

INNOVACIONES CURRICULARES EN EDUCACIÓN MEDIA

Experiencias de tres colegios chilenos
transformando su currículum

INNOVACIONES CURRICULARES EN EDUCACIÓN MEDIA

Experiencias de tres colegios chilenos
transformando su currículum

JUAN CRISTÓBAL GARCÍA-HUIDOBRO S.J.

Con prólogo de
CRISTIÁN COX

INNOVACIONES CURRICULARES EN EDUCACIÓN MEDIA
Experiencia de tres colegios chilenos transformando su currículum

Juan Cristóbal García-Huidobro S.J.
Prólogo de Cristián Cox

Ediciones Universidad Alberto Hurtado
Alameda 1869 – Santiago de Chile
mgarciam@uahurtado.cl – 56-228897726
www.uahurtado.cl

Impreso en Santiago de Chile, por C y C impresores
Junio de 2024

Los libros de Ediciones UAH poseen tres instancias de evaluación: comité científico de la colección, comité editorial multidisciplinario y sistema de referato ciego. Este libro fue sometido a las tres instancias de evaluación.

ISBN libro impreso: 978-956-357-472-2
ISBN libro digital: 978-956-357-473-9

Coordinadora Colección Educación
María Teresa Rojas

Dirección editorial
Alejandra Stevenson Valdés

Editora ejecutiva
Beatriz García-Huidobro

Diseño interior
Gloria Barrios

Diseño de portada
Alejandra Norambuena



Grupo de
Editoriales
Universitarias
AUSJAL

Con las debidas licencias. Todos los derechos reservados. Bajo las sanciones establecidas en las leyes, queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del copyright, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamos públicos.

ÍNDICE

Lista de abreviaciones	13
Prólogo.	15

INTRODUCCIÓN

El viaje tras el estudio presentado en este libro

25

CAPÍTULO I

Un estudio de colegios chilenos transformando el currículum de la educación media

33

Una idea amplia de currículum como marco de objetivos y contenidos para la escolarización	33
Breve historia de la preocupación por la forma del currículum de la educación media.	36
Necesidad general de transformar el currículum de la educación media.	42
Necesidad de transformar el currículum de la educación media en Chile	46
Propósitos y preguntas del estudio.	52

CAPÍTULO II

¿Qué sabíamos de colegios chilenos transformando el currículum de la educación media hasta 2018?

55

Estudios de casos en EE. UU. sobre el currículum y sus cambios	55
<i>Estudios emblemáticos hasta mediados de los años 80.</i>	56
<i>Estudios de las últimas décadas.</i>	64
Historia de las políticas chilenas sobre innovación curricular en educación media hasta 2018	72

Elementos centrales del currículum chileno para la educación media desde fines de los 90.	78
<i>Objetivos de la escolarización en los proyectos educativos institucionales (PEI)</i>	78
<i>Contextualización de los objetivos nacionales en planes y programas propios</i>	79
<i>Uso de las horas de libre disposición</i>	82
<i>Educación ciudadana</i>	84
<i>Objetivos de aprendizaje transversales (OAT)</i>	85
<i>Pertinencia cultural del currículum y el currículum oculto</i>	88
Lo que sabíamos y no sabíamos antes de la investigación presentada en este libro	91

CAPÍTULO III
**Deliberación de la infraestructura educativa
 como marco teórico**

97

Deliberación curricular en cada colegio	97
Currículum como infraestructura educativa	102
Una combinación de marcos para estudiar la transformación curricular en Chile	107
¿Por qué este marco teórico? Un posicionamiento ante la transformación curricular	110

CAPÍTULO IV
Un estudio de casos descriptivo

115

Metodología de estudio de casos	115
Selección de los casos y los tres colegios-casos	117
<i>Dunalastair</i>	121
<i>San Nicolás.</i>	122
<i>Guacolda</i>	123

Recolección de datos	123
Análisis de datos	127
Breves comentarios sobre validez, asuntos éticos y la subjetividad del autor.	131

CAPÍTULO V

Dunalastair, dilemas del constructivismo

135

De los programas del Bachillerato Internacional (IB) al aprendizaje basado en proyectos	137
<i>Implementación del IB Diploma Programme (IBDP)</i> [2001-2005]	140
<i>Expansión doble de Dunalastair [2006-2014]</i>	142
<i>Implementación de aprendizaje basado en proyectos (ABP)</i> [desde 2015 a 2018].	143
El currículum general de 7° básico a IV medio: un continuo de dos etapas.	151
<i>Énfasis de los planes de estudios: ciencias naturales</i> <i>y educación física.</i>	153
<i>D-Project y D-Thinking: elementos específicos</i> <i>de cada etapa del continuo.</i>	156
<i>Cambios curriculares sutiles pero profundos a raíz</i> <i>de las innovaciones pedagógicas</i>	161
<i>Dimensión actitudinal del currículum: justicia dentro</i> <i>de una burbuja de elite</i>	167
Una educación media más científica, colaborativa y constructivista	171

CAPÍTULO VI

San Nicolás, dilemas de la especialización y la meritocracia

181

Un director visionario y el impulso del programa Liceos Bicentenario.	183
--	-----

<i>Fundamentos del modelo curricular [2007-2010]</i>	186
<i>Menos brechas de aprendizaje y acceso a la educación superior [2010-2014]</i>	189
<i>El desafío de la coherencia y la integración [desde 2015 a 2018]</i>	194
Un currículum extendido, de colección, y ambicioso y desafiante	197
<i>Prioridad del núcleo curricular</i>	199
<i>Idiomas e intercambios para promover perspectivas globales</i>	202
<i>Una periferia curricular artística y deportiva para desarrollar talentos</i>	204
<i>Ocho posibles trayectorias finales: cuatro HC y cuatro TP</i>	206
<i>Una cultura que promueve y sostiene el esfuerzo para alcanzar las metas</i>	209
Un liceo polivalente cuasi-universitario	213

CAPÍTULO VII

Guacolda: dilemas de la identidad cultural

223

Treinta y cinco años buscando pertinencia cultural contra la corriente	225
<i>Cimientos del currículum innovador del liceo [1984-1997]</i>	227
<i>Proyecto Montegrande y el paradigma intercultural [1998-2004]</i>	231
<i>Desafíos de la interculturalidad en un contexto polarizado [desde 2005 a 2018]</i>	237
Culturas mapuche y occidental en diálogo: un currículum intercultural binario	240
<i>Planes de estudio: un poco más de periferia curricular y mapudungún</i>	242
<i>Triple integración de la cultura mapuche en el currículum</i>	244
<i>Fomento de la confianza y reconciliaciones identitarias en la convivencia</i>	251
<i>Tensión entre el énfasis en la identidad cultural y los objetivos académicos</i>	254
Un modelo de educación media doblemente contracultural	257

CAPÍTULO VIII

**¿Qué aprendemos de colegios chilenos transformando
el currículum de la educación media a partir de estos tres casos?**

269

La transformación curricular es posible, pero frágil y compleja . .	270
Se requiere una cultura de construcción curricular	275
<i>Atención a las y los estudiantes, e indagación sobre sus desafíos . .</i>	<i>275</i>
<i>Liderazgo con visión y valentía para explorar en los límites. . . .</i>	<i>276</i>
<i>Ideas integradoras que ayudan a superar las fronteras de las asignaturas</i>	<i>276</i>
<i>Profesores expertos en sus materias, que entienden el modelo y colaboran entre sí</i>	<i>277</i>
<i>Instancias concretas para la deliberación curricular</i>	<i>278</i>
<i>Uso estratégico de apoyos externos para fortalecer el proyecto</i>	<i>278</i>
<i>Saber cómo conseguir que el Ministerio de Educación apruebe los cambios</i>	<i>279</i>
La innovación curricular se inserta en dos grandes estructuras que la condicionan	281
<i>Social: expectativas de que la escolarización dará oportunidades y estatus</i>	<i>281</i>
<i>Epistemológica: la especialización del conocimiento moderno . . .</i>	<i>283</i>
Los focos en la maestría, la creatividad y la identidad entrañan niveles muy distintos de complejidad, y urge profundizar en el sentido de la escolarización en cada contexto	286
Límites del estudio, implicancias y futuras direcciones de investigación	300

EPÍLOGO

El viaje tras el libro visto en retrospectiva

309

Agradecimientos.	317
Referencias bibliográficas	321

LISTA DE ABREVIACIONES

ABP:	Aprendizaje basado en proyectos
CEA:	Colegio Enrique Alvear (de Cerro Navia)
CES:	Coalición de Colegios Esenciales (sigla en inglés)
EIB:	Programa de Educación Intercultural Bilingüe
HC:	Científico-humanista (educación media orientada hacia la universidad)
HTH:	High-Tech High (red de colegios en San Diego, EE. UU.)
IB:	Bachillerato Internacional (sigla en inglés)
IBDP:	Programa IB para II a IV medio (en inglés: <i>IB Diploma Programme</i>)
Jefe de UTP:	Jefe de la unidad técnico-pedagógica de un colegio o liceo
JEC:	Programa de Jornada Escolar Completa
Mineduc:	Ministerio de Educación
MYP:	Programa IB para 5° básico a I medio (en inglés: <i>Middle Years Programme</i>)
NY:	Nueva York, EE. UU.
OA:	Objetivos de aprendizaje
OAT:	Objetivos de aprendizaje transversales
OCDE:	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
ONG:	Organización no gubernamental
ONU:	Organización de las Naciones Unidas
PDPS:	Programa de Desarrollo Personal y Social (en el Colegio Dunalastair)
PEA:	Asociación de Educación Progresista (sigla en inglés)
PEI:	Proyecto educativo institucional
PYP:	Programa IB para preescolar a 4° básico (en inglés: <i>Primary Years Programme</i>)
STEM:	Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (sigla en inglés)
TIC:	Tecnologías de la información y la comunicación
TP:	Técnico-profesional (educación media orientada hacia el mundo del trabajo o a estudios superiores de carácter técnico)
Unesco:	Organización Educativa, Científica y Cultural de la ONU (sigla en inglés)
Unesco-IBE:	Bureau Internacional de Educación de Unesco (sigla en inglés)

PRÓLOGO

La historia de que a un ministro de educación de Francia (de la Tercera República) le enorgullecía declarar que, “en un determinado día y hora del año escolar su Ministerio sabía qué página de Virgilio estaba siendo comentada en cada escuela del país” es epítome de la visión centralista de un currículum escolar. Lo hiperbólico de la declaración no quita, sin embargo, que en la historia larga del currículum –tanto en Europa como en Latinoamérica– este ha sido sinónimo de norma nacional sobre el “qué” fundamental que el sistema escolar debería traspasar a la nueva generación. Por muchas décadas, su desiderátum fue el de una partitura centralmente establecida que definía, vía norma obligatoria, los objetivos y contenidos de la experiencia de aprendizaje y crecimiento de toda la niñez y adolescencia de una sociedad. Las élites y el gobierno veían ahí las bases de la cohesión sociocultural y el funcionamiento ciudadano deseado. Razón y nación vertebraban la base moral y cognitiva de esta construcción, cuya definición era responsabilidad crucial del Estado. En forma acorde, al hacer del currículum su objeto de estudio, la academia concentraba su análisis en los actores, así como en críticas y propuestas de innovación a los procesos y las ideas que, en la cúspide estatal del control de la educación, se llevaban a cabo para la selección cultural y la organización de planes y programas de estudio.

El presente no podría distar más del cuadro evocado. Ni razón ni nación convocan ni legitiman como en el pasado. En cambio, lo que

la educación debe asumir como condición externa fundamental de su función formadora es la poliarquía de valores en la sociedad y la cultura (Dubet, 2007). Poliarquía que expresa diversidades sociales, étnicas, territoriales y de modos de vida, todas luchando por reconocimiento y respeto; cada una considerada fuente de legitimidad, innovación y riqueza. Esta pluralización enorme y profunda de los saberes y sentidos a los que debe ofrecer acceso la experiencia escolar –tanto en términos cognitivos como morales y prácticos– es la base histórica y sociológica de presiones hacia la cúspide del gobierno de los sistemas escolares nacionales y también hacia las unidades escolares y sus actores, en la base de tales sistemas.

En Chile, la regulación nacional del currículum escolar, primero por *fiat* de la dictadura (LOCE de 1990), y luego por la democráticamente generada Ley General de Educación de 2009, establece que el currículum puede tener dos fuentes, una de definición nacional y otra de definición institucional (es decir, de cada establecimiento). Desde hace más de tres décadas, entonces, está planteada la interrogante sobre la naturaleza y relevancia de las respuestas ofrecidas por escuelas, colegios y liceos a esta posibilidad. Esta dimensión institucional de la descentralización curricular, adquiere en el último tiempo correlatos tanto en las políticas como en el campo académico.

La Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (UCE-Mineduc) convocó en 2015 una instancia de deliberación sobre el currículum cuyo informe final aboga por la descentralización de sus fuentes de generación y la participación amplia en su gobernanza (Mineduc, 2016). En esta línea, cinco capítulos del libro editado por Arratia y Ossandón (2018), que se podría considerar como el estado del arte de la reflexión académica sobre el currículum en Chile en ese momento, tomaron como su objeto de análisis los desarrollos curriculares locales, institucionales, o distantes de la definición curricular común. Este libro de Juan Cristóbal García-Huidobro S.J. se ubica de lleno en esta perspectiva. Como resultado de su investigación doctoral en Boston College, EE. UU., es una contribución notable a la interrogante sobre la generación de currículum desde las instituciones escolares, tanto por su conceptualización como por la riqueza y rigor de su fundamento empírico.

El punto de partida es una definición amplia del currículum como todo lo que –por designio explícito o implícito de la institución y sus formadores– constituye la experiencia escolar de los estudiantes. Este enmarque amplio del objeto de estudio abre de manera sustancial el análisis, desde el foco convencional en planes y programas de estudio al conjunto de estructuras –sociales y epistémicas– que contribuyen a constituir la experiencia formativa ofrecida. Como se verá, el concepto de estructura juega un papel preponderante en el marco analítico e interpretativo desplegado, al que el autor llega luego de una especialmente incisiva y aportadora revisión de la evolución del campo de estudios del currículum en EE. UU.

El libro estudia a fondo tres casos de instituciones escolares que realizan un cambio curricular comprehensivo en el nivel medio. Los casos son de suprema importancia, argumenta el método seguido por la investigación. Concordantemente, el autor invierte tiempos y esfuerzos significativos en su selección, que incluyen un trabajo de campo exploratorio para maximizar tanto la representación de situaciones tipo de la institucionalidad de la educación media del país, como la varianza o contraste fuerte entre los casos. Así, el núcleo empírico del libro es la historia, análisis e interpretación de tres casos de cambio curricular integral en instituciones de las tres dependencias del sistema escolar y situados en contextos socio-culturales de alto contraste: (a) el Colegio Dunalastair, particular-pagado, con sedes en las comunas de Las Condes y Peñalolén de la capital, y antes asociado al Bachillerato Internacional (IB) y otras redes del primer mundo; (b) el Liceo Bicentenario de San Nicolás, público de administración municipal, en la comuna rural del mismo nombre en las cercanías de Chillan; y (c) el Liceo Intercultural Guacolda, particular-subsuencionado, de la Iglesia católica, ubicado en la comuna de Chol-Chol en la Región de la Araucanía¹.

¹ En el presente de la investigación educacional del país, es excepcional que los casos se conozcan por su nombre. Por ello, hay que destacar la generosidad de las instituciones para abrir sus puertas y autorizar su identificación. Desde la arena pública en que ahora –gracias a este libro– sus esfuerzos de cambio serán conocidos y ojalá trabajados para enriquecimiento de las posibilidades de acción de muchas y muchos, creo que importa explicitar un reconocimiento y agradecimiento especiales.

El estudio aborda cada caso de transformación curricular reconstruyendo su proceso de generación, que García-Huidobro caracteriza en términos de su esencia deliberativa y política; sistematiza luego las características de su resultado en términos curriculares, o la configuración de los conocimientos y valores que estructuran las oportunidades educativas que se busca ofrecer; y culmina interpretando este resultado en términos de las estructuras sociales y culturales mayores que, según argumenta, enmarcan los derroteros esperados para sus estudiantes. Como se infiere inmediatamente de los mundos contrastados por los dos liceos y el colegio, el núcleo de sus motivaciones y búsquedas de cambio apunta a propósitos como a abordajes que se diferencian con nitidez y que definen decisivamente lo que cada proyecto realiza respecto a la matriz curricular nacional, con su organización disciplinar del conocimiento y su base moral especificada en los objetivos de aprendizaje transversales.

El propósito fundante del proyecto en el Liceo Bicentenario de San Nicolás es proveer en forma consistente oportunidades de aprendizaje a jóvenes de una comuna rural, que les permitan acceder a las mejores opciones de formación universitaria. Su estrategia descansa en una especialización e intensificación de la preparación en las disciplinas del currículum, apertura de más caminos de especialización que los alumnos eligen acorde a sus intereses, y que trabajen intensa y comprometidamente. La jornada inicia a las 8:20 y termina a las 17:40 horas, y el trabajo de docentes y alumnos en aulas, talleres, patios y canchas que determina su currículum, evoca la intensidad y exigencia que tanto Durkheim como Bourdieu identificaron como característica histórica de la educación secundaria de élite.

En el caso del Colegio Dunalastair, en que la llegada de sus egresados a las mejores universidades es uno de los supuestos del mundo socio-cultural en que está anidado, el norte del esfuerzo de transformación curricular es el logro de habilidades del siglo XXI (especialmente, habilidades de colaboración y pensamiento crítico), para lo cual se identifica como clave una redefinición de los límites entre las disciplinas. La metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP) es considerada la expresión más completa de la pedagogía y epistemología constructivista, y la mejor base —afirma el

discurso del proyecto— para formar, por un lado, en las capacidades creativas de uso del conocimiento, y, por otro lado, en la habilidad de la colaboración. El proyecto es inseparable, en su inspiración y base técnica, de su vinculación a redes internacionales como el IB y la estadounidense High-Tech High (HTH)². Así, en la perfecta antípoda del proyecto del Liceo Bicentenario San Nicolás, la reforma en este caso disuelve los límites disciplinarios y plantea una nueva forma de organización curricular en base a proyectos, unificadores del quehacer estudiantil desde 7° básico hasta I medio. Así mismo, disuelve los departamentos disciplinares que organizaban a los docentes en estos niveles. Interesantemente, los cursos finales de la educación media mantienen las disciplinas, la organización de su control por departamentos y la preparación intensiva para las pruebas de selección universitaria. Sin duda, una respuesta a la “infraestructura social” macro en que se ubican el colegio y sus requerimientos respecto a rendimientos en pruebas de altas consecuencias, necesarios para la mantención de la posición de los herederos de la elite profesional a la que sirve, argumenta García-Huidobro.

El caso del Liceo Guacolda de Chol-Chol es destacado por el autor en su diferencia radical con los dos precedentes, al centrar su proyecto en el desafío de vincular dos culturas, la mapuche y la occidental. Ninguna de las investigaciones curriculares nacionales de las que el libro da cuenta en su revisión de literatura ha afrontado un caso en que el discurso regulativo (valores y normas) sea bifronte; es decir, que tenga dos fuentes divergentes en aspectos basales y que la institución busque articular, especialmente en el currículum. Para el autor, el currículum del caso Guacolda es doblemente contracultural por intentar la integración de una cultura históricamente no reconocida, como la mapuche, y una visión religiosa consistentemente ignorada por las tendencias curriculares mundiales plasmadas en la formulación de las competencias para el siglo XXI. La investigación de García-Huidobro descubre en la historia del cambio curricular de este caso, el impacto del Proyecto Montegrande del Mineduc (de fines de la década de 1990), que —según los actores del Guacolda—

² Como se explica en el capítulo II, HTH es una red de colegios de EE. UU., líder en la promoción de las habilidades del siglo XXI a través del modelo ABP.

contribuyó a plasmar el concepto de educación intercultural y abandonar el sincretismo entre visiones y ritualidades católica y mapuche que había regido hasta entonces. El proyecto define como propósito fundamental la construcción de una identidad cultural armónica de sus estudiantes, que enfrentan el desafío enorme de su pertenencia fáctica a dos mundos, dos culturas, dos religiones. El aprendizaje de los conocimientos de las disciplinas del currículum nacional aquí no era foco, aunque ocupase la mayor parte del tiempo del plan de estudios y los bajos resultados académicos de los estudiantes constituyesen un desafío y tema para parte de los docentes y el liderazgo a lo largo de la historia examinada.

El autor despliega la multidimensionalidad y complejidad de los procesos de construcción y desarrollo curricular de los tres casos en base a un marco conceptual original, que articula dos teorías del currículum: la primera lo concibe como resultado de procesos deliberativos en la institución escolar; la segunda lo considera como “infraestructura”, es decir, como andamio para coordinar actividades que –por acostumbrado y subsumido– solo se revela en las crisis. La articulación de estas dos teorías permite a García-Huidobro pensar la innovación curricular en forma mucho más radical que los convencionales ajustes de planes y programas de estudio. El autor ve en los procesos deliberativos sobre el currículum, el potencial de revelar sus dimensiones más profundas e invisibles en términos de sus significados sociales y epistemológicos, que habitualmente no se consideran al alcance de la agencia de los actores, sea porque en la normalidad de su quehacer no perciben sus límites, o porque –al considerarlos– aparecen como demasiado “duros” para la innovación. Ejemplos de tales límites son el fundamento disciplinar de las asignaturas y su correlato en la organización de los docentes por departamentos. Una contribución del estudio es mostrar con rigor cómo la deliberación, en los tres casos de construcción curricular estudiados, efectivamente abrió la “infraestructura curricular” a la acción de la innovación que, en el proceso mismo de su despliegue, reveló que ella era modificable.

A mi juicio, sin embargo, la contribución teórica decisiva del libro está en la interpretación del tipo de innovación curricular

que impulsó cada una de las instituciones estudiadas y que resultó de la dialéctica entre deliberación e infraestructura curricular que tiene lugar en sus historias recientes. Tal interpretación se funda en la aplicación de un marco conceptual que da cuenta del conjunto de dimensiones que debiera aunar una educación secundaria de excelencia en la situación contemporánea: identidad, maestría y creatividad. El concepto de identidad captura los aspectos de motivación intrínseca y sentido para estudiantes y sus formadores; maestría refiere al conocimiento sustantivo de contenidos y comprensión de la estructura de un campo o disciplina; y creatividad captura la capacidad de actuar o hacer algo con el conocimiento³. García-Huidobro emplea estas tres dimensiones fecundamente, transformando los casos estudiados en ejemplos de una tipología de cambio educativo, según cada uno privilegie una u otra de las dimensiones referidas. Esta tipología agrega decisiva profundidad y poder de generalización a la interpretación de los casos, y posibilita analizar procesos históricamente distantes de innovación en la educación media, como los impulsados y tematizados por el Proyecto Montegrande a fines de los años 90. Asimismo, la interpretación propuesta por el autor tiene un gran potencial de uso en los procesos de innovación curricular del presente, sean a nivel nacional o institucional.

Ayuda a ilustrar el potencial de la triada maestría, identidad y creatividad, observar su aplicación a las historias de San Nicolás, Dunalastair y Guacolda. Cada proyecto de cambio combina aspectos de las tres dimensiones, pero siempre hay una dominante o generativa del orden curricular, pedagógico y evaluativo de que se trate. En el proyecto del Liceo Bicentenario San Nicolás, el eje dominante es la maestría, el conocimiento a nivel de excelencia de las disciplinas del currículum. El proceso de transformación curricular del Colegio Dunalastair, en cambio, es inequívocamente conducido y tensionado por el eje creatividad, o el empeño en el uso del conocimiento para abordar y resolver problemas complejos.

³ Estas dimensiones provienen de la discusión del campo educacional estadounidense sobre sus escuelas secundarias de excelencia y, específicamente, de la sistematización de Mehta y Fine (2019), ampliamente descrita y analizada por García-Huidobro en el capítulo II.

Finalmente, el currículum intercultural del Liceo Guacolda tiene su foco generativo en el eje identidad. La comparación sinóptica de los tres casos permite visualizar tanto el valor como los límites de cada proyecto. Y las dimensiones a la base de tal comparación son de la generalidad requerida para el estudio y las posibilidades de acción en múltiples contextos y realidades de la educación secundaria.

El estudio permite, al mismo tiempo, redefinir de manera sustancial las nociones de conservación e innovación —y sus variantes ideológicas—, complejizándolas y obligando a re-pensarlas. ¿Es conservador el proyecto de San Nicolás, por tener un currículum nítidamente basado en las asignaturas y las disciplinas que representan? ¿Es progresista el del Colegio Dunalastair por tener parte de su currículum secundario re-diseñado en forma que ablanda o llega a disolver los límites entre las disciplinas? (Bernstein, 1971). Uno celebra y se funda en la organización departamental de la docencia, el otro disuelve los departamentos. Ambos catapultan a sus egresados al camino cargado de promesa y expectativas de la formación universitaria. En un caso, esto significa reproducción de trayectorias, y en el otro, un cambio e innovación radical. ¿Dónde corresponde colgar los rótulos de conservación e innovación? El proyecto del Liceo Guacolda, en cambio, no tiene a las disciplinas como foco, sino el diálogo entre dos culturas y dos religiones en la compleja construcción de la identidad de sus estudiantes. Y este esfuerzo subordina tanto la maestría como la creatividad, para dudas y aprehensión de algunos de los docentes y muchos de los padres, como revela y problematiza la descripción de la historia del caso.

Desde la perspectiva del desarrollo curricular de las instituciones escolares, el libro de Juan Cristóbal García-Huidobro significa —a mi juicio— una triple contribución, especialmente vigente en la situación actual de temprana implementación de las nuevas Bases Curriculares para III y IV medio, con su estructura más diferenciada que en el pasado y su mayor ambición formativa. Para docentes y directivos de colegios y liceos, el libro ofrece el tesoro de tres procesos de construcción curricular en contextos de alto contraste, revelados en su complejidad social, institucional, ideológica y educativa, y una fuente, por tanto, colmada de ejemplos y potenciales lecciones para

la deliberación y decisiones acerca de los propios derroteros. Para el campo académico que estudia el currículum, es de alta relevancia el marco conceptual que orientó la selección de los casos y su sistematización e interpretación. Como ya señalé, la deliberación docente como fuente capaz de alcanzar “lo que no se ve” en el currículum, así como la triada identidad, maestría y creatividad como grandes orientaciones formativas para la selección y organización de conocimiento y valores, contribuyen con nuevos lentes para la discusión, interpretación y evaluación comparada. Por último, creo de inmenso valor para la discusión política del currículum, el conocimiento de la realidad que este aspecto de la educación cobra en las instituciones que afrontan su cambio. La riqueza y complejidad de los procesos y actores estudiados por García-Huidobro, la naturaleza de sus dilemas y deliberaciones, la solidez a la vez que maleabilidad de las estructuras en que operan y que modifican, constituyen una trama que hace inútil cualquier simplificación ideológica, que alimenta la comprensión, y que obliga a escalar el nivel de la interpretación y el diálogo para el discernimiento sobre las formas del bien común en este plano.

CRISTIÁN COX

INTRODUCCIÓN

EL VIAJE TRAS EL ESTUDIO PRESENTADO EN ESTE LIBRO

Como la mayoría de los proyectos importantes, el estudio presentado en este libro tiene una historia sin la cual no es fácil comprender plenamente sus objetivos. Esta historia es la de un viaje intelectual y espiritual, pero también un viaje en el sentido literal. Un viaje a través de diversos lugares y contextos en los que conocí una serie de esfuerzos por hacer avanzar la educación, que me cambiaron a mí y mi pensamiento.

En 2011, trabajaba medio tiempo en el Colegio Enrique Alvear (en adelante, CEA), un colegio polivalente de Cerro Navia, una de las zonas con mayor índice de vulnerabilidad de Santiago. Por esos años, el colegio tenía alrededor de 400 alumnos. Provengo de una familia de clase media-alta, por lo que mi experiencia en situaciones de marginación como esa había sido, principalmente, a través de voluntariados. Nunca antes había trabajado en un colegio en este contexto, lo cual fue el comienzo de la historia tras este trabajo.

La principal diferencia entre mis voluntariados con jóvenes y enseñar en un colegio era que, cuando fui voluntario, nunca tuve que ocuparme de los procesos formales propios de la estructura de un colegio en cuanto institución (horarios, reglamentos, procesos de evaluación y promoción, etc.). Y el CEA siempre se sintió como una familia, en que había cuidado por todas y todos, pero era un colegio (con todo lo que eso implica). La experiencia cotidiana de

su estructura, muchas veces en tensión con las formas de ser de las y los alumnos, me hizo pensar por primera vez en cómo un colegio encarna códigos culturales en los que socializamos al estudiantado. Como en ese tiempo cerca del 50% de los estudiantes que comenzaban la educación media en el CEA no la terminaban, también comprendí lo urgente que era acortar la brecha entre esa “estructura del colegio” y las formas de ser de las y los estudiantes. En ese entonces, todavía no había leído sobre “currículum oculto” (Jackson, 1968), lo cual me hubiera sido muy útil, aunque con los años me he convencido de que el desafío de socializar a la juventud en los códigos culturales dominantes no se puede reducir a una cuestión de imposición cultural (García-Huidobro, 2018).

Ese año 2011, Chile vivió protestas masivas de cientos de miles de estudiantes universitarios y secundarios, que marcharon contra el sistema de educación superior del país, altamente privatizado y desregulado. Se tomaron las calles, las universidades y los colegios durante semanas. Yo mismo protesté varias veces con mis estudiantes y otros profesores del CEA que les apoyábamos, y tuve que dejar de enseñar durante el mes y medio en que se tomaron el colegio. Sin embargo, cuando reanudamos las clases, vi el estado en que dejaron las instalaciones: habían rayado las paredes y destruido muebles y equipamiento. Así, aunque el Presidente de Chile aumentó los fondos para que estudiantes de clase baja y media estudien en la universidad, el resultado directo para la mayoría de mis estudiantes, que no terminarían la educación media (sino que pasarían directamente a la vida laboral), fue –irónicamente– un colegio más deteriorado.

Al igual que la distancia entre la estructura del colegio y la forma de ser de cada estudiante, esta consecuencia final de la toma me hizo reflexionar sobre los valores y las narrativas que inculcamos a nuestros estudiantes en los colegios. Entonces, me fui interesando en el currículum como marco del proceso de escolarización. De manera visible o invisible, este comunica al estudiantado un ideal de persona, que con el tiempo ellas y ellos internalizan. Esto me llevó a que, en 2013, decidiera hacer un doctorado en currículum para adquirir los conocimientos y herramientas para ayudar a colegios como el CEA a abordar estas cuestiones estructurales.

Así, el viaje que comenzó en Cerro Navia en 2011, hacia 2014 me llevó a Boston, EE. UU., donde estudié un doctorado en currículum y enseñanza. Los dos primeros años de cursos y trabajo como asistente de investigación fueron cruciales. Me proporcionaron lenguaje para nombrar algunos de los fenómenos mencionados y me introdujeron a los estudios curriculares: el campo académico que históricamente abordó el tipo de problemas en los que estaba interesado. Estos cursos e investigaciones también ampliaron mi perspectiva sobre nuevos desafíos curriculares a los que antes no había prestado atención, como el modo en que las ciencias del aprendizaje y la tecnología prometen transformar la estructura de un colegio (y del proceso de escolarización). También me conectaron de un modo nuevo con mis ex-colegas del CEA, porque me convencí –más que antes– de que no puede haber cambios significativos en la estructura escolar sin participación activa de las y los educadores.

Durante esos años, también aprendí que –desde hace décadas– los estudios curriculares están en una crisis (Baker, 2015; Deng, 2015; García-Huidobro, 2018; Young 2013). Esta se relaciona con la impresión –de muchos estudiosos del currículum– de que este campo académico ya no es capaz de abordar los desafíos de la práctica educativa que mencioné a propósito del CEA. Esto sería porque la teoría curricular se ha alejado de la práctica escolar (Schwab, 1969; Wraga y Hlebowitsh, 2003), porque la especialización del conocimiento hace cada vez más difícil una visión general y holística de la experiencia escolar (Clift, 2008), o porque la investigación educativa se ha orientado demasiado a la evidencia empírica y ha dejado de considerar los propósitos filosóficos más profundos de la escolarización (Palmer, 2009). Como sea, la realidad es que pocos investigadores se ocupan de la complejidad del currículum general de un colegio (Goodlad, 1984; Mehta y Fine, 2019). Sin embargo, cada equipo directivo enfrenta diariamente cuestiones relativas al currículum general de su colegio, ya sea por sí solo o –muchas veces– con la ayuda de consultoras u ONG que ofrecen apoyos prácticos que los estudios curriculares dejaron de ofrecer hace tiempo.

Captar esta situación, me convenció de que –antes de diseñar la investigación presentada en este libro– tenía que visitar colegios

que estuvieran transformando su currículum, entendido como marco general de objetivos y contenidos para la enseñanza y el aprendizaje. Y así lo hice. Inspirado por el viaje de Calvo (2015) a los colegios más innovadores del mundo, entre julio y diciembre de 2016 viajé por Canadá, Guatemala, España, Colombia y México, visitando alrededor de 50 colegios. Estos tenían diversos tamaños, recursos disponibles y variedad de estudiantes (especialmente, en cuanto a perfil socioeconómico). No obstante, todos compartían el estar innovando más allá del desafío de mejorar la instrucción en clases tradicionales de las asignaturas clásicas. De algún modo, estaban “transformando el currículum”. Igual que Calvo, podría haber escrito un libro sobre estas decenas de experiencias escolares, pero eso no ocurrió (y este no es el lugar para ello).

Lo importante para comprender bien los objetivos del estudio que presento es que ese viaje de seis meses me hizo reflexionar varios asuntos. En primer lugar, confirmó que muchos estaban intentando transformar la estructura de la experiencia escolar, como yo lo anhelaba desde los años en el CEA, y que lo estaban haciendo de distintas maneras. Por ello, había muchas cosas interesantes ocurriendo en varios colegios, que merecían más atención desde una perspectiva curricular. En segundo lugar, caí en la cuenta de que pocas de estas innovaciones estaban siendo estudiadas con rigor, para que aprendamos de ellas para el avance de la escolarización. La mayoría de estos colegios eran famosos y recibían visitas regulares (como la mía), pero había pocos estudios de calidad sobre sus transformaciones. En tercer lugar, percibí que la mayoría de estos esfuerzos habían sido impulsados por los últimos hallazgos de las ciencias del aprendizaje (Bransford, Brown y Cocking, 2000). Por ello, su principal preocupación era el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior. Había poca atención a otros objetivos de la escolarización, como el desarrollo moral o la educación ciudadana. Estas tres reflexiones están a la base del estudio que presento.

La investigación concreta fue diseñada durante los primeros meses de 2017, al volver a Boston del viaje. En líneas generales, la idea fue realizar el tipo de estudio exhaustivo de un colegio innovador que quisiera haber visto cuando visité los casi 50 colegios durante 2016.

Algo que uniese los relatos fantásticos sobre la innovación que eran propios de este tipo de colegios, con los hallazgos y la tradición de los estudios curriculares. A medida que el proyecto maduraba, descubrí que –en Harvard– Jal Mehta y Sarah Fine (2012; 2015a; 2015b; 2019) acababan de terminar el estudio “En busca del aprendizaje profundo”, que investigó 30 colegios secundarios de EE. UU. innovando para promover un aprendizaje profundo. Mi investigación comparte su enfoque general, que incluyó aspectos históricos, sociológicos y filosóficos de los proyectos educativos en esos colegios.

Aunque mis intereses y perspectivas se habían ampliado enormemente entre 2014 y 2017, mi principal preocupación seguía siendo por colegios chilenos como el CEA. Por eso, decidí que mi investigación se centrara en colegios chilenos e involucré a Cristián Bellei en el proyecto. Me acerqué a él en 2016, a causa de su texto sobre habilidades del siglo XXI en las bases curriculares de Chile (Bellei y Morawietz, 2016) y, conversando con él, capté que compartimos el interés por los problemas estructurales para la enseñanza y el aprendizaje. Además, Cristián había realizado varios estudios exhaustivos de colegios chilenos con una metodología afín a la que yo pretendía utilizar (Bellei *et al.*, 2014), y justo en ese momento trabajaba con un equipo de la Universidad de Chile en el estudio de mejora en liceos (Bellei *et al.*, 2020).

Como se detalla en el capítulo IV, la investigación misma la realicé y escribí durante los años 2018-2019. La recolección y análisis de datos ocurrieron durante la primera mitad de 2018, y durante la segunda mitad de 2018 y la primera mitad de 2019 redacté el texto presentando los resultados. La defensa de la tesis doctoral ante el Comité compuesto por Dennis Shirley, Marilyn Cochran-Smith, Kate McNeill y Cristián Bellei fue en septiembre de 2019 (García-Huidobro, 2019).

Desde entonces, han transcurrido cuatro años y medio, con al menos dos cambios significativos en el marco curricular para la educación media en Chile. En primer lugar, a fines del mismo 2019 se publicaron nuevas bases curriculares para III y IV medio, que introdujeron transformaciones importantes respecto al marco

curricular anterior, en la línea de mayores espacios de electividad para las y los estudiantes. Se supone que esto entraría en vigencia en 2020, pero la pandemia del Covid-19 exigió ajustar los planes, y eso ha ido más lento de lo esperado.

En segundo lugar, la pandemia obligó a rediseñar la experiencia educativa en muchos sentidos: el primer tiempo, como algo a distancia (debido a las cuarentenas), y más tarde, como una experiencia presencial distinta a lo que había antes de la pandemia, por la necesidad de nivelar las lagunas de aprendizaje por todo el tiempo de educación a distancia. Todo esto llevó al Ministerio de Educación de Chile a proponer una “priorización curricular” (es decir, una clasificación y selección de los objetivos de aprendizaje dentro del marco nacional obligatorio). Por razones que escapan a esta Introducción, hace un tiempo se anunció que esa priorización se mantendrá hasta 2025, simplificando las exigencias curriculares para los colegios y docentes durante estos años.

Estos dos cambios en el marco curricular para la educación media no hicieron menos relevantes los resultados de la investigación que se presenta a continuación. Por el contrario, los desafíos que han encontrado estos cambios exigen una mejor comprensión de los procesos de transformación y adaptación curricular en el nivel de un colegio (más allá de lo que cambia o se señala para los colegios en los documentos, en el nivel de la política pública). Y esta investigación ofrece precisamente eso: una comprensión profunda de cómo ocurren (o no ocurren) los cambios curriculares a nivel de los colegios, apropiándose de ciertas políticas o –varias veces– adaptándolas, para solo realizar aquello que docentes y directivos consideran más apropiado para sus estudiantes en su contexto.

Por último, es importante explicitar que soy un sacerdote jesuita y ello está en el corazón del viaje que comenzó en el CEA el 2011 y terminó en la tesis doctoral el 2019. Ser jesuita significa ser miembro de una congregación católica involucrada en diversas obras alrededor del mundo, que buscan prolongar la acción reconciliadora y humanizadora de Jesús. Sin embargo, lo más importante para el estudio en este libro es que, desde nuestros comienzos en el siglo XVI, los jesuitas nos hemos involucrado en el avance de la escolarización para el

despliegue de las personas y el florecimiento de las comunidades. Según O'Malley (2015), los jesuitas fuimos cruciales para el desarrollo de la educación secundaria como la conocemos hoy, y la *Ratio Studiorum* fue el primer currículum internacional en la historia de occidente¹. Soy heredero de esta rica tradición y de su preocupación histórica por la educación como proceso de humanización. Eso subyace a mi interés por los valores, las ideas y las narrativas que transmitimos a las y los estudiantes a través del currículum.

¹ La *Ratio Studiorum*, expresión latina para “plan u orden de estudios”, fue el documento usado para organizar la enseñanza en colegios jesuitas de todo el mundo durante siglos. Se publicó en 1599, después de 50 años de deliberaciones por comités de educadores de varios colegios de Europa.