

## ESCRIBIR EL CURRÍCULUM CHILENO DE LENGUA Y LITERATURA: EXPERIENCIAS DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN

GUILLERMO SOTO\*  
Universidad de Chile

SOLEDAD CONCHA\*\*  
Universidad de O'higgins

JAVIERA GUAJARDO\*\*\*  
Universidad de Chile

RESUMEN: Este trabajo explora la experiencia de construcción del currículum vigente de la asignatura de Lenguaje en Chile, que va desde 1° básico a 2° medio (1° a 10° grado). Se asume que el texto curricular no solo obedece a una autoría institucional, sino que es un proceso discursivo en que los curriculistas y otras voces intervinientes ponen en juego sus creencias, ideologías y saberes. Usando un enfoque narrativo se recuperaron recuerdos y reflexiones sobre dicho proceso por medio de cuatro entrevistas dialógicas con el equipo de curriculistas. Los resultados revelan tensiones en el discurso curricular relativos a las fuentes y contenidos del saber, así como sobre la conceptualización de sus destinatarios. Se discute cómo las dimensiones disciplinaria y didáctica de la lengua y la literatura se integran en el discurso y en el texto curricular con definiciones sobre el tipo de persona y el tipo de sociedad a los que se orienta la política curricular.

PALABRAS CLAVE: discurso curricular- texto curricular-desarrollo curricular.

*WRITING THE CHILEAN LANGUAGE AND LITERATURE CURRICULUM: EXPERIENCES FROM  
THE CONSTRUCTION PROCESS*

ABSTRACT: *This paper explores the experience of constructing the current 1st to 10th grade Language curriculum in Chile. A central underlying assumption is*

\* Para correspondencia, por favor dirigirse a Guillermo Soto (gsoto@uchile.cl).

\*\* Para correspondencia, por favor dirigirse a Soledad Concha (soledad.concha@uoh.cl).

\*\*\* Para correspondencia, por favor dirigirse a Javiera Guajardo (javiera.guajardo@uchile.cl).

*that the curricular text not only corresponds to an institutional authorship, but is also a discursive process in which curriculum developers and other intervening voices put into play their beliefs, ideologies and knowledge. Using a narrative approach, memories and reflections on this process were recovered through four dialogical interviews with the curriculum team. The results reveal tensions in the curricular discourse regarding the sources and contents of knowledge, as well as the conceptualization of its recipients. A discussion is offered on how the disciplinary and didactic dimensions of language and literature are integrated in the discourse and in the curricular text with definitions of the type of person and the type of society to which the curricular policy is oriented.*

KEYWORDS: *curriculum as discourse-curriculum as text-curricular development.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Como señalan Sivesind y Westbury (2016), “la elaboración del currículum a nivel estatal ha sido el mecanismo que ha regido y dirigido los planes de estudios y la enseñanza en muchos sistemas escolares desde su fundación” (p. 744)<sup>4</sup>. Por esta razón, el currículum es “un texto político, toda vez que se genera desde el estado y proviene desde el modelo identitario que la sociedad ha perfilado” (Ossandón *et al.*, 2018, p. 5). El proceso de elaboración del currículum es complejo y supone la interacción de participantes de varios tipos y niveles, desde autoridades de gobierno y altas instituciones públicas hasta quienes redactan las distintas versiones de los documentos, pasando por actores implicados en el proceso educativo, como docentes, profesores universitarios y otros. A esto, hay que sumar el papel que desempeñan en la recepción, implementación y crítica del currículum el propio cuerpo docente, el estudiantado, los apoderados y, más ampliamente, la sociedad toda. En palabras de Nohl y Somel (2016), “[l]a confección del currículum (para no hablar de su aplicación) es un proceso sumamente complejo, en que intervienen muchos actores de distintos niveles de actuación” (p. 303). Si bien su autoría, en el sentido de la responsabilidad pública del texto, es del gobierno del caso –o aun del propio estado, por el conjunto de controles y contrapesos implicados en su confección–, normalmente hay equipos profesionales que preparan los textos que terminan, eventualmente, conformando el currículum. Considerando la complejidad del proceso de diseño y ejecución de políticas educativas, Bowe, Ball y Gold (1992, citado en Crawford, 2000) proponen un ciclo de política educativa con tres contextos de construcción y reconstrucción: el de la influencia, en que tanto el gobierno como los grupos de interés deciden el fundamento ideológico y político de la política pública; el de la producción de texto, donde se escriben materialmente los textos que la representan, y el de la práctica, correspondiente a los espacios profesionales en que los profesores interpretan la política pública y sus textos.

En el caso chileno, es posible distinguir tres etapas en el desarrollo curricular desde el retorno a la democracia (Ruz-Fuenzalida, 2020, p. 28-29). En primer lugar,

<sup>1</sup> Esta y las siguientes traducciones son de los autores.

las reformas curriculares realizadas en la década de 1990; posteriormente, el ajuste curricular de 2009, y, por último, desde 2012, la reforma del sistema educativo, en cumplimiento de lo establecido por la Ley General de Educación de 2009 (Ley N° 20.370, en adelante LGE), que fue la respuesta institucional a una crisis que dio lugar a manifestaciones estudiantiles en 2006. De acuerdo con el mensaje presidencial, la ley tenía por objeto asegurar tanto la calidad y equidad de la educación como la libertad de enseñanza, reforzar el derecho a la educación desde el nivel parvulario, explicitar el papel del estado, promover la participación, elevar los estándares del reconocimiento oficial y favorecer “la modernización y flexibilización curricular” (BCN, 2007, p. 11).

En concreto, la ley estableció objetivos generales de aprendizaje a los que debía ajustarse el currículum. Estos “define[n] los propósitos y los logros del proceso y establece[n] cuáles serán los desempeños del alumno que permitirán verificar el logro del aprendizaje” (MINEDUC, 2018, p. 13). El gobierno, a través del Ministerio de Educación y previa aprobación del Consejo Nacional de Educación (en adelante, CNE), debía establecer bases curriculares organizadas en los objetivos de aprendizaje<sup>5</sup>. Además de hacer las bases, el estado debía proponer planes y programas, aprobados también por el CNE y “obligatorios para los establecimientos que carezcan de ellos” (art. 31).

La primera etapa de las bases curriculares, esto es, la confección de la propuesta ministerial, fue realizada durante el gobierno del presidente Piñera (2010-2014) por equipos específicos al interior de la Unidad de Currículum y Evaluación (en adelante, UCE). Si bien en la elaboración se interactuó con diversos actores del sistema educativo, que entregaron opiniones a través de distintas estrategias metodológicas, la redacción misma de las bases de cada asignatura fue hecha por un grupo pequeño de curriculistas cuyo trabajo era evaluado y sancionado por las autoridades superiores del Ministerio. Distintas versiones de la propuesta ministerial fueron sometidas al CNE, que, considerando informes de evaluadores externos, podía aprobar o no el documento, indicando modificaciones que debían ser respondidas por el ministerio. Durante el periodo que considera este estudio, se aprobaron las bases de 1° básico a 2° medio (equivalente a 1° a 10° grado), quedando pendientes 3° y 4° medio (equivalentes al 11° y el 12° grados)<sup>6</sup>.

Las bases curriculares han sido objeto de crítica. Ossandón *et al.* (2018) plantean que estas implicaron cuatro cambios clave respecto del currículum anterior, a saber, “el aumento explosivo de objetivos de aprendizaje” (p. 32), un diseño orientado a su evaluación por instrumentos externos<sup>7</sup> (PISA, TIMMS, por ejemplo), una concepción liberal de ciudadanía y el privilegio de tres asignaturas: lenguaje, matemáticas y ciencias. Estas características obedecerían, según los autores, al foco en la calidad que establece la LGE y supondrían el privilegio del fin instrumental por sobre el emancipatorio. En una línea semejante, Ruz-Fuenzalida (2020) plantea que las bases

<sup>2</sup> El Consejo Nacional de Educación, CNE, es un órgano autónomo integrado por diez miembros que representan al mundo académico y a partes interesadas (*stakeholders*) del sistema educativo. Su presidente es nombrado por el presidente de la república. En su conformación participan el presidente y el Senado.

<sup>3</sup> En Chile, los niveles escolares aludidos se organizan en dos ciclos: Educación Básica (de 1° a 8° básico) y Educación Media (de 1° a 4° medio).

<sup>4</sup> Es importante destacar aquí que en Chile se utiliza desde hace 1968 la evaluación estandarizada a gran escala, SIMCE, que mide la calidad de la educación en el país. Respecto de la asignatura de Lenguaje, SIMCE evalúa la comprensión lectora y, recientemente, la escritura.

se enmarcan en una racionalidad técnico-positivista “donde lo central es el estándar, el cumplimiento de objetivos previamente determinados y la medición cuantitativa” (p. 34). La misma crítica a lo que denomina un “enfoque positivista” se encuentra en Mujica-Johnson (2020) y, con una reflexión sobre los efectos negativos de las bases en la autonomía, creatividad y adecuación situacional de la docencia, en Assaél *et al.* (2018). La crítica a la ideología subyacente a las bases, y particularmente su conexión con modelos centrados en la objetividad y la evaluación, se reitera, en el mismo sentido, en Oliva y Gascón (2016). Finalmente, desde una posición ideológica contraria a la hasta aquí expuesta, Rodríguez (2018) critica la eventual restricción que, por su extensión, impondrían las bases a la libertad de enseñanza.

En contraste con los trabajos críticos centrados en el nivel de la ideología, no parece haber mayores investigaciones sobre temas disciplinarios específicos de las bases curriculares de lenguaje. Una excepción es el trabajo de Espinosa y Concha (2015), que explora las teorías subyacentes a la enseñanza de la escritura en las bases curriculares de 1° a 6° básico. Las autoras plantean que, si bien el documento está actualizado respecto de las teorías de proceso de la escritura, es débil su raigambre tanto en las nociones relevantes de conciencia metalingüística y metacognición, como en la dimensión sociocultural de la escritura. Por su parte, Rosas *et al.* (2021) plantean que las bases curriculares de enseñanza media “asumen la complejidad de la comunicación y de las competencias que se deben desarrollar, por tanto, al identificar su multidimensionalidad en hablar, escuchar, leer, escribir, observar y representar y, también, su carácter sistemático” (p. 252). Esto, sin embargo, no se manifiesta del mismo modo en los planes y programas. En un estudio que busca determinar si prácticas pedagógicas declaradas por docentes contribuyen a cumplir los objetivos del eje de investigación, Valenzuela (2021) valora de modo positivo dos cambios introducidos por las bases curriculares de enseñanza media, a saber, el nombre y enfoque de la asignatura, y la inclusión de un eje de investigación en lengua y literatura.

Es difícil encontrar un punto de contacto entre los estudios críticos, que abordan el componente ideológico de las bases curriculares, y las indagaciones más específicas sobre el currículum de lenguaje. No se trata de que ambos se contradigan: abordan cuestiones distintas y operan, incluso, desde referencias disciplinarias y metodológicas que no dialogan entre sí. Es como si, frente a un mismo objeto, dos personas no solo hablaran temas diferentes, sino que lo hicieran en dos lenguas mutuamente ininteligibles. Mientras el estudio crítico aborda las opciones ideológicas y políticas implicadas en el diseño curricular, discutiendo decisiones de alto nivel gubernamental, las indagaciones sobre el currículum de lenguaje se vinculan con cuestiones didácticas y disciplinarias propias de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, la literatura y la comunicación. Evidentemente, ambos niveles no son independientes, pero difícilmente podría sostenerse que el nivel general determina el específico o que las decisiones particulares del currículum disciplinario son completamente autónomas. Más interesante resulta pensar que las opciones en un nivel puedan alterar los objetivos del otro. Sea cual fuere el caso, creencias generales, ideologías y saberes didácticos y disciplinarios interactúan en la construcción del currículum de modo dinámico. Esta interacción es particularmente notoria en quienes escriben los documentos curriculares específicos de las asignaturas. Aunque pudiese ser esperable que actuaran desde sus

saberes disciplinarios y didácticos, no dejan de ser sujetos con creencias generales sobre el sentido de la educación y el tipo de sociedad que desean.

Hasta donde llega nuestro conocimiento, no parece haber en nuestro medio estudios centrados en las creencias o la ideología de quienes participan en la redacción de las bases curriculares. Un estudio de este tipo es de interés porque, como señalan Nohl y Somel (2016), puede entregar información empírica sobre el proceso de construcción del currículum; particularmente, el modo en que se resolvieron problemas específicos y los “callejones sin salida” (*dead ends*) (p. 304), así como la manera en que disputas y compromisos configuran el texto resultante (Crawford, 2000). Aporta, además, las racionalizaciones de los redactores y el modo en que estos articulan sus creencias con las decisiones adoptadas. Contribuye, finalmente, a comprender el proceso de diseño curricular desde la mirada de actores concretos. Por otro lado, desde el punto de vista de los estudios de escritura, puede ayudar a entender el papel de algunas de las distintas voces que participan de la configuración de un texto público en que intervienen diversos actores en diferentes niveles, una variedad de escritura colaborativa poco estudiada hasta hoy. En el presente trabajo, se presentan resultados de un estudio sobre las experiencias de integrantes de los equipos que redactaron las bases curriculares de lenguaje y comunicación de 1° a 6° básico y de lengua y literatura de 7° básico a 2° medio (esto es, del 1° al 10° curso de la educación obligatoria) durante la reforma curricular del año 2012. Dos de los autores de este trabajo participaron como asesores de estos procesos y realizaron las entrevistas en que se basa el estudio.

## 2. MARCO CONCEPTUAL

Este trabajo se basa, en buena medida, en la investigación de Broadhed (2002) sobre la génesis del currículum nacional en Noruega. Comparte, principalmente, el objeto de estudio y la delimitación conceptual que, en el nivel de redacción concreta, puede entenderse como un proceso discursivo que da lugar al currículum como texto. Según la autora, el documento curricular parece borrar el involucramiento humano que le dio origen material; sin embargo, es imposible desconocer que ese producto no solo obedece a una autoría institucional, sino que también es resultado del diálogo entre las voces de quienes redactan los documentos –los curriculistas–, lo que pone en juego en este proceso sus influencias políticas e históricas y sus ideologías.

Dicho de otro modo, el plano político e ideológico del currículum tiene una dimensión subjetiva y personal. Se trata de creencias normativas sobre la persona, la educación y la sociedad que son sostenidas por los participantes del discurso curricular e inciden en el texto final. Como propone Carr (2003), si la educación es un concepto normativo, también lo es la noción de persona hacia la que el currículum se orienta. Mientras la apuesta educativa consiste en que se llega a ser persona a través de la educación, la pregunta curricular se formula respecto de la iniciación cultural (valores, hábitos, prácticas, costumbres, instituciones) que puede convertirnos en el tipo de persona a la que aspira una determinada sociedad. El problema que diagnostica Carr (2003), y que comparten autores como Biesta (2015) y Figueroa (2017), es que la lógica de eficacia del aprendizaje y la visión instrumental de la educación (la

psicología del aprendizaje y sus prácticas empíricas, tanto como la economía global y sus demandas prácticas y estandarizadas de aprendizajes para la escuela) han puesto al currículum en un plano meramente técnico, como un ordenamiento con fines prácticos, neutro respecto de fines políticos o de los valores de una comunidad. Estas lógicas parecen superponer la efectividad del aprendizaje (el fin es aprender) a los sentidos de la educación (para qué aprender). En la presente investigación, atendiendo a las voces de sus redactores o curriculistas, nos preguntamos por las lógicas presentes en el proceso discursivo que genera el texto curricular. En otras palabras, exploramos el micronivel del desarrollo curricular, reconociendo en este no solo la concreción mecánica de principios disciplinarios y didácticos o de ideologías educativas, sino también la experiencia de los propios redactores y su mayor o menor agencia en el proceso.

Dado que el currículum es una de las principales herramientas de política educativa, debemos abordar la cuestión del desarrollo, ejecución y recepción de las políticas públicas. Ball (2002) trata la noción de política pública desde una perspectiva compleja y situada que reconoce, como Broadhed (2002), su doble dimensión discursiva y textual. En atención a esta complejidad, siguiendo a Ozca (1999, citado en Ball, 2002), sostiene que, para comprender toda política pública, se debe considerar no solo “el nivel macroestructural de análisis de los sistemas y las políticas educativas [...] [sino también] el micronivel de la investigación, especialmente aquel que toma en cuenta la experiencia y percepción de la gente” (p.19), esto es, tanto la de quienes desarrollan concretamente las políticas como la de sus beneficiarios.

Para el autor, el texto curricular es un producto canibalizado por múltiples influencias y agendas. “Hay en este proceso acciones no planificadas, negociación y oportunismo dentro del estado y dentro del proceso de formulación de la política” (p. 21). Es inevitable la influencia que recibe el texto de los contextos de producción (territorios, historia, valores, debates, etc.) que interactúan con las intenciones comunicativas de sus autores materiales (los curriculistas, asesores técnicos y autoridades). Al respecto, el autor destaca que no todas las influencias son legitimadas: el desarrollo de la política necesariamente valida unas voces y no otras, por lo que se reproducen en ella estructuras de poder y desigualdad de la sociedad. Más importante: “a veces el cambio de actores clave es una táctica deliberada para cambiar el significado de la política” (p. 22). Como discurso, la política es arena de debates, de encuentro de subjetividades y conocimientos, de transacciones y poderes que se imponen unos sobre otros; y como texto, las políticas suponen que sus autores no pueden controlar la interpretación de los usuarios.

En atención a los antecedentes que se entregan en la introducción y del marco conceptual de referencia, el estudio que se presenta está guiado por las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo fue la experiencia de construcción del currículum nacional de lengua y literatura para las y los miembros del equipo de curriculistas?, ¿qué debates disciplinarios y políticos recuerdan que fueron parte del discurso curricular?

### 3. METODOLOGÍA

#### *3.1. Definición operativa del constructo teórico y procedimientos de recolección de datos*

Según Laboskey (2004), la perspectiva metodológica debe ser coherente con la comprensión de la naturaleza del conocimiento que se estudia y del que se pretende construir. Esto es relevante para el presente trabajo, pues uno de sus aportes pretende ser la definición de un tipo de conocimiento (el objeto de estudio) y de la metodología para estudiarlo. En específico, se busca investigar el desarrollo de un currículum nacional de lengua y literatura, un tipo de conocimiento que – se propone – es de naturaleza dialógica (lo construyen discursivamente un grupo de personas), procedimental (se va construyendo en un periodo de tiempo durante el cual va cambiando hasta alcanzar su forma final) y situado (recibe influencias del contexto social e histórico, así como de distintos grupos de interés técnico y político). Respecto de las fuentes de conocimiento, es un campo que involucra saberes disciplinarios y didácticos (sobre lengua y literatura), saberes pedagógicos más generales (sobre la enseñanza, la escuela, la docencia, etc.) y saberes sobre los procedimientos de construcción de un currículum (cómo redactarlo, quiénes deben hacerlo, sus referentes teóricos, etc.). Por último, son también fuentes de influencia las creencias, ideologías, percepciones y opiniones de los/las curriculistas, así como los debates y acuerdos que tienen lugar durante el desarrollo curricular.

Por su naturaleza procedimental, dialógica y situada, en el presente trabajo se propone investigar el desarrollo curricular desde un paradigma cualitativo (Barbour, 2007) y una perspectiva narrativa (Clandinin y Connelly, 2004), por medio de cuatro entrevistas dialógicas individuales (Harvey, 2015) a miembros del equipo de curriculistas. En específico se entrevistó a una persona con formación de pre y post grado en educación que tuvo un cargo directivo en el proceso, y a tres miembros del equipo de elaboración, todos ellos con formación de pre grado y post grado en el área de las Letras hispanicas. La noción amplia y diversa de investigación narrativa es recogida aquí como “una exploración multidimensional de la experiencia que implica temporalidad (pasado, presente y futuro), interacción (personal y social) y localización (lugar)” (Clandinin y Connelly, 2004). Esta perspectiva permite recuperar de manera retrospectiva la experiencia de curriculistas en la construcción del currículum, situándola en su contexto histórico, político, social y técnico<sup>8</sup>. La noción de experiencia y el marco narrativo para estudiarla suponen que las personas dan sentido a su experiencia al narrarla (Clandinin, 2006) y que la experiencia tiene una naturaleza narrativa. En coherencia, se optó por una pauta de entrevista semiestructurada que recupera recuerdos sobre la experiencia de construcción del currículum con preguntas como “¿Qué debates recuerda durante el proceso de diseño curricular?”, y que propicia interpretaciones y análisis de lo recordado con otras como “¿Qué visión tiene hoy del

<sup>5</sup> Se refiere al estado del conocimiento de un área (en este caso disciplinar, didáctico y pedagógico) en un momento histórico determinado.

trabajo que lograron?”. La pauta de entrevista consta de cuatro secciones temáticas: sentidos y propósitos que justifican una nueva propuesta curricular, características del documento, proceso de construcción, antecedentes conceptuales y visión crítica.

Como ya se ha indicado, los investigadores fueron asesores del equipo de curriculistas durante el proceso de construcción curricular. Por esto, las entrevistas narrativas no apuntaron a recoger una experiencia ajena a ellos, sino a desplegar un diálogo en que los recuerdos, su interpretación y análisis se construyeran colectivamente. De ahí la noción de entrevista dialógica que hemos utilizado, que encuentra su antecedente en Harvey (2015), quien rompe el rol del entrevistador tradicional (Kvale, 2011), incorporando la postura y experiencias que tiene quien entrevista. Si bien en Harvey (2015) el entrevistador no comparte la experiencia con sus entrevistados, la entrevista dialógica busca construir conjuntamente los contenidos, en diálogos en que los participantes se influyen mutuamente en la reconstrucción e interpretación de la experiencia recordada. Siguiendo a Bakhtin (1935), Harvey propone una visión dialógica de la entrevista en que cada enunciado ha sido influido por el que le precede e influye en el que le sigue, y en que el significado se construye colaborativamente. Se trata de narrativas polifónicas que establecen una relación de intertextualidad con otras voces que participaron del desarrollo curricular y no estuvieron presentes en las entrevistas.

### *3.2. Procedimientos de análisis de datos*

Las entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas y analizadas. Siguiendo a Saldaña (2021), se partió con un análisis de primer ciclo, consistente en una codificación estructural en cuatro códigos basados en las preguntas de investigación: (1) antecedentes conceptuales: agrupa menciones relativas a los referentes teóricos utilizados para la construcción del documento curricular, trátase de enfoques disciplinarios o didácticos o de autores consultados; (2) sentidos y propósitos: agrupa menciones relativas tanto a las razones que motivaron o condujeron a la construcción de una nueva propuesta curricular como a los objetivos que esta persigue; (3) características del documento curricular: agrupa menciones sobre la estructuración y propiedades del documento curricular y sus contenidos; y (4) proceso de diseño curricular: agrupa menciones relativas al diálogo que tenía lugar durante el desarrollo curricular, sus participantes y los debates, acuerdos y discrepancias existentes. Definidas estas cuatro categorías por los tres miembros del equipo de investigación, una investigadora realizó una primera ronda de codificación del material. Los resultados de esta codificación fueron discutidos en conjunto por el equipo ampliado, a partir de lo cual se levantaron nuevas categorías descriptivas (Saldaña, 2021), referidas a áreas temáticas recurrentes al interior de las categorías estructurales: política, lengua, literatura, objetivos de aprendizaje y ejes del currículum. Con estas nuevas categorías una investigadora realizó una segunda ronda de codificación, cuyos resultados fueron discutidos por el equipo completo para construir los resultados.

#### 4. RESULTADOS

¿Cómo fue la experiencia de construcción del currículum nacional de lengua y literatura para las y los miembros del equipo de curriculistas? ¿Qué debates disciplinarios y políticos recuerdan que fueron parte del discurso curricular? La presente sección responde a estas dos preguntas de investigación y se ha organizado en tres partes que permiten categorizar los principales resultados. Respecto de cómo responden a las preguntas de investigación, las tres partes se basan en la experiencia de construcción del currículum (recuperación de recuerdos y elaboración crítica de ellos), mientras que varían en sus focos temáticos: la primera de ellas se centra en el debate político nacional, la segunda en los debates políticos derivados de valores subjetivos y la tercera en los debates disciplinarios. Dado que había un solo varón entrevistado, se utiliza el femenino de manera sistemática en esta sección.

##### *4.1. ¿Por qué un nuevo currículum? Demanda social, apuesta política y nueva ley*

De las razones que motivaron la confección de las bases curriculares, la que figura de modo más explícito y concita más acuerdo entre las entrevistadas es la LGE: las curriculistas son conscientes de que al escribir las bases cumplían un mandato normativo. En palabras de una de ellas: “la promulgación de esta nueva LGE [...] estableció la necesidad de armar un nuevo currículum”. En el mismo sentido, otra afirma:

Yo creo que ahí, bueno, habría que rastrear un poco más a nivel parlamentario la discusión que terminó en la necesidad de un nuevo currículum, pero, digamos, el mandato más formal tiene que ver con eso, con la promulgación de la LGE.

Esta ley establecía restricciones que enmarcaban el trabajo del equipo:

La ley establecía nuevas maneras de escribir el currículum (...) Obligaba a que estuviera escrito en objetivos, o sea, había toda una manera de concebir el currículum que la LGE determinaba y había que responder a eso.

En general, las curriculistas tienen una apreciación técnicamente positiva de la ley. Una de ellas destaca, en particular, el tratamiento de los objetivos de aprendizaje, tema sobre el que volveremos más adelante:

La nueva ley cambió y mejoró y superó, mucho, lo que se llama los objetivos generales de educación básica y los objetivos generales de educación media. Los actualizó, los modernizó.

Por otro lado, a juicio de las entrevistadas, la ley había surgido en respuesta a protestas derivadas de una sensación de amplia crisis en la educación chilena:

La LGE era fruto de un tremendo suceso de protesta y de crisis de la educación que se le produjo a la Michelle Bachelet el año 2006. De eso, de eso, de esas demandas, que partieron como con la micro, igual que después, pero que fue una tremenda activación del mundo juvenil sobre educación, y pidiendo calidad de la educación.

Otra precisa, en el mismo sentido:

La LGE, que ya respondía al, entre comillas, «estallido escolar», a todos los movimientos de los pingüinos y todo, la LGE que vino a responder eso y a la calidad en la educación.

Una de las entrevistadas critica que la ley no respondía a gran parte de las demandas de las movilizaciones, aunque intentaba hacerse cargo de la exigencia de una mejor calidad en la educación:

En la promulgación de esta nueva LGE, que estableció la necesidad de armar un nuevo currículum, ahí yo creo que hay muchos temas relacionados con educación que están bien solapados y se confunden. Porque ahí la principal bandera, yo recuerdo, era como «no a la LOCE» y «no al lucro». No se estaba hablando del currículum en general, pero sí había un tema con respecto a la calidad.

La idea compartida en el equipo, entonces, es que la ley se hacía cargo preferentemente de la demanda por una educación de mayor calidad por medio de una innovación curricular. Una entrevistada expresa dudas sobre este modo de responder a la demanda ciudadana:

Es tratar de darle una interpretación al malestar, y que en una parte de la LGE eso se tradujo en un nuevo currículum, que la verdad es que cabe preguntarse si esa realmente era la forma, pero finalmente en eso decantó y de ahí nosotros desde la unidad de currículum del ministerio tuvimos que dar cuenta de esa ley.

Además de la ley y las demandas estudiantiles que la habían propiciado, un tercer factor que, a juicio de las entrevistadas, motiva el cambio curricular son las metas del propio gobierno. Como indica una autora: “en educación el proyecto político del gobierno de Piñera iba más bien por la ley de calidad”. Por eso, prosigue:

El gobierno de Piñera no podía quedarse sin hacer nada. Yo encontré súper sorprendente que este marco curricular, que todavía lo tengo, no se hubiera por lo menos hecho como un guiño a todo lo que estaba pasando, legal. Ese es el punto político de la necesidad.

Una curricularista se expresa en esta razón política que habría incidido en la decisión de un cambio curricular:

Pienso que desde una perspectiva política es un poco como todo, ¿no?, es decir, había un currículum que venía desde el año 2009, más o menos, en realidad casi desde inicios del siglo, que tenía una actualización el 2009. Por lo tanto, era un currículum que venía de la primera fase de la Concertación, del gobierno de Lagos. Que era un primer intento de diseño curricular en una época en la que todavía no estaban bien definidas las formalidades del diseño curricular. Esto ya después se fue institucionalizando. Y creo que el gobierno de Piñera uno lo que quiso fue marcar esa cesura, ese cambio es un paso adelante. Como primer gobierno democrático de la derecha después del golpe, creo que para ellos todo esto tenía una especie de sentido inaugural, era, por un lado, integrarse al nuevo período democrático y, por otro lado, empezar a desarrollar políticas públicas de derecha.

Las entrevistadas expresan que contaban con un gran margen de agencia para elaborar el currículum. Una de las entrevistadas enfatiza la libertad que sentían:

El equipo de la UCE se sentía muy libre, la única presión que había para la UCE era el Consejo de educación, que era el que supervisaba los programas, que decía si acaso sea aprobado, no, porque el Consejo los aprueba o los rechaza y si lo rechaza, en realidad lo rechaza y existe una posibilidad de reenviarlos, pero es una vez y eso no garantiza que te lo acepten, entonces la presión estaba dada frente a esa institución, no tanto frente a la PSU. Ahora, yo creo es un sistema de balances y controles en el que juegan un rol la PSU, o sea, el DEMRE, pero es un tema menor.

Como puede advertirse, las presiones que dice haber sentido eran menores y externas al equipo y al ministerio, opinión recurrente entre las entrevistadas. La agencia aparece limitada por el papel del CNE y los evaluadores externos. Más adelante, veremos que el papel del Consejo se critica en algunas de las entrevistas.

En síntesis, las entrevistadas informan tres factores que incidieron en la decisión de escribir un nuevo currículum. De modo directo y, como señalan, “formal”, la LGE, que tenía como objetivo mejorar la calidad de la educación y que veía en la reformulación del currículum uno de los medios para lograrlo. De modo mediato, las movilizaciones estudiantiles, que formulaban demandas amplias que la ley respondía de forma muy parcial, centrándose en la calidad. Finalmente, varias entrevistadas reconocen como factor los objetivos del propio gobierno de Piñera y su voluntad, en tanto primer gobierno democrático de la derecha desde el retorno a la democracia, de “marcar (una) cesura” respecto de los anteriores. Las curriculistas también plantean que contaron con un gran margen de agencia, pues el único límite evidente lo constituía la sanción de la propuesta curricular por el CNE.

#### 4.2. *Quién escribe el currículum y para quién*

Como dijimos, la confección de la propuesta de bases curriculares fue realizada en dos momentos por un equipo de lenguaje *ad hoc* al interior de la UCE. Primero se

elaboraron las bases de educación básica (1° a 6° curso) y, posteriormente, las de educación media (7° a 10° curso). No se aprobaron los dos últimos cursos de media (11° y 12°). Con respecto a la conformación del equipo de trabajo, una de las entrevistadas, que desempeñaba rol directivo, señala que se buscó, fundamentalmente, formar un equipo con “experiencia docente en buenos colegios”, entendiendo por tales, colegios particulares pagados de excelencia y establecimientos dirigidos a estudiantes de estrato bajo con muy buenos resultados en pruebas estandarizadas:

Esto sí que fue deliberado, formamos un equipo de gente con experiencia docente. Ese fue uno de los requisitos para buscar personas, y con experiencia docente en buenos colegios, esto es lo menos políticamente correcto que hay. Nosotros dijimos ¿dónde están los grandes docentes en Chile? Están en el colegio alemán, están en muchos colegios extranjeros, están en los colegios que se sacan súper buen SIMCE, y ahí los buscamos. Y también buscamos gente que hubiera trabajado fuera de Chile. Entonces de ahí salió un buen grupo que había trabajado en colegios que, o bien trabajaron con niveles socioeconómicos bajos, pero con éxito, o que habían trabajado en excelentes colegios.

A la decisión sobre quién debe escribir el currículum se agrega una tensión relativa a los destinatarios. Sobre todo, en educación media, las entrevistadas explicitan el problema de la doble audiencia de las bases curriculares. De un lado, estas se dirigen a los profesores del sistema escolar, pero se busca también la comprensión de los profesores universitarios, que participan como panelistas durante la confección de la propuesta y, más decisivo aún, como evaluadores en la fase de aprobación por el CNE:

Hablar en el idioma en el que la academia también nos entendiera, eso fue como un aprendizaje interno. ¿Cómo hacer esta dualidad en un currículum? Lo más para profes posible, pero que también entendiera la academia. Esa era una tensión.

La entrevistada señala que se buscó escribir un currículum destinado principalmente a los docentes escolares. En particular, se critica el excesivo tecnicismo lingüístico del currículum anterior: “Era un currículum muy lingüista que los profesores no habían entendido”. En la misma línea, otra entrevistada recalca que buscaban un currículum sencillo, especialmente en educación básica:

[La idea,] sobre todo en básica, es que fuera un documento súper simple. Conociendo nosotros bien de cerca quiénes lo iban a usar, y tratando de alejarnos del lenguaje muy académico y [...] de la construcción complicada de los objetivos, tratamos de hacerlo lo más simple posible en básica. También, siempre decíamos, si una mamá lo leyera, que lo entendiera también, que supiera: “esto se espera de mi hijo en tercero”. ¿Ya? Eso fue en cuanto al estilo.

No obstante, desde una posición evaluativa de los resultados efectivamente alcanzados, una entrevistada plantea que el currículum, en especial el de educación media, es percibido como complicado por muchos profesores:

La sensación de muchos profesores vale tanto para las bases curriculares cuanto para los programas, o sea, “esto es demasiado complicado”, “es demasiada exigencia”, “no tenemos cómo enseñar esto”.

Alguna de las quejas de las colegas que estaban allí era que el currículum es extremadamente complejo y que enseñaba cosas muy difíciles. Desde mi punto de vista, yo coincidía con ella, efectivamente, en mucho, en el juicio, pero les trataba de hacer ver que en realidad no era una obligación pasar todas esas unidades.

También se critica que el currículum sea demasiado extenso: “Yo lo haría más corto...”. E incluso una de las entrevistadas critica el nivel de detalle, que otra había considerado necesario: “Yo haría algo más general, muy simple”. En la misma línea, una entrevistada comenta:

Creo que puede ser un diseño curricular que ahuyenta, porque es muy extenso, y aun cuando está explícitamente dicho que no hay que hacer todas las actividades, que la idea es seleccionar, puede ser que los colegas no se den cuenta de eso, que no lleguen a esa parte del currículum siquiera, ¿no?

La orientación a los docentes se manifiesta también, según las entrevistas, en una especificación que facilitara su implementación en el aula. Una entrevistada dice que “la idea fue dar más detalle en los objetivos para que los profesores pudieran tomar decisiones más específicas al momento de planificar su enseñanza”. Otra expresa gráficamente la misma idea, y ante la pregunta de si se buscaba dar más pistas al profesor, responde: “Exacto, como decirle “estos son pasitos que tienes que dar”.

La idea de unas bases curriculares muy explícitas, que guiaran el quehacer del profesor, se observa especialmente en el desarrollo de las habilidades y el tratamiento de los objetivos, e informa también otras decisiones del equipo. En palabras de una de las entrevistadas, la especificidad ayudaría a lograr una mayor equidad: “los currículums vagos aumentan las brechas”. Se habla particularmente de un currículum más específico que el anterior: “[es] tal vez más realista, pero sobre todo más específico, más especificado, mejor especificado los aprendizajes”. En la misma línea, otra señala que “se reconoce la importancia de abordar explícitamente las habilidades en cada uno de estos ejes como en su especificidad”. También aparece la idea de un currículum exigente, en particular en comparación con el anterior: “Porque no es menos exigente que el anterior, es más exigente, es más exigente en lenguaje”. Otra entrevistada destaca, por su parte, que se buscó “actualizar el currículum a algo que fuera más útil para los estudiantes”.

La cuestión de los objetivos de aprendizaje es una de las centrales en las exposiciones de los entrevistados y merece, por lo tanto, mayor profundización. Por una parte, una de las entrevistadas señala que el equipo intentó que “los objetivos fueran lo más medibles posible” y que, en su formulación, estos “en general son claros y establecen una meta”. En consonancia con los ideales de claridad y especificidad ya expuestos, otra entrevistada dice que se buscó “dar más detalle en los objetivos

para que los profesores pudieran tomar decisiones más específicas al momento de planificar su enseñanza”.

Esta visión general coexiste, sin embargo, con otra más crítica. Así, una entrevistada afirma que “los primeros cuatro o cinco objetivos de lectura [de educación primaria] son muy básicos”. Más generalizada es la crítica a la complejidad y, sobre todo, el número de objetivos. Una curricularista expresa que “podrían haber sido objetivos mucho más simples, con cierta descripción a través de ejemplos de textos como para la edad”. Otra expresa: “pero los objetivos de lenguaje yo los acortaría en la manera de redactar”. En este punto, se observa cierta crítica al papel de los evaluadores externos, actores que, como ya señalábamos, son percibidos como una restricción a la agencia de las curricularistas: “tuvimos que poner más objetivos de comunicación oral, porque los expertos nos decían «esto está muy desbalanceado»”. La crítica al papel de la evaluación externa se observa también en la afirmación de que “muchas de las decisiones se tomaron para dejar contentos a los revisores”. Con respecto a estas evaluaciones, una entrevistada afirma: “escasea el análisis técnico y abunda el «yo creo/ a mí me tinca»”. Más aún, señala, con respecto a las modificaciones que fue sufriendo el currículum en respuesta a las observaciones de los evaluadores externos: “en realidad estamos haciendo esto para los expertos, no para los niños ni para el aprendizaje de los niños”.

Una de las entrevistadas destaca una segunda tensión; esta vez, entre lo que la propuesta curricular presupone de los conocimientos, habilidades y prácticas de los profesores, particularmente sobre la didáctica, y lo que estos propios profesores piensan y hacen. En sus palabras, “el que diseña curricularmente tiene una teoría de lo que está en la mente de los profesores y las comunidades educativas”. Pero esta idea puede no ser la misma de esos actores: “los profesores y las comunidades siguen una inercia didáctica. Y eso hay que tenerlo en cuenta”.

Esta visión problemática entre las buenas intenciones del currículum y lo que se puede realmente lograr, dadas las características de las prácticas docentes, es contrarrestada por otra de las entrevistadas, que ve las prácticas desde una perspectiva situada. Esta visión supone la preocupación por legitimar los saberes y las prácticas docentes y diseñar un currículum no alejado de ellas:

La necesidad de darle un enfoque más sociocultural a la asignatura de lenguaje. Eso tiene que ver también con reconocer la experiencia y el conocimiento de los profesores de lenguaje, que los profesores de lenguaje, sobre todo en media, ya no pueden estar enseñando géneros propios de otras disciplinas porque no tienen el conocimiento para eso; por lo tanto, tenía que identificarse algo que fuera como más disciplinar en media, propio de la asignatura, y eso era el estudio del lenguaje y el estudio de la literatura y, bueno, de los medios de comunicación

Con todo, hay voces críticas al interior del equipo respecto de la capacidad que ha tenido el currículum para orientar la enseñanza en la asignatura; en particular, por la falta de orientaciones para la implementación de los programas:

Es que el programa debiera ser un texto escolar que muestre realmente cómo se

plasma en una clase o en una unidad el trabajo con los objetivos, porque para mostrar que están tan unidos no puedes hacer actividades separadas para cada objetivo y proponer actividades, yo creo que eso fue uno de los principales errores de la implementación.

En síntesis, según las entrevistas, hubo una intención explícita de parte de la directiva del equipo de convocar a docentes provenientes de “colegios de excelencia” para escribir el documento. Esta autoría docente es coherente con la determinación de una audiencia igualmente docente para la que se propuso una redacción simple y objetivos mucho más desagregados, con mayor orientación para la enseñanza: un currículum más útil y menos académico que el anterior. Esta opción no estuvo exenta de problemas por la necesidad, que fue siendo creciente, de hablarle también a la academia que oficiaba como evaluadora técnica del documento. De hecho, se explicita que esto implicó, en alguna medida, transgredir el propósito de simpleza para atender a las demandas de evaluadores. Las respuestas sugieren que al interior del equipo convivían dos visiones diferentes sobre los docentes en ejercicio: una que los concibe más bien como barrera para lograr las intenciones del nuevo currículum y otra que legitima sus saberes y prácticas y aspira a reconocerlas en los objetivos. Parte del equipo critica el proceso de implementación, planteando que el detalle en la redacción de los objetivos se ha percibido, más bien, como una carga contenidista entre los docentes.

#### *4.3. Enfoques, contenidos y habilidades*

En educación básica se mantuvo el enfoque comunicativo y el nombre de la asignatura establecidos en la reforma curricular anterior, esto es, Lenguaje y Comunicación. Las bases se organizaron en tres ejes: lectura, escritura y comunicación oral. En este nivel educacional, “la asignatura busca desarrollar competencias que se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tienen necesidad de comprender lo producido por otros o de expresar aquello que consideran importante” (MINEDUC, 2018, p. 293). Por su parte, las de educación media tienen un enfoque cultural y comunicativo, cambian el nombre de la asignatura a Lengua y Literatura y se estructuran en cuatro ejes: lectura, escritura, comunicación oral e investigación en lenguaje y literatura. Definen como su objetivo general “formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos(as) y críticos(as)” (MINEDUC, 2016, p. 32). Como puede observarse, los cambios respecto del currículum anterior son mayores en educación media: se modifica el nombre de la asignatura, se cambia el enfoque o perspectiva y se agrega el eje de investigación. Con todo, como veremos, en ambos casos hay modificaciones relevantes en los objetivos, la relación entre habilidades y los contenidos.

##### *4.3.1 El enfoque cultural*

Mientras en Educación Media, el Currículum 2009 declaraba una orientación comunicativa, las bases curriculares incorporaron, como hemos visto, la perspectiva cultural, proponiendo “un enfoque cultural y comunicativo” (MINEDUC, 2016, p. 32). Según la introducción de las *Bases Curriculares de Lengua y Literatura*, este cambio deriva de una visión del lenguaje y su enseñanza en que la comunicación no agota sus funciones relevantes:

El enfoque cultural asume el rol que cumplen para las y los jóvenes el lenguaje y la literatura en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento, maduración y reflexión de distintos temas, y en la estimulación de la imaginación y la invención de realidades. Además, el enfoque cultural busca destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras. Esta pluralidad permite entender tanto lo que nos es común como las diferencias que son necesarias para el desarrollo y son propias de una sociedad plural, diversa y en constante cambio (MINEDUC, 2016, p. 33).

En el discurso de las entrevistadas, el enfoque cultural se presenta con distintos matices. Por una parte, se asocia con la idea de patrimonio. Así, una de las curricularistas señala que “se espera que los niños se acerquen a un patrimonio cultural de la lengua”. Y más adelante:

Lo que nosotros pensamos y que yo sigo pensando es que a lo largo de la historia se va juntando un patrimonio de obras hechas por distintas personas, por hombres y mujeres al cual se accede a través de la lengua y que es un encuentro con la experiencia humana.

Como puede observarse, el carácter patrimonial se liga fuerte, aunque no exclusivamente, con la lectura de obras literarias: “al aprender lenguaje, un niño está aprendiendo lenguaje de su país, de su cultura, y eso trae consigo un patrimonio, no solamente de la manera de decir las cosas, sino de las obras, las obras que se pueden conocer a través del lenguaje”. Otra curricularista opone este foco en la literatura al foco en los medios de comunicación del Currículum de 2009:

De alguna manera, los medios de comunicación tenían un montón de peso en la actualización curricular y en las bases se mantiene la lectura de medios de comunicación y todo, pero es secundaria con respecto a la lectura literaria. Y eso uno lo puede rastrear en los objetivos, por ejemplo.

Las entrevistas muestran cierta reivindicación de la función de transmisión cultural de la educación. Probablemente por esta relación con la tradición literaria, otra curricularista habla de un enfoque aristocratizante. Refiriéndose a la visión del equipo, señala:

Era una óptica como de una especie de ilustración aristocratizante, por así decirlo, una cosa muy ilustrada de llevar la cultura, o sea de verdad era así. Y tomar en cuenta ciertamente en las comunidades, pero había una concepción de una cultura que había que entregar.

Este enfoque, continúa, no se interpreta necesariamente como conservador:

Y esa cultura, en la medida en que se entregara y fuera tomada, permitiría también, por así decirlo, la inserción desde una óptica izquierda, uno diría «la liberación», pero, desde la óptica más conservadora, uno diría que es la inserción económica, social y laboral de las personas en una sociedad moderna.

La enseñanza de la tradición, particularmente la literaria, podría entonces, según la entrevistada, tener, por una parte, fines utilitarios y servir, por otra, a lo que podríamos llamar la emancipación del estudiante, aunque ambas expresiones no figuren en las curriculistas. La idea de que la lectura literaria es emancipatoria concuerda con enfoques humanistas de la educación, como podemos observar, aunque con diferencias importantes entre ellos, en Mark Edmunson (2014); Martha Nussbaum (2005), quien figura en la bibliografía de las *Bases*, o Jean-Claude Michéa (2002). En este sentido, no parece casual que una curriculista hable, como hemos visto, de que la óptica del currículum sería “una cosa muy ilustrada”.

La perspectiva emancipatoria, ligada, al menos para una entrevistada, al proyecto ilustrado, se observa también en la conciencia de que la relación con el patrimonio no es puramente pasiva: a la idea de tradición se une a la de reflexión. Así, una curriculista destaca que se busca que “la asignatura sea una oportunidad para reflexionar sobre nuestra cultura desde el estudio de los textos escritos en la literatura y en los medios de comunicación, con harto énfasis también en el estudio del lenguaje”. Otra plantea que en el currículum no se busca “borrar la herencia, sino que construir sobre ella, de ampliar también la capacidad, o sea, digamos el ser capaz de ver distintas herencias, no solo lo clásico”. Esta búsqueda, que va más allá de lo que denomina “lo clásico”, se vincula también con la identidad, como afirma una curriculista: “nosotros pusimos mucho énfasis en la identidad latinoamericana”, pensando siempre en la literatura.

#### 4.3.2. *Habilidades y contenidos*

Por otra parte, en las entrevistas se destaca que el currículum se centra en las habilidades que debe desarrollar el alumnado. Estas habilidades se relacionan con lo que podría llamarse el uso real de la lengua. Una de las entrevistadas expresa que en la propuesta se ve el curso “como una asignatura donde los estudiantes debieran aprender a usar la lengua y poner mucho en práctica la lengua”. Como indica otra entrevistada:

La idea era desarrollar habilidades en los alumnos y eso implicaba capacidades de comunicación; capacidades de comprensión lectora; capacidad de expresión mediante la escritura; capacidad de reacción y capacidad de comunicación oral.

Y todo eso a partir de diferentes estímulos que podían ser literarios, o podían ser cuestiones de la vida cotidiana, o podían ser situaciones de comunicación argumentativa, de confrontación.

En este punto, se destaca el desarrollo de destrezas específicas, particularmente en educación básica, aunque al servicio de la comprensión:

Es importante desarrollar las habilidades, las destrezas, quiero decir, lo que se llama las destrezas, pero con la finalidad de la comprensión y, por lo tanto, no puede estar separado y el desarrollo de este tiene que estar orientado a comprender textos y no solo a decodificar.

La misma entrevistada destaca el papel que el desarrollo de habilidades específicas tuvo en el diseño de los objetivos en educación básica, particularmente en lectura:

Cuando se empezaron a hacer los objetivos se incluyeron muchos objetivos intermedios que tenían que ver con establecer una progresión, por ejemplo, en las combinaciones más difíciles de lectura, en el desarrollo de la fluidez, que en el fondo fuera desde considerar la base de velocidad lectora, pero también fuera incluyendo la prosodia, la lectura de los signos de puntuación, la precisión, como elementos importantes de la fluidez.

Con todo, este relieve de las habilidades contrasta, a veces en la misma entrevistada, con una visión crítica de la enseñanza centrada puramente en habilidades. Esto es particularmente claro con respecto a la lectura:

Porque, además, es justo la diferencia y la razón por la cual seguimos teniendo una brecha gigantesca. No es por las habilidades, no, sino porque los niños tienen vocabulario y conocimiento del mundo muy disímiles cuando dan la PSU. Esa es la razón de la brecha.

Esta oposición entre enseñanza de habilidades generales de lectura y desarrollo de la comprensión de lectura a partir de textos de complejidad o dificultad creciente que requieren mayor conocimiento y un vocabulario más extenso es, a juicio de esta entrevistada, una de las diferencias importantes entre el currículum anterior, que sostendría la primera alternativa, y las bases, comprometidas, aunque no lo suficiente, con la segunda. De ahí, pues, que la progresión no se relacionara solo con las habilidades en abstracto, sino también con los textos que se leían. Como afirma otra entrevistada, el currículum nuevo

trató de ser progresivo de las habilidades, trató de que hubiera un avance especificado, de manera que los profesores supieran para dónde iban o qué tenían que lograr, trató de poner algunas habilidades específicas para que los profesores no se quedaran pegados, y trató de poner también una cierta progresión en los textos, para que los profesores supieran que se puede trabajar con textos más complejos.

La misma entrevistada desarrolla más la cuestión de la complejidad progresiva de los textos:

Lectura de buenos textos; de textos desafiantes para los estudiantes que les permitieran ir mejorando sus habilidades lectoras y no cosas que ellos leerían de todos modos sin mediación [...] Ir subiéndole la vara, porque eso es lo que sabemos hoy día, o sea, los niños no mejoran con textos que están al nivel que ellos pueden. Tenemos que ponerles algo un poquito más, sobre todo para trabajar en clase.

Esta preocupación por la progresión fue también otra de las cuestiones que resultaron difíciles en la redacción de las bases:

La progresión, pero porque nos vimos obligados a discutir mucho rato cómo hacer estas progresiones y también aprender el vocabulario, como éramos todas profesoras en general.

Junto con las habilidades, hubo también preocupación por contenidos específicos, tanto en educación básica como en media. Como señala una de las entrevistadas, la inclusión de contenidos fue dándose a lo largo del proceso de confección del currículum:

Nosotros al principio hicimos un currículum en que todo el conocimiento más lingüístico, gramatical y ortográfico estaba en la primera versión, estaba en los objetivos de lectura, más de proceso. Entonces ahí hubo harta como demanda de que, bueno, “¿dónde está el contenido más de la lengua?” “No se está aprendiendo nada”, como “¿dónde está la gramática?”, “¿dónde está la ortografía?”. No se veía, estaba muy invisibilizado. Entonces, por eso, se decidió, ¿no?, hacer este subje dentro de la escritura, uno de gramática y uno de ortografía.

Los contenidos permiten, como se expresa en una respuesta, el desarrollo concreto de las habilidades:

Lo que no está prescrito nuevamente son las lecturas, pero los temas sí, y los temas son súper amplios y la idea de estos temas es justamente que en cada nivel haya algo que pule el trabajo de las habilidades de comunicación y que no sea nuevamente esta sensación de “estamos reescribiendo lo mismo de antes”.

En el caso de la educación media, la relevancia de incorporar contenidos fue también, según una de las entrevistadas, una de las razones para dar más peso al componente literario:

Una primera cosa es que le dimos mucha relevancia al tema de la literatura. De hecho, se cambió el nombre de la asignatura, pasó de ser Lenguaje y Comunicación o Lengua Castellana y Comunicación a ser Lengua y Literatura, o

Lengua Castellana y Literatura. Nuestra opción no era necesariamente la opción de todas las unidades de la UCE, se podía optar por poner énfasis en contenidos o poner énfasis en habilidades.

Con respecto específicamente al eje de escritura, las autoras sostienen un enfoque de proceso. Una de ellas destaca el contraste entre este enfoque y lo que estima que es cierta tradición de enseñanza escolar:

No se escribe a la primera, sino que se piensa, se ensaya, se corrige, etc.... Y eso para los profesores era algo completamente nuevo, porque los profesores en general decían “síntese, escriba sobre su cumpleaños, ya, punto”

Otro aspecto que se destaca en una respuesta es la decisión de ligar el aprendizaje de cuestiones gramaticales antes a la escritura que a la lectura:

Necesitamos saber lenguaje para poder producir y realizar textos escritos y no para estar haciendo análisis de textos, que es un poco lo que al parecer permanecía, ¿cierto?, porque el aprendizaje de la gramática en el currículum anterior estaba engarzado más en el eje de lectura.

Este giro, de acuerdo a una respuesta que ya hemos citado, se dio durante el proceso de confección del currículum.

Una innovación relevante en las bases de educación media fue la incorporación de un eje de investigación, más allá de objetivos de ese carácter ya presentes en educación básica. Este eje es destacado por las entrevistadas:

El eje de investigación se incorporó en [séptimo] básico y tenía todo que ver con lo que les dije al principio, que era escribir y leer para aprender, toda esa línea de que la comprensión lectora va mejorando en cuanto uno va trabajando los textos y va reformulándolos y haciendo su propia versión de los textos.

Se decidió poner este eje de investigación para orientarlo justamente hacia el estudio y la investigación literaria, la investigación lingüística, y que permitiera articular los distintos ejes, que era algo difícil de hacer.

Como puede advertirse, para las entrevistadas, este eje cumple una función integradora con respecto a los otros de la asignatura, idea que, por lo demás, es explícita en el documento de las bases, que afirman que esta “es una actividad en la que la lectura, la lectura y la comunicación oral se coordinan y se potencian al servicio del aprendizaje” (MINEDUC, 2016, p. 34). La investigación permite, dice una de las entrevistadas, usar “el lenguaje para reflexionar y la literatura para reflexionar sobre lo social”.

Aunque el eje de investigación está explícitamente centrado en temas lingüísticos y literarios, en varias respuestas se plantea que podría tener un alcance más amplio en la formación académica de los alumnos:

Si tú trabajas ese eje de investigación con escritos, que pueden ser obras literarias

u obras no literarias, puedes hacer un escrito de historia o de ciencias; eso es, yo creo que eso es lo que se estaba tratando de buscar, que se integraran estos cuatro ejes hacia un dominio de las habilidades comunicativas.

[Los alumnos no podían] seguir permanentemente escribiendo sobre el aborto, sobre la ecología, sobre ciertos temas que se consideraban que eran cercanos a los estudiantes, pero sobre los cuales los estudiantes no tenían ningún tipo de conocimiento y no tenían mucho que decir al respecto, más que ciertos clichés que iban repitiendo año a año, y considerábamos que los textos que ellos leían tenían que ser fuente para poder hablar y escribir sobre ellos, es decir, que pudieran citar, que pudieran investigar más, que pudieran dar una opinión fundamentada. Es mucho trabajo. Todo esto no sé si quedó bien plasmado, pero esta era la idea.

#### 4.3.3. *La literatura*

El enfoque cultural lleva a la cuestión de las obras literarias, la selección de lecturas y, más ampliamente, el papel de la literatura en el currículum. Como veíamos en una cita arriba, las entrevistadas enfatizan la relevancia de lo que se lee, en contraste, a juicio de ellas, con una preocupación menor a este respecto en el currículum anterior. Una de las autoras señala, tanto sobre las bases de educación media como las de básica:

La visión humanista de la enseñanza de la lengua considera que para distintas edades hay distintas lecturas y que un niño se beneficia en cada etapa de la vida si lee lo adecuado y eso va desde las rondas del preescolar hasta la *Iliada* en la enseñanza media.

La preocupación por la selección de lo que debe leerse se presenta en varias de las curriculistas entrevistadas. Hablando de educación básica, una de ellas dice:

Tenían que ser textos de calidad que fueran parte de alguna herencia de algún tipo y no cuentos sacados de internet [...] La idea era que tomaran versiones de los cuentos tradicionales que también creíamos que no solo transmitían como cultura, sino que también de cierta manera aproximaciones al mundo que eran valiosas, por ejemplo, la idea del chico siempre le gana al grande y todas esas ideas que están en la literatura tradicional. Estoy hablando de los cuentos populares y tradicionales. Pero que estuvieran escritos por alguien que tuviera algún tipo de valor.

En el equipo hay conciencia de que lo que se buscaba era que la literatura retomara la centralidad que, a juicio de ellas, había perdido con la anterior reforma:

Devolver un poco la literatura al currículum, que había quedado bastante desdibujada, como la lectura de textos literarios y también no literarios. Pero sobre todo [lo] literario había quedado como más postergado, y como menos explícito te diría yo.

Este retorno de la literatura, vinculada con la idea de una tradición literaria, implicaba también considerar las obras en sus periodos histórico-culturales: “Era como volver a esta idea un poco de la historiografía literaria”, dice una entrevistada. Otras afirman:

En la media se optó por esta “historia de la literatura” donde se enfrentaran a personajes que inevitablemente aparecen después en la literatura.

Hubo unos objetivos que decían, por ejemplo, los alumnos deben conocer, por decirte, me acuerdo, la poesía española del Siglo de Oro, y al final en unos listados aparecen lecturas sugeridas, en básica también, lecturas sugeridas.

Al menos en una de las entrevistas se destacó la relación con la enseñanza universitaria que tenía este modo de incorporar y ordenar la literatura (y también los contenidos lingüísticos) en el currículum de enseñanza media:

La gran cultura literaria, estudiar en las universidades, en universidades como la Católica y la Chile en este momento. Hay mucha literatura europea. Se trataba de buscar literatura de otras partes. Por ejemplo, teníamos solicitudes. En cierto momento se nos pedía que enfatizáramos literatura escrita por mujeres y eso lo hicimos en la medida en que nos era posible. Pero si uno ve, en las unidades hay cosas que uno puede reconocer en los cursos que se hicieron, los que tuvimos en la Católica. O sea, que uno reconoce a través de los cursos de la Católica, ¿no? Y me imagino que en la Chile hay cosas parecidas. Ya es como una transposición del currículum de literatura y lingüística desde el nivel universitario, desde el pregrado universitario hacia el currículum, hacia las bases curriculares en la educación secundaria.

Junto con fundarse en la enseñanza especializada universitaria, esta misma entrevistada plantea que la organización histórica de la literatura se adecuaba también al saber enseñar tradicional de los docentes:

Yo siempre he enfatizado la necesidad de tener materia concreta, de tener libros, obras, autores, trabajar directamente sobre eso. Claro, eso no se podía poner en las bases curriculares, precisamente porque son bases curriculares, o sea, no, no podríamos caer en lo de poner “se leerá el poema del Cid en primero medio”, eso estaba en Pinochet, pero ya no lo podíamos poner nosotros. Pero si tú ves, en primero medio leen el romancero. Está en el programa, está lo del romancero, y eso es... bueno, eso es un homenaje a la tradición.

Con respecto a la cuestión específica de las lecturas, las bases entregan una lista de lecturas sugeridas para ser trabajadas en clases en los distintos cursos. La fundamentación de esta opción figura expresamente en el documento ministerial. Para las entrevistadas, la confección de esta lista de lecturas era riesgosa, pues proponía un canon. No obstante, según reportan, no hubo mayor discusión pública de esta selección:

Igual estuvo esa discusión que siempre es una discusión súper polémica y tiene

que ver con el canon, ¿cierto?, como “qué se va a instalar”. Ahora, en el caso de lenguaje, [...] siempre estuvo establecido que ese canon iba a ser subjetivo, porque [...] había un convencimiento de que las escuelas tenían que tener espacio para su toma de decisión, para la elaboración de sus propios planes de lectura, etc. y que, por lo tanto, no se podía imponer, pero sí que se podía sugerir.

El canon, por supuesto, fue súper discutido y todo lo demás y siempre uno puede mirar con ojo crítico esas lecturas sugeridas, pero, en el fondo, como son lecturas sugeridas, ahí no se dan a ninguna guerra, ¿te fijas?, porque igual queda la libertad para que las escuelas puedan escoger, cosa que no es igual en otras asignaturas.

La literatura de clásicos, junto con literatura más moderna. Porque se hicieron estos listados que finalmente eran súper polémicos y al final no [lo] fueron, por alguna razón que todavía me sorprende, o sea, yo pensé que iba a salir en las portadas de los diarios. Estábamos tratando de volver al canon y no pasó nada.

## 5. DISCUSIÓN

El presente trabajo estudia la experiencia de desarrollo curricular de participantes en la redacción del currículum nacional chileno. Se explora el micronivel de un proceso dialógico, procedimental y situado que, en tanto experiencia, implica temporalidad (pasado, presente y futuro), interacción (personal y social) y localización (lugar) (Clandinin y Connelly, 2004).

En línea con la conceptualización de Carr (2003) sobre la tarea curricular, los resultados muestran que esta experiencia estuvo enmarcada, en lo normativo, por la LGE, y, en lo político, por la instalación del primer gobierno de derecha desde el retorno a la democracia en Chile. Estos hechos se presentan, en el discurso de las entrevistadas, como un marco ético-político que fijan autoridades centrales y que orienta el trabajo de la UCE. Tanto de la ley como del “sentido inaugural” –referido por una de las curricularistas como “desarrollar políticas públicas de derecha”–, se deduce una determinada definición antropológica (qué persona se busca formar) y ético-política (qué sociedad se busca formar) que no se determina al interior del equipo de curricularistas.

Estos resultados problematizan el estado actual de la investigación, en que los textos críticos sobre la dimensión ideológica del currículum (Osandón *et al.*, 2018; Ruz-Fuenzalida, 2020; Mujica-Johnson, 2020; Assael, 2018) no abordan la apropiación disciplinaria de esa ideología en el texto curricular (y, por cierto, tampoco en el discurso curricular), mientras que los estudios disciplinarios sobre el currículum (Espinosa y Concha, 2015; Rosas *et al.* 2021 y Valenzuela Baeza, 2021) dejan fuera la discusión ideológica. Los datos de este estudio muestran que la ideología (la normativa de persona y de sociedad) no solo fue un marco del que las entrevistadas estuvieron conscientes durante el desarrollo curricular, sino que lo resignificaron disciplinariamente, como se observa en el propósito declarado en el texto de que “los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada” (MINEDUC, 2018, p. 292). La normativa de persona, cristalizada

en el enfoque comunicativo para la enseñanza del lenguaje, es vista como continuidad del currículum anterior. En este aspecto, la ideología de ambos currículos parece hermanarse en una clave de desarrollo de competencias comunicativas para participar de la vida en sus distintos ámbitos y para ejercer la ciudadanía democrática, presente en todos los niveles escolares.

Siguiendo a Broadhed (2002) y Ball (2002), se puede decir que, como texto, ambos adoptan un enfoque disciplinario que es funcional a una normativa ético-política de formación para la democracia y una normativa antropológica de ciudadanos competentes para la participación activa en la democracia, un requisito de sustentabilidad para este régimen político.

El trabajo hace un aporte adicional a la relación entre ideología y disciplina, pues revela tensiones ideológicas al comparar el currículum como texto y como discurso (Broadhed, 2002 y Ball, 2002). En específico, el texto curricular define el enfoque cultural –adoptado solo en educación media–, como la promoción de personas “con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos(as) y críticos(as)” (MINEDUC, 2016, p. 32); sin embargo, de las entrevistas se deduce que la interpretación de este enfoque estuvo en tensión durante el desarrollo curricular: mientras, por una parte, significaba la transmisión de un patrimonio cultural al que se accede a través de la lengua, por otra, esta aspiración era considerada “aristocratizante”. Una concepción “más de izquierda” planteaba que este patrimonio contribuía a la emancipación intelectual. En última instancia, el currículum como discurso (el debate ideológico al interior del equipo de curriculistas) se resuelve en un texto que, al menos respecto del enfoque cultural, no adscribe a la racionalidad técnica y de fines instrumentales que reclaman algunos autores (Ruz-Fuenzalida, 2020; Mujica Johnson, 2020; Assael, 2018), sino a la propuesta liberal de Nussbaum (2005), sustentada en una visión ideológica que resguarda al ser humano como fin en sí mismo y no solo como medio para la construcción de la sociedad o de la economía, y que promueve el florecimiento personal de ciudadanos críticos y reflexivos que encuentran para sí mismos proyectos de vida gracias a la libertad que les entrega el conocimiento.

En relación con la dimensión política, la definición epistemológica de la normativa (qué saberes pueden formar a esa persona y esa sociedad a las que se aspiran) compete plenamente al equipo de curriculistas de la UCE y se toma como respuesta al mandato del nivel central. Los resultados sugieren una distinción clave entre contenidos del saber y fuentes del saber. Respecto de lo segundo, los datos revelan que en el desarrollo curricular fue clave la noción de calidad que fija la ley, la que se interpretó en el equipo como la educación que se imparte en determinados colegios de excelencia. Hay una definición clara respecto de qué ha constituido una fuente de saber de calidad en el pasado y se piensa que esto orienta la política hacia el futuro: es una fuente de saber docente que se encuentra en colegios particulares pagados de excelencia y en establecimientos dirigidos a estudiantes de estrato bajo con muy buenos resultados en pruebas estandarizadas. En el proceso de desarrollo curricular, se habría definido que es un saber que proviene menos de los lingüistas (como el que habría originado el currículum previo) y más de cierta práctica docente, y que se inspira en la experiencia internacional (“personas que hubieran trabajado fuera de Chile”).

Otra tensión se revela con respecto a las fuentes válidas de conocimiento para escribir el currículum de la asignatura. En este caso, el saber del docente de

excelencia que obtiene buenos resultados en pruebas estandarizadas aparece como una voz legitimada, lo que supone infundirle a la política curricular un significado de efectividad. Este significado es corroborado cuando se habla de los acuerdos surgidos sobre la arquitectura de los objetivos de aprendizaje, que buscaron ser claros, específicos, detallados y medibles. Hay acuerdo también en redactar un documento exhaustivo y directivo para la enseñanza de la asignatura, lo que colisiona con la flexibilidad curricular a que orienta la ley. Se reconoce que hay un saber disponible sobre cómo se debe enseñar, que ese saber es probadamente efectivo, y que lo conocen unos determinados docentes y expertos. Se busca entregar este saber empírico de la manera más clara para orientar una fiel implementación y una operacionalización en resultados medibles. Este discurso recuerda la opinión crítica de Carr (2003) respecto de que el currículum se plantee como un ordenamiento técnico objetivo, neutro ideológicamente; en este caso, un saber empírico, surgido de la práctica y de la investigación. Esta tensión recuerda también la discusión sobre las lógicas instrumentales que imperan en los sistemas escolares y que debaten autores como Biesta (2015) y Figueroa (2017), que hacen prevalecer la efectividad del aprendizaje frente a los sentidos de la educación. Con todo, no deja de ser interesante que entre las entrevistadas la extensión del currículum y la cantidad de objetivos de aprendizaje sean criticados, en consonancia con Osandón *et al.* (2018) y Assaél *et al.* (2018).

Respecto del contenido del saber, el currículum como discurso incluyó diálogos en los que se habría decidido distanciarse de los medios de comunicación de masas, del tecnolecto de la disciplina lingüística y de la centralidad de las habilidades comunicativas que caracterizaban, en la visión de las entrevistadas, el currículum anterior. Las señaladas habilidades tienen un rol central en el currículum como discurso y en el currículum como texto, pero es claro que en el proceso se dio un debate sobre la necesidad de un foco mayor en el conocimiento de mundo y en el vocabulario que podrían proveer textos literarios de creciente complejidad. Este debate se habría fundamentado en un imperativo de equidad (las brechas entre estudiantes se darían por diferencias de acceso al conocimiento de mundo y al vocabulario y no por el dominio de habilidades generales), la necesidad de distanciarse del currículum anterior (centrado en las habilidades) y el argumento cognitivo de la necesidad de proveer conocimientos sobre los que operarían las habilidades en el ejercicio de las competencias lingüísticas.

Especialmente en relación con los contenidos del saber, los resultados revelan que el currículum como discurso, tal como describen Broadhead (2002) y Ball (2002), fue escenario de un debate y de presiones que excedieron al grupo de curriculistas para incluir a expertos de la academia e incluso, indirectamente, a la opinión pública. Si bien las entrevistadas expresan haber operado, en general, con altos niveles de agencia, las evaluaciones al interior del CNE operaron como restricciones, pues era imperativo responder a sus demandas para lograr la aprobación final. Así, por ejemplo, se debió dar más visibilidad a las convenciones de la lengua (gramática y ortografía) y a la comunicación oral para responder a presiones que, al interior del equipo, eran percibidas muchas veces como arbitrarias, a la vez que dejaban menos claro el destinatario del documento. Esto último implicó una tensión relevante para un equipo que buscaba elaborar un texto simple, claro, didáctico y útil, escrito para el cuerpo docente, pero que pudieran también comprender las familias. Es decir, un texto

escrito por docentes y para docentes y no escrito por académicos y para la academia, como percibían el currículum anterior.

En esta misma línea, fue clave el debate sobre la literatura como parte de una tradición cultural y la organización de las lecturas según su complejidad. Esto conllevó fijar un criterio de calidad para la selección de obras. Los resultados muestran que el equipo era consciente de que operaba en un espacio debatible, pues el establecimiento de un canon literario supone criterios de exclusión que en otros momentos habían sido discutidos por la opinión pública y la academia. Conscientes de posibles voces críticas, el equipo hizo una selección de obras sugeridas, no obligatorias, que supuso, de todos modos, definir qué autores tenían valor y qué lecturas de la tradición literaria eran adecuadas para cada edad. El currículum como discurso involucró presiones de académicos que demandaban, por ejemplo, mayor presencia de autoras mujeres. A juicio de las entrevistadas, primó un criterio amplio que, en todo caso, habría transferido al currículum escolar la selección de obras y el ordenamiento histórico de los cursos de universidades nacionales de alto prestigio.

## 6. CONCLUSIONES

El microanálisis del desarrollo curricular que se ofrece en este estudio dialoga y a la vez complejiza observaciones previas sobre el currículum vigente. En parte hay consistencia con voces críticas (Osandon *et al.*, 2018; Assaél *et al.*, 2018, entre otros) respecto del foco en la calidad y en la medición, así como en la idea de un currículum explícito y extenso, con demasiados objetivos, que podría restringir la libertad del docente (o de enseñanza, *cfr.* Rodríguez, 2018). Sin embargo, en este estudio se complejizan dichas observaciones con evidencia de que conviven, al menos en esta asignatura, una racionalidad empírica sobre la didáctica de la disciplina y una orientación instrumental de competencias para la vida y la ciudadanía, con una ideología de liberalismo comprensivo (Lowe, 2017), comprometida con el florecimiento humano y con la búsqueda de proyectos de vida, muy distinta a la visión neoliberal que se suele observar respecto del texto curricular. El microanálisis también devela que, aunque reconociendo continuidad en un enfoque comunicativo común, parte importante del discurso curricular se articuló en la oposición entre el currículum antiguo y las bases curriculares, en tanto estas buscarían resolver problemas que se habían apreciado en el primero. Específicamente, se criticaba un currículum demasiado orientado por el mundo universitario y un enfoque excesivamente centrado en habilidades generales y en la comunicación de masas, que había relegado la literatura a un segundo plano y no consideraba suficientemente el papel de los contenidos disciplinarios ni el rol emancipatorio de las humanidades en la educación, aspectos que, en mayor o menor medida, las bases buscaban relevar. Por último, es importante destacar que, como objeto de estudio, el discurso curricular permite dar testimonio de cómo la dimensión disciplinaria —en este caso, la lengua y la literatura— está permanentemente imbricada con consideraciones políticas de escala nacional, tales como la matriz ideológica de un gobierno, y de escala personal, como la ideología y los valores de quienes participan redactando el documento y de quienes tienen la labor de evaluarlo. De esta forma,

trabajos como el presente contribuyen al campo de estudio del currículum de la asignatura y al de las didácticas específicas, con una perspectiva disciplinaria situada histórica y políticamente.

Ciertamente, las opiniones recabadas son reconstrucciones actuales y no un simple reflejo del discurso que efectivamente ocurrió durante el desarrollo curricular, por lo que constituyen discursos situados en el presente, en que se configuran memorias ligadas no solo con el pasado, sino con las creencias, afinidades, deseos e identidades en que se posicionan hoy tanto las entrevistadas como los autores del presente trabajo. Con todo, considerar estas opiniones nos permite complejizar nuestra visión del proceso y apreciar la articulación, en el discurso de estos actores, de los distintos niveles implicados en la confección del currículum.

## 7. REFERENCIAS

- ASSAÉL, J., ALBORNOZ, N. Y CARO, M. 2018. Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educacao unisinos* 22: 83-90.
- BAKHTIN, MIKHAIL M. 1935. *Esthétique et théorie du roman*. París, Gallimard, 1978.
- BALL, S. 2002. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3).
- BARBOUR, R. 2007. *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- BIESTA, G. 2015. What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*: 5075-5087. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109> [consultado el 27/12/2022]
- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE. 2007. *Historia de la Ley n° 20.370*. Establece la Ley General de Educación. <http://www.leychile.cl/Navegar/scripts/obtienearchivo?id=recursolegal/es/10221.3/3824/9/HL20370.pdf> [consultado el 27/12/2022]
- BROADHEAD, P. 2002. The Making of a Curriculum: how history, politics and personal perspectives shape emerging policy and practice. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46: 47-64.
- CARR, D. 2003. *Making sense of Education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. Routledge.
- CLANDININ, J. Y CONNELLY, M. 2004. Knowledge, narrative and self-study. En *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*: 575-600.
- CLANDININ, D. 2006. Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research studies in music education* 27: 44-54.
- CRAWFORD, K. 2000. The political construction of the 'whole curriculum'. *British Educational Research Journal*, 26(5):615-630.
- EDMUNSON, M. 2014. *Why teach? In defense of a real education*. Nueva York y Londres: Bloomsbury.
- ESPINOSA, M. Y CONCHA, S. 2015. Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de lenguaje y comunicación: nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios Pedagógicos* 41: 325-344.

- FIGUEROA, M. 2017. Los escritos de pedagogía de Kant. En *Ensayos en torno al sentido de la educación*: 35-52. RIL editores.
- HARVEY, L. 2015. Beyond member-checking: A dialogic approach to the research interview. *International Journal of Research & Method in Education* 38: 23-38.
- KVALE, S. 2011. *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- LABOSKEY, V. 2004. The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*: 817-869.
- LOWE, D. 2017. Perfeccionismo liberal, ciudadanía y educación. En *Ensayos en torno al sentido de la educación*: 69-92. RIL editores.
- MICHÉA, J. 2002. *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Ediciones Acuarela.
- MINEDUC. 2018. *Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación 1° a 6° básico*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC. 2016. *Bases Curriculares de Lengua y Literatura 7° básico a 2° medio*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- MUJICA- JOHNSON, F. 2020. Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare* 24: 472-485. Epub 30 de enero de 2020. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.25> [consultado el 23/01/2023]
- NOHL, A. M. Y SOMEL, R. 2016. Curricular change in Turkey: Time, sequentiality, and differential power of actors in establishing a new knowledge path. *Journal of Educational Change* 17: 303-318.
- NUSSBAUM, M. 2005. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- OLIVA, M. Y GASCÓN, F. 2016. Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. *Cadernos Cedes* 36: 301-318.
- OSSANDÓN, L., CARO, M., MAGENDZO, A., ABRAHAM, M., LAVÍN, S., GONZÁLEZ, F. Y CABALUZ, J. 2018. *Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018)*. Oficina Internacional de Educación de la Unesco.
- RODRIGUEZ, D. 2018. Currículum nacional y libertad de enseñanza. En Alejandra Arratía y Luis Osandón, (Eds.). *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*: 187-215. Santiago: Ministerio de Educación.
- ROSAS, C., ANDRADE, E., CÁRDENAS, A. Y SOMMERHOFF, J. 2021. Premisas para la enseñanza de la expresión oral en Chile. *Estudios Pedagógicos* 47: 251-265.
- RUZ-FUENZALIDA, C. 2020. Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las Nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio. *Revista Saberes Educativos* 4: 22-36.
- SALDAÑA, J. 2021. The coding manual for qualitative researchers. *The coding manual for qualitative researchers*: 1-440.
- SIVESIND, K. Y WESTBURY, I. 2016. State-based curriculum-making, Part I. *Journal of Curriculum Studies* 48: 744-756.
- VALENZUELA, C. 2021. Discursos de un grupo de docentes sobre el abordaje del eje de investigación en Lengua y Literatura. *Actualidades Investigativas en Educación* 21: 199-229.