecimientos de disciplina, sus mecanismos tienden a "des-institucionalizarse", a salir de las fortalezas cerradas donde funcionaban y a circular en estado "libre", pudiendo transferirse y adaptarse. Esta idea de propagación de la disciplina permite pensar en las relaciones entre sus dispositivos, por ejemplo, las señaladas de multiplicación y las de ensamblaje interés de la presente sección que repara en el ensamblaje entre los dispositivos que maximizan su capacidad de normalización. Baste observar cómo el poder de la subsidiariedad, dispositivo matriz de la Política Educativa Chilena reciente, al ensamblar en su seno al subsidio a la demanda y al currículum técnico, impulsa el poder creativo del dispositivo provocando un efecto conjunto: el ajuste del orden escolar al orden neoliberal.

Se estudia tres dispositivos principales de la Política Educativa Chilena reciente (1990-2014). Al situar el problema en perspectiva, se observa la herencia de diecisiete años de una dictadura que fractura la vida chilena, su democracia y sus derechos humanos. Baste observar que la fuente principal de la política educativa, la Constitución de la República, sancionada fraudulentamente en 1980, es la cuna del dispositivo matriz de la Política Educativa Chilena hasta hoy, no obstante el transcurso de seis períodos presidenciales.

**Cuadro 1 – Períodos presidenciales Política Educativa Chilena en estudio (1990-2014)**

| Presidente | Período presidencial | Fuentes política educativa y curricular |
|---|---|---|
| Patricio Aylwin Azócar | 11 marzo 1990 – 11 marzo 1994 | Constitución 1980<br>LOCE |
| Eduardo Frei Ruiz-Tagle | 11 marzo 1994 – 11 marzo 2000 | Constitución 1980<br>LOCE |
| Ricardo Lagos Escobar | 11 marzo 2000 – 11 marzo 2006 | Constitución 1980<br>LOCE 1990-2009 |
| Verónica Michelle Bachelet Jeria | 11 marzo 2006 – 11 marzo 2010 | Constitución 1980<br>LOCE/LGE 2009 |
| Miguel Juan Sebastián Piñera Echenique | 11 marzo 2010 – 11 marzo 2014 | Constitución 1980<br>LGE |
| Verónica Michelle Bachelet Jeria | 11 marzo 2014 – 11 marzo 2018 | Constitución 1980<br>LGE |

Fuente: <http://www.chilecollector.com/archwebart/presidentes02.html>.
Elaboración propia.

Un *triptykhos* organiza el capítulo. La subsidiariedad es el dispositivo matriz, una entidad principal que engendra y contiene a otras, también es un molde que amolda (RAE, 2001); promulgado en 1974, consagrado en la Constitución de 1980 (Chile, 1980), en su LOCE (Chile, 1990) y presente en la Ley General de Educación (LGE) (Chile, 2009b). En trabajos anteriores he tratado, *in extenso*, este dispositivo asignándole diferentes connotaciones: piedra angular de la gran ofensiva

neoliberal (Oliva, 2010); eje articulador de la gran reforma neoliberal (Oliva, 2012a); dispositivo principal del orden neoliberal (Oliva, 2012b).

Este texto lo piensa en su condición de dispositivo matriz que regula la idea de hombre, sociedad y el rol del Estado, las sociedades intermedias y la familia. Se determina que el hombre posee derechos de origen divino, anteriores y superiores al Estado, cuyo fundamento es el *jusnaturalismo* de inspiración cristiana (Chile, 1974); el rol del Estado es subsidiario, pues debe asumir directamente, sólo aquellas funciones que las sociedades intermedias no estén en condiciones de cumplir adecuadamente, porque desbordan sus posibilidades (Defensa Nacional, policía, Relaciones Exteriores) o porque su importancia no aconseja dejar entregadas a grupos particulares (empresas estratégica), o porque envuelven una coordinación general propia del Estado (*idem*); los grupos intermedios son todas las formas de asociación situadas entre el individuo y el Estado; la educación, por su parte, comprende la participación de familia, iglesia y Estado; la familia es el principal agente educativo, cuando no pueda cumplir este papel, el Estado suple el defecto y lo remedia según los derechos humanos de la prole (San Francisco, 1992).

Se regula la descentralización educativa inspirada "por razones ideológicas, vinculadas al desmantelamiento de la influencia del estado y de las autoridades políticas, como por fundamentos económicos, ligados a la concepción neoliberal de hacer más eficiente y competitiva la prestación de los servicios sociales" (OECD, 2004, p. 71).

Todo dispositivo requiere materializarse, máxime un dispositivo matriz. A ello responde la mudanza del sistema de financiamiento, de subsidio a la oferta a subsidio a la demanda (*voucher*), recibido por cada sostenedor según el promedio mensual de asistencia de alumnos (Aedo, 2003). Se impulsa un cuasi mercado de la educación, con "demandantes que pueden elegir a qué oferentes 'comprar' sus servicios, con libre entrada y salida de proveedores y libre competencia entre sectores público y privado, con o sin fines de lucro" (González, 2005, p. 622). En consonancia con lo anterior, la municipalización regula el traspaso de los establecimientos educacionales desde el Ministerio de Educación a las municipalidades; sin embargo, la tuición sobre los asuntos curriculares y el control de la asistencia de los estudiantes, para calcular el subsidio, queda bajo potestad del Ministerio de Educación (Cox, 2005). Se genera tres tipos de establecimientos educacionales: municipal subvencionado, particular subvencionado y particular pagado. Contexto en el cual maestros y maestras son despojados de su condición de funcionarios públicos, cuna de su profesionalidad docente, recibiendo una doble estocada: en la estructura de su puesto laboral y en el ejercicio de su transposición didáctica a expensas del currículum técnico (Oliva, 2012b).

El tercer dispositivo es el currículum técnico que representa, paradojalmente, una continuidad discontinua. Su pedagogía por objetivos es introducida en la reforma de 1965, vinculada a la teoría del capital humano y a la Alianza para el Progreso. Es profundizada en la dictadura e intenta ser reemplazado en los dos primeros gobiernos de la Concertación y reaparece en los dos últimos, para reavivarse en el gobierno de Piñera. El gobierno actual hereda el currículum técnico, refinado en las Bases Curriculares Nacionales.

Podemos pensar, entonces, en sitiar al currículum técnico; ponerlo-en-situación, como una referencia a su modo de ser técnico: ¿Cuál es la técnica del currículum técnico? La ambivalencia de la pregunta permite inquirir, ¿De qué técnica se trata? y ¿De qué técnica se vale? Apertura que sitúa a la medición en el lugar de la interrogación; ya emplazados en la ciencia y su razón técnica no es posible esquivar el estudio de la naturalización de la educación.

Pensar en la ciencia, cuna del currículum técnico, permite situarse en una continuidad histórica principal en nuestra civilización, no obstante, distinguirse sus estadios de *episteme* y *scientia*, según se trate de un saber contemplativo, dominio de la metafísica, o de un saber medido, dominio de la filosofía natural donde germina la ciencia. Galileo, Descartes y Newton, situados en la génesis, cristalización y síntesis del orden científico, son artífices de la ciencia clásica, con su vocación y pasión investigativa instituyen las claves de la ciencia.

Esa ciencia deja a la vista una ambivalencia radical: el hombre es un embutido de ángel y demonio, la versifica Parra (1954), el poeta. Así, amplía y diversifica el conocimiento escolar, posibilitando la relación enseñanza-aprendizaje, *locus* del desenvolvimiento de la virtud; paradojalmente, utiliza el conocimiento escolar para clasificar y segregar, cimentando una fuente de iniquidad. Es necesario tener una conciencia vigilante de esta encrucijada pedagógica, donde participa la ciencia en su función normalizadora; reparar, entonces, tiene un sentido de urgencia.[4]

En su *Traité de pédagogie*, Kant (1921, p. 17) dictamina: "L'ordre dans la vie suppose un orden préable, l'ordre dans l'education", tensando el imperativo de escrutar la razón técnica que fundamenta al currículum técnico. Claves galileanas, cartesianas y newtonianas sobre el orden científico como orden natural aportan antecedentes para esclarecer la tónica vital del currículum técnico; proceso *in crescendo* de naturalización de la naturaleza a instancias de la medición, que configura el orden natural, como un orden causal y determinista, en suma, científico, frente al cual cede el orden social y el escolar.

En su pensamiento, Galileo sostiene que el libro de la naturaleza está escrito en lengua matemática, sus caracteres son figuras geométricas, los procesos naturales pueden ser determinados como fenómenos cuya variación posee una cierta regularidad que permite su reducción a una objetividad mensurable (Torreti, 1971). En sintonía con ello, Descartes (1959, 1997) asevera que la naturaleza posee un orden causal regido por leyes naturales que son matemáticas, se reducen a la geometría y verifican la causalidad de la naturaleza, cuya esencia es la extensión y su característica el movimiento; en tal mecanicismo, existe una determinación causal y una predeterminación en el curso de la naturaleza. Por su parte, la cosmovisión newtoniana está representada en una metáfora radical: toda la realidad natural posee la estructura de una máquina; mecanicismo erigido en la idea de fuerza,

4 La estrategia para esta reparación es el curso y recurso de un movimiento sinfín, entre "re-pa-rar", darse cuenta para comunicar y denunciar, y "re-pa-rar", restituir el derecho a la educación incumplido, sus víctimas: alumnos, familias, maestros, integrantes de una comunidad, en fin, de un país, quiénes requieren del gesto y la palabra de reparación, de una pedagogía de la reparación (Oliva, 2011).

unido a un determinismo riguroso, todos los fenómenos poseen una causa y un efecto predefinido, por ello, en principio es posible predecir con certeza el futuro de cualquier parte del sistema si se conoce, con todo detalle el estado en que se encuentra en un momento específico (Capra, 1992).

¿Qué utillaje dispone la *scientia* al proceso la estandarización del conocimiento escolar? ¿Cuál es su ideología subyacente?

La razón técnica, recuerda Marcuse (1978), posee un sentido político vinculado a la ideología cuyo proyecto socio-histórico responde a los intereses dominantes de la sociedad que intenta imponer una forma subyacente de dominio. En este proceso, el método científico que lleva a la dominación cada vez más efectiva de la naturaleza, provee los conceptos e instrumentos para extenderse a distintas esferas de la cultura, cuyo poder se perpetúa por medio de la tecnología y *como* una tecnología de control social y de dominación (Marcuse, 1968). Foucault (1999), signa la inauguración de la época clásica con la entrada de la naturaleza en el orden científico y su mudanza en las disposiciones de la *episteme* occidental, reflexionando sobre el régimen de verdad de cada sociedad, esto es:

> los tipos de discurso que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero. (Foucault, 1992, p. 198)

Inquiere, ¿Qué efectos de poder circulan entre los enunciados científicos; cuál es su régimen interior de poder, así como, de qué manera y por qué, en ciertos momentos, dicho régimen se modifica en forma global?

Una síntesis de la alianza entre la disciplina y la *scientia* está en el origen de la pedagogía como moderna ciencia de la educación, en su proceso de naturalización transformada en una ciencia aplicada, despojada de su base axiológica, fundada en el positivismo, la sociología funcionalista y el conductismo (Oliva, 2012a). Racionalidad que, entre otros, se expresa en su: (i) intento de establecer generalizaciones desde observaciones efectuadas en el mundo de la experiencia; (ii) separación de los juicios de valor; (iii) diseño e implementación de una acción encaminada a proporcionar resultados eficaces; (iv) utilización de explicaciones científicas para tomar decisiones universalmente válidas ("objetivas"); (v) perspectiva instrumental denominada "medios-fin". Todo lo cual, configura el interés técnico, encaminado al control del ambiente mediante una acción instrumental regida por reglas técnicas basadas en un saber empírico generado por las ciencias empírico-analíticas (Habermas, 1994).

Esto es, para el caso el utillaje que dispone la ciencia al currículum técnico; su régimen de verdad, a menudo, naturalizado desatiende al proceso socio-histórico que llevó a su elaboración. Baste atender a la reforma curricular de 1965, tributaria de la lógica que une calidad y educación (teorías del capital humano); donde la eficiencia, eje de la calidad, mide logros y resultados e intenta maximizarlos (Aguilar, 2006). Esta racionalidad técnica erigida en la medición y el objetivo de conducta

constituye el *desiderátum* de la técnica que inspira al currículum técnico o eficiente; su indagación en el currículum, lugar de la metáfora, constituye nuestro *desiderátum*.

En su despertar, el capítulo aborda la enjambrazón de mecanismos disciplinarios destacando su tendencia a la des-institucionalización, en sus postrimerías puede señalarse que el ensamblaje de dispositivos en la Política Educativa Chilena muestra, *a contrario sensu*, una tendencia a la institucionalización configurando un orden institucional.

## III MARCO CURRICULAR NACIONAL. MÁS ALLÁ DEL CONCEPTO, LA METÁFORA

> *He aquí la hipótesis que querría proponer, esta tarde, con el fin de establecer el lugar –o quizás el muy provisional teatro– del trabajo que estoy realizando: supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad.*
>
> Foucault, 2005, p. 14

El estudio de la Arquitectura Curricular Nacional persigue hacer una historia del presente examinando continuidades y fracturas, estrategia para el estudio del currículum (Popkewitz, 2010). El estudio del Marco Curricular Nacional en su circunstancia, atendiendo a su dimensión institucional, recala en la idea de marco, metáfora que permite ampliar la inteligibilidad del problema al fenómeno de la institucionalización, estructura normativa del orden social. ¿Qué enmarca al Marco Curricular Nacional? ¿Cómo lo enmarca? ¿Por qué se enmarca?, en fin, ¿Qué es lo que resulta enmarcado?

Repárese en la palabra marco, la semántica indica, al menos, dos acepciones, cerco en el cual se encajan algunas cosas y límite en que se encuadra un problema, cuestión o etapa histórica (Larousse, 2007). Por su parte, la sinonimia señala: cuadro, recuadro, cerco (Sainz de Robles, 1959). La noción de marco como límite, línea fronteriza, contorno, permite aquilatar el valor de la metáfora; el límite es una línea visible o imaginaria que señala el fin de algo o la separación entre dos cosas; el punto que indica hasta dónde puede llegar algo no material, en fin, el territorio que queda circunscrito (Larousse, 2007).

El Currículum Nacional queda provisto de su marco prescrito mediante la ley n. 18.962. A LOCE de 1990, que establece que corresponde al Ministerio de Educación (MINEDUC), previa aprobación de un Consejo Superior de Educación, la definición de los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos de la Enseñanza Básica y la Enseñanza Media.

Recuperar la interrogante que inquiere sobre la comprensión política del Marco Curricular Nacional insta a aguzar la mirada en lo enmarcado, es decir, el currículum o los contenidos que, convertidos en aprendizajes, deben y tienen derecho a adquirir los alumnos y alumnas durante su escolarización para ser capacitados

como ciudadanos libres, autónomos e implicados con su mundo (Gimeno Sacristán, 2005), proceso cuya dimensión ética y política expresa una relación de poder (Silva, 1998, 1999).

¿Cuál es la circunstancia del Marco Curricular Nacional? Su función es garantizar la vigencia del legado de la dictadura; la LOCE, promulgada el 10 de marzo de 1990, último día del período dictatorial lo evidencia, también la exigencia de un alto *quórum* en el Congreso para su modificación, situación que podría explicar su vigencia de casi veinte años tras el término del régimen dictatorial (1990-2009).

En marzo de 1990 asume el poder la Concertación de Partidos por la Democracia, coalición de partidos políticos de centroizquierda. Su gobierno se extiende hasta el 2009, donde la Coalición por el Cambio, conglomerado de derecha, encabezado por Sebastián Piñera, gobierna hasta marzo de 2014, fecha de inicio del segundo período presidencial de Michelle Bachelet. A partir de 1996, se inicia una reforma educativa que comprende una reforma del currículum y la implementación de la jornada escolar completa. Ésta queda regulada por el Marco Curricular Nacional.

Dejemos, pues, que la metáfora se manifieste a sí misma como una referencia a su modo de ser metáfora: el Marco, lo que enmarca y lo que resulta enmarcado; Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios constituyen sus coordenadas donde los:

> Objetivos Fundamentales. Son las competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de la escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egresos de la Enseñanza […] Contenidos Mínimos Obligatorios. Son los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los Objetivos Fundamentales establecidos para cada nivel. (Chile, 2002b, p. 5)

Los Objetivos Fundamentales son de formación general, referidos a las finalidades de la enseñanza, llamados Objetivos Fundamentales Transversales y dirigidos al logro de competencias en determinados dominios del saber y del desarrollo personal, llamados Objetivos Fundamentales Verticales (*idem*). Objetivos Fundamentales Verticales y Contenidos Mínimos Obligatorios se ordenan en una Matriz Curricular Básica, cuyos componentes son: sectores y subsectores de aprendizajes (asignaturas de enseñanza); ciclos y subciclos de aprendizaje, niveles educacionales, objetivos fundamentales, contenidos mínimos y ponderación de los subsectores del aprendizaje. También se enmarca al Plan de Estudios que señala, para cada curso, los subsectores de aprendizaje, asignaturas y actividades con su respectiva carga horaria semanal (Chile, 1996).

Observado en su condición de metáfora, el Marco amplía la inteligibilidad del problema, ¿Cómo enmarca, entonces, al currículum el Marco Curricular Nacional? Diversos dispositivos disciplinarios configuran un sistema de enmarcamiento que cumple una función de normalización, destacando la tríada: competencias-aprendizaje esperado-medición. Allí, (i) Los Objetivos Fundamentales son definidos

como competencias que se concretan en el aprendizaje esperado, marco que circunscribe al conocimiento escolar regulado en el Programa de Estudio, delimita contenidos de la enseñanza, actividades de aprendizaje, recursos pedagógicos, evaluación e induce un modelo de profesionalidad docente; (ii) La medición es un mecanismo principal que pone en funcionamiento el sistema de enmarcamiento, en tres fases principales: inicio, mediante la formulación del aprendizaje esperado como objetivo a alcanzar; llegada, mediante la evaluación del aprendizaje esperado operacionalizado en un conjunto de criterios e indicadores; y, una trayectoria entre ese punto de inicio y su punto de llegada, con la formulación de las actividades para el logro del aprendizaje esperado.

Esta trayectoria expresa la mecánica de la racionalidad técnico-instrumental, que pretende controlar cada movimiento según su enfoque medios-fin. Se observa, entonces, dos sistemas de enmarcamiento: un macro-marco compuesto por Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios y un meso-marco, compuesto por competencias-aprendizaje esperado-medición. Los señalados marcos circunscriben el conocimiento que es objeto de la escolarización y aquél que queda en sus extramuros, según determinadas reglas explícitas y subyacentes que regulan la reproducción social en la institución educativa (Lundgren, 1997).Este código curricular contiene reglas que crean un orden social, mediante las cuales se transmite un valor, un poder y un potencial desigual (Bernstein, 1998).

¿Qué enmarca el Marco Curricular Nacional? Como puede observarse, el Marco Curricular Nacional es una versión renovada de la pedagogía por objetivos, instaurada en la reforma de 1965 y profundizada en la dictadura; la LOCE, es el dispositivo para esa permanencia. En este contexto, el acoplamiento de los dispositivos: subsidiariedad, subsidio a la demanda y currículum técnico persigue establecer y preservar el orden neoliberal, ello exige extremar el control, la vigilancia, y el buen encauzamiento en la institución educativa (Foucault, 2011). Ello tiene profundas consecuencias en la organización escolar, generándose un círculo de disciplinarización de sujetos y saberes (Varela, 1995), a instancia del currículum técnico que propicia la reproducción de una sociedad desigual y fragmentada.

Examinar el Marco Curricular Nacional como sistema de enmarcamiento, insta a reparar en el orden institucional característico del orden social, con sus atributos de historicidad, control social, objetividad y legitimidad. Así, el currículum técnico y su pedagogía por objetivos, expresa los atributos de objetividad e historicidad, constituye un currículum que se va fraguando en el tiempo, no obstante, al pasar del tiempo aquél orden curricular, que responde a un orden social, extravía su origen socio-histórico, expresándose como una realidad objetiva dotada de autonomía, experimentándose como algo externo y coercitivo (Berger; Luckmann, 2006). Legitimado su régimen de verdad, el orden institucional diezma la capacidad instituyente del sujeto, transformándose en un caldo de cultivo para la reproducción mostrando, sin embargo, una perenne tensión entre el discurso instituido (dominante) e instituyente (alternativo) (Castoriadis, 1983).

Al volver a la hipótesis foucaultiana que inspira esta sección, es posible observar cómo los señalados sistemas de enmarcamiento controlan, seleccionan y redistribuyen la producción del discurso, mediante procedimientos que tienen una

función normalizadora, dentro de ellos destaca la medición, dispositivo disciplinario principal en la configuración del orden escolar.

## IV BASES CURRICULARES NACIONALES, LA METÁFORA MUESTRA LA ECLOSIÓN DEL APARECER. UN BOSQUEJO

> *De manera sofisticada, en Chile se ha introducido un Caballo de Troya en la educación: el modelo educativo implantado. A estas alturas, es evidente que este modelo, basado exclusivamente en la teoría económica y afines (currículo eficiente, conductismo y psicometría) no está condiciones de hacer frente a los nuevos desafíos que una población más informada plantea en Chile.*
>
> Casassus, 2011, p. 65

Las Bases Curriculares Nacionales quedan establecidas mediante la LGE (ley n. 20.370), de 2009, su dispositivo principal es el Objetivo de Aprendizaje que vincula la formulación del aprendizaje, con su seguimiento y evaluación.

El tiempo desnaturalizado de la historia que permite ponderar continuidades y cambios, proporciona categorías para escrutar la Arquitectura Curricular en su fase de Bases Curriculares. ¿Qué sentido y significado posee la palabra "base" aplicada al currículum?, en esta empresa inquisitiva resultan valiosas las enseñanzas de LLedó (1996), sobre el contenido de una palabra que es la posibilidad de referencia inequívoca a una determinada realidad, en principio extralingüística,

> Antes, sin embargo, de que una palabra comience a vivir esa vida histórica en la que su significado, ampliándose o reduciéndose, experimenta constantes modificaciones, conviene estudiarla en su primer estadio de evolución […] En esa primera y originaria significación parece que se ocultan, como una semilla, los posteriores brotes y ramificaciones. (*idem*, p. 105)

Etimología, semántica y sinonimia proveen esa primera y originaria significación, que permite a la metáfora ir más allá del concepto al desplegar su capacidad cognoscitiva y creativa.

Recogida del latín *basis* y éste del griego *básis*, la palabra "bases" refiere a fundamento y apoyo principal, acepción restringida hoy a asiento de una columna o estatua (Corominas, 2003). La semántica remite a la parte inferior de un cuerpo sobre la que este reposa, fundamento o apoyo principal de una cosa y conjunto de los militantes de un partido político, entre otros (Larousse, 2007). La sinonimia, por su parte, indica fundamento, pie, asiento, raíz, cimiento, soporte, zócalo, principio (Sainz de Robles, 1959).

El estudio de la pregunta exige situar el texto curricular en su contexto donde destaca la movilización de los estudiantes secundarios de 2006, conocida como Revolución Pingüina, cuyas demandas culminan en una crítica estructural al sistema educativo y su LOCE, especialmente, al binomio Constitución-LOCE, cuna del dispositivo matriz: subsidiariedad, junto al modelo de financiamiento que subsidia

a la educación conducente al cuasimercado de la educación, suscitando un debate sobre el derecho a una educación de calidad y el imperativo de su recuperación como bien público.

A instancias del gobierno se constituye un Consejo Asesor para la Calidad de la Educación, cuyo Informe es un antecedente para el Proyecto de Ley General de Educación (Chile, 2009a); tras una prolongada tramitación legislativa la promulgación de la LGE (Chile, 2009b), expresa un aparente punto de inflexión en la Arquitectura Curricular Nacional: de un Marco Curricular a unas Bases Curriculares.

Se determina una nueva institucionalidad con la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, que posee dos instituciones, una Agencia de Calidad, encargada de resguardar la calidad de la educación y una Superintendencia de Educación encargada del control y regulación de los recursos fiscales (*idem*). La nueva institucionalidad establece la definición de estándares de aprendizaje para ordenar a los establecimientos educacionales que de acuerdo al logro de aprendizaje y al grado de cumplimiento de estos estándares, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas Bases Curriculares que son el instrumento fundamental del Currículum Nacional (*idem*).

En las Bases Curriculares Nacionales, la nueva fórmula de prescripción curricular es el Objetivo de Aprendizaje o Estándar de Contenido, que define los aprendizajes y logros terminales esperables para una asignatura al final de cada año escolar y contempla: Objetivos de Aprendizaje por curso y asignatura y Objetivos de Aprendizaje Transversales para el ciclo (Chile, 2013). Se postula que el Objetivo de Aprendizaje relaciona de manera más explícita habilidades, conocimientos y actitudes, trasparentando el aprendizaje esperado, que es el foco del quehacer educativo. Su formulación también reclama un nivel de especificidad para identificar y operacionalizar el aprendizaje a lograr, *conditio sine qua non* es que el desempeño sea observable, todo lo cual permite definir una progresión de los aprendizajes (*idem*).

Este ejercicio para la comprensión de la política curricular premunido de la metáfora recala en la pregunta ¿Las Bases Curriculares, se desmarcan del Marco Curricular Nacional y su racionalidad técnica-instrumental? Al emplazar la respuesta en el tiempo largo, es posible observar la persistencia del objetivo de conducta que, no obstante presentar diferentes ropajes –Objetivo Educacional, Aprendizaje Esperado y Objetivo de Aprendizaje–, responde a un carácter y función similar. Obsérvese un ejemplo, el alumno o la alumna será capaz de elaborar una línea de tiempo con las etapas de la historia universal (Objetivo Educacional); maneja la línea de tiempo e identifica los grandes períodos en que está organizada la historia occidental (Aprendizaje Esperado); Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la duración, la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos (Objetivo de Aprendizaje).

Dado que el Objetivo de Conducta es el dispositivo matriz del currículum técnico hemos de preguntarnos, al menos, por las líneas de visibilidad, enunciación y fuerza de su matriz, que le permite cumplir con su función de normalización del

currículum. Para ello, se abordan dos tríades que aparecen imbricadas: (i) Conducta-contenido-estandarización; y (ii) Medición-control-evaluación.

El Objetivo de Conducta, es un enunciado que determina lo que el alumno debe dominar al finalizar una etapa de aprendizaje, su formulación bidimensional considera una conducta expresada mediante un verbo y un contenido claramente determinado donde esa conducta se ha de manifestar. Su formulación *apriorística* está fundada en una taxonomía que jerarquiza el dominio de conocimiento en una secuencia, de lo más simple a lo más complejo, o en un análisis de tareas que atiende al objetivo último de la enseñanza de un determinado programa, para identificar los objetivos previos necesarios para llegar a ese final, lo que requiere una identificación de las habilidades que comprende una tarea, así como, su organización y jerarquización. Los objetivos describen la clase de comportamiento y el contenido donde deben expresarse en el mundo empírico, lo que posibilita su identificación, observación y evaluación (Stenhouse, 1991). Por ello, el conocimiento escolar aparece estandarizado, es decir, ordenado según un patrón o referencia, lo que es lo mismo, disciplinado por un dispositivo principal, la medición.

La tríade medición-control-evaluación, la formulación y *modus operandi* del objetivo en su trayectoria, aparece enlazada al control de la eficiencia del proceso en sus objetivos, medios y evaluación, donde el aprendizaje aparece definido en criterios e indicadores. Por consiguiente, la estandarización del conocimiento escolar aparece unida a un sistema de medición de un aprendizaje estandarizado representado por el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), donde los estándares de contenidos aparecen alineados con los estándares de desempeño.

Al observar el carácter y función de su dispositivo fundamental, el Objetivo de Aprendizaje, es posible sostener que las Bases Curriculares, escasamente, se desmarcan del Marco Curricular Nacional y su racionalidad técnica, más bien la refinan. La Base Curricular constituye la fase de un modelo educativo implantado desde hace treinta años caracterizado por el acoplamiento del currículum eficiente, el conductismo y la psicometría (Casassus, 2010, 2011).

En el cumplimiento de su *desiderátum*, la metáfora revela lo implícito y encubierto por lo real: el currículum técnico prescrito en la Arquitectura Curricular Nacional, en sus estadios de Marco Curricular y Bases Curriculares. Con el propósito falaz de ofrecer una igualdad de oportunidades se ha seguido una racionalidad técnica funcional al orden neoliberal con objetivos fijados en consonancia con los mercados económicos, enfatizando la medición de un tipo de aprendizaje estandarizado. Con ello más bien se ha tendido a estratificar a los alumnos de acuerdo a su origen social y cultural en base a los puntajes que obtienen en pruebas estándares (Cavieres Fernández; Prieto, 2010).

El currículum es trayectoria, viaje, recorrido; es relación de poder, señala Tomaz Tadeu da Silva (1999); el artículo muestra trazos de ese recorrido mediante el cual la Política Educativa Chilena ajusta el orden escolar al orden neoliberal. Ello trastoca los dispositivos principales que, en el siglo precedente, fundaron el Sistema Nacional de Educación, por ejemplo, el estado docente. Existe una valiosa tradición en las teorías comprensivas, críticas y pos-críticas, que señalan el carácter

socio-histórico, político e ideológico del currículum y la educación, cuestionando los principales presupuestos del currículum técnico, alertando sobre su efecto nocivo para la garantía del derecho a la educación. En esta dirección es conveniente revisar, por vía ejemplar, la noción tradicional de calidad y su vínculo con la desigualdad educativa.

Existe evidencia que la noción de calidad erigida en la medición por el maridaje entre la *scientia* y la teoría del capital humano contribuye a generar desigualdad, fragmentación y exclusión social. La dimensión subyacente del interrogante, ¿Cuál es la magnitud de la desigualdad educativa chilena a comienzos del siglo XXI en relación al acceso y al logro de aprendizajes?, lo deja ver. Emplazados en los datos, aparece la desigualdad de aprendizajes: (i) en la población adulta, el 50% no cuenta con las herramientas básicas de alfabetización del siglo XXI y sólo un 14% posee un desempeño aceptable para las exigencias actuales; (ii) hay indicios que la estructura educacional chilena ha avanzado en la separación de los niños de diferente origen social en los últimos años, "lo que presumiblemente tiene efectos limitantes para el desempeño escolar de los niños con menos capital cultural y empobrece la visión de sociedad que la escuela entrega a todos" (García-Huidobro; Bellei, 2003, p. 60).

Cabe subrayar que el movimiento pedagógico resiste la matriz neoliberal desde sus más tempranos orígenes. Así, desarrolla una espiral de movilización en oposición a la LGE, pues, consagra la vigencia de los aspectos fundamentales del sistema: subsidiariedad, subvención por alumno, financiamiento compartido y municipalización, "al mantenerse el sistema de financiamiento se prioriza la educación privada, el sistema mixto igualdad de trato entre establecimientos públicos y privados, se consagra la segmentación e inequidad educativa" (Colegio de Profesores, agosto 2009a; diciembre 2009b; MUD, 2014). También, se opone a la estandarización educativa, al modelo técnico de profesionalidad docente y a las prácticas de neo-gestión emplazadas en la escuela (Colegio de Profesores, mayo 2009c). Se vigoriza la resistencia del magisterio a la política educativa oficial por su complicidad con el mercado, el negocio educativo y el rol principal de la familia y no del Estado en la responsabilidad educativa (Colegio de Profesores, 2003; MUD, 2014).

En este contexto, el Movimiento por la Unidad Docente propicia la conformación del más amplio movimiento de trabajadores de la educación, críticos a la educación de mercado y a las fuerzas política tradicionales que han mantenido y profundizado el sistema neoliberal; aspirando a contribuir al fortalecimiento de la organización sindical y gremial para la creación de un Frente Nacional de Trabajadores de la Educación, comprometidos con una teoría de la escolarización sustentada en la justicia social y el la pedagogía crítica transformadora en la lucha por la emancipación de la opresión-explotación del actual sistema económico social (MUD, 2014).

En una expresión de esa espiral, en la actualidad se articula un Plan de Movilización Nacional del Magisterio y Activación Docente, en oposición al proyecto de ley que crea un Sistema de Desarrollo Profesional Docente y una

Política Nacional Docente, presentado en el reciente mensaje presidencial y que es rechazado por el 97% de los profesores y profesoras.

A los profesores y profesoras que osan enseñar, en señal de reconocimiento y reparación, reza la dedicatoria de mi trabajo Dispositivos del orden neoliberal en la Política Educativa Chilena reciente. Imperativos a quien osa enseñar (Oliva, 2012). Hoy, esa pedagogía de la reparación se ha proyectado en la posibilidad de una política de reparación, pues: el orden social muestra una serie de determinismos, sin embargo, también es un dominio de fuerzas contradictorias, de luchas de poder, donde puede germinar la condición de posibilidad para la creación de espacios de libertad (Bourdieu, 2007).

El tono y sentido de la crítica realizada a la racionalidad técnica como fundamento del currículum, señala el imperativo de fundar una Arquitectura Curricular en el derecho a la educación, que considere la controversia entre la tradición fundada en los derechos humanos (Tomasevski, 2003) y la reconstrucción intercultural de esos derechos humanos (Santos, 2010). He aquí, pues, el anuncio de la metáfora; espiral virtuosa que engastada en el imperativo de la reparación, camine con decisión hacia una pedagogía de la movilización en la búsqueda de *otro* currículum alternativo a la racionalidad técnica-instrumental.

## REFERENCIAS


Aedo, C. La educación municipalizada en Chile. In: Hevia, R. *et al*. *La educación en Chile, hoy*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2003. p. 137-149.

Aguilar, L. *Todo sea por la calidad.* Tramar el cambio en educación. Valencia: Germanía, 2006.

Arendt, H. *Between past and future*: eight exercises in political thought. New York: Penguin Books, 1968.

_____. *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós Ibérica e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1997.

Aristóteles. Poética. 2. ed. In: _____. *Obras I.* Madrid: Aguilar. 1977a. p. 73-107.

_____. Retórica. 2. ed. In: _____. *Obras I.* Madrid: Aguilar, 1977b. p. 111-213.

_____. Política: constitución de Atenas. 2. ed. In: _____. *Obras VII.* Madrid: Aguilar, 1977c. p. 1.403-1.476.

_____. Ética Nicomaquea. 2. ed. In: _____. *Obras VI: tratados de ética*. Madrid: Aguilar, 1977d. p. 1.172-1.185.

Beltrán, F. *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2000.

_____.; San Martín, Á. *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata, 2002.

Berger, P. L.; Luckmann, T. L. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

Bernstein, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

Black, M. Metaphor. *Proceedings of* The Aristotelian Society. London: Wiley, 1954--1955. [Blackwell Publishing on behalf of *The Aristotelian Society*, v. 55, p. 273-294,

1954-1955]. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/4544549>. Acceso en: 21 marzo 2014.

_____. *Models and metaphors*. New York: Ithaca, Cornell University Press, 1962.

Bourdieu, P. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

Capra, F. *El punto crucial.* Ciencia, sociedad y cultura naciente. Buenos Aires: Estaciones, 1992.

Casassus, J. Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et educare. Revista de Educação*, Cascavel: Unioeste, v. 5, n. 9, p. 85-107, enero 2010.

_____. Ver el Caballo de Troya: la desigualdad en la calidad de la educación. *Revista Docencia*, Chile: Colegio de Profesores de Chile A.G., n. 44, p. 64-67, sept. 2011.

Castoriadis, C. La alienación y lo imaginario. In: _____. *La institución imaginaria de la sociedad.* Barcelona: Tusquets Editores, 1983. p. 227-235.

Cavieres Fernández, E.; Prieto, M. Tareas críticas en las escuelas para reemplazar la estandarización por la deferencia con la diversidad de los aprendizajes. In: Congreso Iberoamericano De Educación: Metas 2021, 2010, Buenos Aires, p. 13-15, sept. 2010.

Chile, Gobierno de. *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*. Santiago de Chile: Gabriela Mistral, 1974.

_____. *Constitución Política de la República de Chile*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, [1980].

_____. MINEDUC. *Decreto Supremo de Educación n. 40, que establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas para su aplicación.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 1996.

_____. Ley n. 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza – LOCE. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 10 marzo 1990. Disponible en: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>. Acceso en: 1 dic. 2016.

_____. Ministerio del Interior. *Constitución política de la República de Chile 1980*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile, 2002a.

_____. *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2002b.

_____. Proyecto de Ley General de Educación. Chile: Archivo Legislativo, 2009a. Disponible en: <http://www.opech.cl>. Acceso en: 1 abr. 2012.

_____. Ley n. 20.370. Establece la Ley General de Educación – LGE: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009b. Disponible en: <http://www.ley.chile.cl>. Acceso en: 1 abr. 2012.

_____. *Unidad de currículum y evaluación.* Síntesis nuevas bases curriculares. Santiago de Chile: MINEDUC, 2013.

Colegio de Profesores. Departamento de Educación y Perfeccionamiento. Bases Curriculares. [S.l.: s.n.]: 2003. Disponible en: <http://www.educambio.cl/index.php/tv/item/127-bases-curriculares>. Acceso en: 1 jun. 2015.

_____. Editorial. *Revista Docencia*, Chile: Colegio de Profesores de Chile A.G., n. 38, p. 2-3, ago. 2009a. Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730184842.pdf>. Acceso en: 2 jun. 2015.

_____. Editorial. *Revista Docencia*, Chile: Colegio de Profesores de Chile A.G., n. 39, p. 2-3, dic. 2009b. Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021031947.pdf>. Acceso en: 2 jun. 2015.

_____. La Ley General de Educación: nuevo avance del neoliberalismo en Chile. *Revista Docencia*, Chile: Colegio de Profesores de Chile A.G., n. 37, p. 6-10, mayo 2009c. Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730182714.pdf>. Acceso en: 3 jun. 2015.

Corominas, J. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. 3. ed. Madrid: Gredos, 2003.

Cox, C. Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In: _____. (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo.* La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago de Chile: Universitaria, 2005. p. 19-113.

Deleuze, G. ¿Qué es un dispositivo? In: Deleuze, G.; Dreyfus, H. L.; Glucksmann, A.; Frank, M.; Balbier, E.; Gots, B. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1995. p. 305-312.

Descartes, R. *Dos opúsculos.* Reglas para la dirección del espíritu. Investigación de la verdad. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 1959. p. 53-208.

_____. *Los principios de la filosofía*. 2. ed. Buenos Aires: Losada, 1997.

Fernández Enguita, M. *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide, 1997.

Figueroa, M. *Jorge Millas*: el valor de pensar. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2011.

Foucault, M. *Microfísica del poder*. 3. ed. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1992.

_____. *Las palabras y las cosas*. 29. ed. México, DF: Siglo XXI, 1999.

_____. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Fábula, 2005.

_____. *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI de España, 2011.

Galilei, G. El ensayador. (Selección). In: Torreti, R. *Filosofía de la naturaleza*. Santiago de Chile: Cormorán, Universitaria, 1971. p. 95-98.

García-Huidobro, J. E.; Bellei, C. *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, 2003.

Giannini, H. Acerca de la dignidad del hombre. Homenaje a Jorge Millas. In: _____. *La "reflexión" cotidiana.* 6. ed. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2004. p. 317-332.

Gimeno Sacristán, J. *La pedagogía por objetivos.* Obsesión por la eficencia. Madrid: Morata, 1997.

_____. *El alumno como invención*. Madrid: Morata, 2003.

_____. *La educación que aún es posible.* Madrid: Morata, 2005.

_____. ¿Qué significa el currículum? In: Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 2010. p. 21-43.

González, P. Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno. In: Cox, C. (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo.* La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago de Chile: Universitaria, 2005. p. 597-660.

Goodson, I. *Historia del currículum*. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro; ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 25, p. 241-252, maio/ago. 2007. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503505>. Acceso en: 1 sept. 2014.

Habermas, J. *Ciencia y técnica como ideología*. 2. ed. Madrid: Tecnos, 1994.

Heidegger, M. *Ser y tiempo*. 3. ed. Madrid: Trotta, 2012.

Jackson, P. *La vida en las aulas*. 5. ed. Madrid: Morata, 1998.

Kant, I. *Traité de pédagogie*. París: Librairie Félix Alcan, 1921.

Koselleck, R. *Los estratos del tiempo*: estudios sobre la historia. Barcelona: Paidós Ibérica e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2001.

Larousse. *El pequeño Larousse ilustrado*. 13. ed. México, DF: Larousse, 2007.

Lledó, E. *Lenguaje e historia*. Madrid: Taurus, 1996.

López, D. A. *Escribir artículos científicos*: Programa Integrado de Desarrollo Académico (PRO-IDEA). Valparaíso: Vicerrectoría de Investigación, Postgrado e Innovación, Universidad de Playa Ancha, 2012.

Lundgren, U. P. *Teoría del currículum y escolarización*. 2. ed. Madrid: Morata, 1997.

Marcuse, H. *El hombre unidimensional*. 3. ed. Barcelona: Seix Barral, 1968.

_____. *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Sur, 1978.

Millas, J. *De la tarea intelectual*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1974.

_____. Fundamentos de los derechos humanos. *Revista Análisis*, Santiago de Chile: Academia de Humanismo Cristiano, n. 52, p. 35-37, 1982.

MUD – Movimiento por la Unidad Docente. Despierta magisterio! Plan Nacional de Movilización y Activación Docente. [S.l.: s.l.]: 2014. Disponible en: <http://www.unidaddocente.cl/despierta-magisterio-plan-nacional-de-movilizacion-y-activacion-docente/ >. Acceso en: 3 jun. 2015.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. *Reviews of National Policies for Education*: Chile 2004. Chile: OECD Publishing Publication, 2004.

_____. *Education policy Outlook.* Chile: OECD Publishing Publication, 2013.

Oliva, M. A. Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia: UACH, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2008.

_____. Política educativa chilena 1965-2009: ¿qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 15, n. 44, 2010, p. 311-328.

_____. Pedagogía de la reparación. Voz de la memoria para una arquitectura de Alteridad. *Rescoldos: Revista de Diálogo Social*, Madrid: Asociación Cultural Candela, n. 24, p. 23-30, 2011.

_____. *El tiempo un modo de orden*. Una paradoja en la historia como disciplina escolar. 2012a. 795f. Tesis (Doctorado en Pedagogía) – Universidad de Valencia, Valencia.

_____. Dispositivos del orden neoliberal en la política educativa chilena reciente. Imperativos para quien osa enseñar. *Revista Docencia*, Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile A.G., año XVII, n. 47, 2012b, p. 4-19.

Ortega y Gasset, J. Ensayo de estética a manera de prólogo. In: *La deshumanización del arte y otros ensayos de estética*. Madrid: Alianza, 1914. p. 152-174.

_____. Las dos grandes metáforas. In: Obras Completas. Madrid: *Revista de Occidente*, v. 2, p. 387-400, 1924.

Parra, N. Epitafio. In: *Poemas y antipoemas*. [S.l.:s.n.], 1954. Disponible en: <http://www.galeon.com/espartako/poetas/parra.html>. Acceso en: 2 jun. 2014.

Popkewitz, T. Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, Madrid: Secretaría de Estado de Educación Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE); Centro de Publicaciones del MEC, n. 305, p. 103-137, 1994.

_____. Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Granada: Universidad de Granada, v. 14, n. 1, p. 355-370, 2010. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56714113020>. Acceso en: 1 sept. 2014.

Ranciere, J. *Política, policía, democracia*. Santiago de Chile: Lom Ediciones, 2006.

RAE – Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Tomos I y II. Madrid: Espasa Calpe, 2001.

Ricoeur, P. *La métaphore vive*. Paris: Seuil, 1975.

_____. Poética y simbólica. In:_____. *Educación y política*: de la historia personal a la comunión de libertades. Buenos Aires: Docencia, 1984. p. 19-43.

_____. *La metáfora viva*. Madrid:Trotta, 2001.

San Francisco, A. Jaime Guzmán y el principio de subsidiariedad educacional en la Constitución de 1980. *Revista Chilena del Derecho*, Santiago de Chile: [s.n.], v. 19, n. 3, p. 527-548, 1992.

Sainz de Robles, F. C. *Ensayo de un diccionario español de sinónimos y antónimos*. 4. ed. Madrid: Aguilar, 1959.

Santos, B. S. *Descolonizar el saber, reiventar el poder*. Montevideo: Trilce, 2010. Disponible en: <http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/sedh/index.html>. Acceso en: 3 marzo 2015.

Silva, T. T. Cultura y currículo como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Curriculum*, Barcelona: Pomares-Corredor, v. 1, n. 1, p. 59-76, 1998.

_____. *Documentos de identidad*. Una introducción a las teorías del currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Auténtica Editorial, 1999.

Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. 3. ed. Madrid: Morata, 1991.

Tomasevski, K. *Education denied costs and remedies*. London: Zed Books, 2003.

Varela, J. El estatuto del saber pedagógico. In: Álvarez Méndez, F.; Ángulo Rasco, F.; Beltrán, F.; Gimeno Sacristán, J.; Varela, J.; Zeichner, K. M. *Volver a pensar la educación*. v. II Prácticas y discursos educativos. Madrid: Morata, 1995. p. 61-69.

## SOBRE A AUTORA

María Angélica Oliva es doctora en pedagogía pela Universidad de Valencia (España). Profesora de la Universidad de Playa Ancha (Chile).
*E-mail*: angelica.oliva@upla.cl

*Recebido em 6 de novembro de 2014*
*Aprovado em 28 de julho de 2015*