

PERTINENCIA CURRICULAR: ENTRE LA RELEVANCIA Y FRUSTRACIÓN. UN EJERCICIO DE ANÁLISIS DEL MARCO CURRICULAR CHILENO A PARTIR DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES.

CURRICULAR RELEVANCE: BETWEEN RELEVANCE AND FRUSTRATION. AN EXERCISE OF ANALYSIS OF THE CHILEAN CURRICULAR FRAMEWORK BASED ON HISTORY, GEOGRAPHY AND SOCIAL SCIENCES STUDY PROGRAMS.

61

*Javier Insunza Mora
Universidad Diego Portales
Doctor (c) en Educación
javier.insunza@mail.udp.cl*

Resumen: El artículo da cuenta de parte de los resultados de la investigación realizada los años 2010-2011 para obtener el grado de Magister en Educación. La investigación se desarrolló en base a un diseño metodológico de estudio de caso desde una perspectiva mixta complementaria cualitativa y cuantitativa. El problema de investigación aborda la pertinencia curricular de los Programas de Estudio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales elaborados a partir del Marco Curricular vigente a la fecha del estudio. Los principales resultados se relacionan con la identificación de distintas dimensiones que pueden definir la idea de pertinencia curricular y las formas en que estas se pueden relacionar para comprender el fenómeno curricular asociado. El artículo expone una introducción general que busca enmarcar la entrega de resultados. La descripción de los resultados alcanzados y, al cierre, algunas conclusiones a partir de los elementos expuestos.

Palabras claves: Currículum, Pertinencia Curricular, Desarrollo Curricular, Decisiones Curriculares.

Resumo: O artigo relata parte dos resultados da pesquisa realizada nos anos de 2010-2011 para obtenção do título de Mestre em Educação. A pesquisa foi desenvolvida com base em um desenho metodológico de estudo de caso em uma perspectiva mista qualitativa e quantitativa complementar. O problema de investigação aborda a relevância curricular dos Programas de Estudos da disciplina de História, Geografia e Ciências Sociais elaborados a partir do Quadro Curricular em vigor à data do estudo. Os principais resultados estão relacionados com a identificação de diferentes dimensões que podem definir a ideia de relevância curricular e as formas como estas podem ser relacionadas para compreender o fenômeno curricular associado. O artigo apresenta uma introdução geral que busca

enquadrar a entrega dos resultados. A descrição dos resultados alcançados e, ao final, algumas conclusões com base nos elementos expostos.

Palavras-chave: Currículo, Relevância Curricular, Desenvolvimento Curricular, Decisões Curriculares.

Abstract: The article gives an account of part of the results of the research carried out in the years 2010-2011 to obtain the degree of Master of Education. The research was developed based on a case study methodological design from a mixed complementary qualitative and quantitative perspective. The research problem addresses the curricular relevance of the Study Programs of the subject of History, Geography and Social Sciences elaborated from the Curricular Framework in force at the date of the study. The main results are related to the identification of different dimensions that can define the idea of curricular relevance and the ways in which these can be related to understand the associated curricular phenomenon. The article presents a general introduction that seeks to frame the delivery of results. The description of the results achieved and, at the end, some conclusions based on the exposed elements.

Keywords: Curriculum, Curriculum Relevance, Curriculum Development, Curricular Decisions.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se refiere a la presentación de resultados de la investigación documental realizada el año 2011 en torno a la pregunta por la pertinencia del marco curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7º- 8º Básico y enseñanza media Científico Humanista (CH) a las realidades socioeconómicas de los alumnos y alumnas del país descritas en la encuesta CASEN 2009, buscando revelar las concepciones y experiencias centrales que propone el marco curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7º y 8º básico de enseñanza media CH, describir las relaciones entre los distintos niveles de pertinencia curricular definidos y la condición socioeconómica de los estudiantes de la muestra, analizar los distintos niveles de pertinencia curricular descritos en su relación con la naturaleza del currículum y proponer líneas de desarrollo para la construcción de un índice de pertinencia curricular en relación a la condición socioeconómica del estudiantado.

Para esto se realizó un estudio de caso que complementó estrategias cualitativas y cuantitativas. Se construyó un marco teórico que define el concepto de currículum desde el entendimiento de éste como un fenómeno que emerge a partir de las relaciones entre lo intencionado desde lo escrito, lo hecho y el resultado de estas intenciones en el plano de la práctica, de modo que cada una de estas intenciones y acciones curriculares, siempre se encuentran inmersas en una compleja tensión entre el deber y la posibilidad (Stenhouse, 1994; Gimeno Sacristán, 1995; Giroux, 1990; Glatthorn, 2009; Apple, 1985, Eisner, 1998).

El concepto de pertinencia curricular es comprendido a partir de las relaciones entre las identidades locales (particularmente definidas a partir de la condición socioeconómica) y las identidades universales, las que se constituyen desde una tensión que busca resolver la

escuela en torno al eje de la identidad y la relevancia cultural (UNESCO, 2005 a: 323). Así, la pertinencia curricular, tiene que ver con los niveles de significatividad de los aprendizajes que tienen lugar en el sistema educativo formal (UNESCO, 2005 b), entendiendo por significatividad los vínculos entre la identidad de los sujetos (intereses, expectativas, necesidades e historia individual) y los saberes previos que poseen a nivel cognitivo y cultural¹.

DISEÑO METODOLÓGICO

La perspectiva metodológica desde la cual se desarrolló la investigación se articula a partir de la integración de elementos del paradigma cualitativo y cuantitativo. El vínculo entre ambos enfoques se sustenta en el principio de complementariedad por deficiencia, entendida bajo la posibilidad de explorar y analizar los territorios que quedan más allá de los límites posibilidades y características del enfoque opuesto (Delgado, Gutiérrez: 1995, Ortí, 1995).

El objetivo no fue desarrollar modelos de causalidad explicativa, sino más bien generar elementos descriptivos y analíticos de las relaciones de las dos dimensiones del problema.

De acuerdo a las características del problema descrito, el tipo de estudio a desarrollar fue el “estudio de caso” (Vasilachis di Gialdino: 2006). La elección del problema a investigar se sitúa en una circunstancia particular, y por tanto, se asume el sentido local de la causalidad permitida por este tipo de estudios, buscando situar en el contexto real del caso el significado de las experiencias escogidas bajo parámetros estructurales². El caso seleccionado son los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7º y 8º Básico y enseñanza media CH vigente al año 2011³.

La muestra seleccionada bajo criterios estructurales se sustenta en los criterios destacados por Stake (1998). Así, asumimos como primer criterio la necesidad que la muestra posea una “máxima rentabilidad” frente a aquello que queremos aprehender, seleccionando las dimensiones del currículum nacional que nos otorguen la posibilidad de obtener mayores grados de comprensión de acuerdo a nuestros objetivos.

La muestra busca cubrir los espacios de significados relacionados con las dimensiones prescritas del currículum, lo que Glatthorn (2009) define como currículum escrito. Así, la muestra se compone por los “Programas de Estudio” del área Historia, Geografía y Ciencias Sociales de los años 2005 y 2009 correspondientes a 7º básico, 8º básico y Enseñanza media (1º, 2º, 3º y 4º)⁴.

¹ La profundización del desarrollo conceptual de la investigación se encuentra en

² Las condiciones estructurales del estudio y la muestra fueron descritas al momento de justificar la contextualización del problema de estudio.

³ Marco Curricular Nacional, Decreto 220 (2005) y Ajuste Curricular, Decreto 254 (2009)

⁴ Es necesario señalar que la muestra, en el caso de los programas de 2º, 3º y 4º medio, comprende los programas redactados el año 2005, aprobados bajo la administración política de los gobiernos del conglomerado “Concertación por la Democracia”, bajo el gobierno de Ricardo Lagos Escobar. Los programas correspondientes a 7º y 8º básico y 1º Medio, se encuentran en actual proceso de tramitación (Ingreso a tramitación al Consejo

Estrategias de análisis

De acuerdo a las características del caso y la composición de la muestra, la técnica de recolección de datos a implementar fue la observación cualitativa externa de fuentes documentales. Para el caso se desarrollará una observación indirecta, particularmente de fuentes documentales (Delgado, Gutiérrez: 1995), las que serán analizadas como discursos ideológicos, definidos éstos como discursos que sustentan las cogniciones sociopolíticas (conjunto de valores significativos) de un determinado grupo (Van Dijk: 1996). Es decir, se asumirá que el currículo como expresión de la organización de una serie de representaciones sociales que exigen, buscan o desarrollan procesos de resistencia y cambio (Van Dijk: 1996), constituyéndose como discurso intencionado.

En directa relación con el enfoque asumido en el estudio, se buscará la saturación del espacio simbólico institucional por medio de la observación de los componentes del currículum nacional presentados en la muestra. La saturación se presenta como el proceso de agotamiento de las estructuras de significados presentadas en los documentos que serán revisados. Por otra parte, se utilizará la triangulación teórica y por expertos como estrategias para salvaguardar la credibilidad del estudio. Los procesos de triangulación son entendidos como la combinación de grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al asumir el estudio de un fenómeno (Flick: 2004). Para la triangulación teórica han sido seleccionados los autores presentados en el marco teórico, a saber, Manuel Silva, Abraham Magendzo, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Paul Willis y Elliot Eisner, Giroux, Perrenuod, Saviani, Freire, Pinar, Glatthorn, entre otros. La selección de los planteamientos teóricos de estos autores se justifica en que las estructuras conceptuales que proponen son atingentes al desarrollo del problema planteado y a las intenciones sobre las que se sustenta la investigación. La triangulación vía expertos corresponderá a los procesos de revisión y consulta a expertos en la temática trabajada con respecto al proceso de investigación y a las conclusiones finales de ésta.

El proceso de análisis de datos tiene como objetivos develar la estructura simbólica del currículum nacional en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, entendiéndolo como un discurso ideológico altamente complejo. Para poder desarrollar el análisis de los datos se utilizó el modelo propuesto por Mucchielli (2001), es decir, el análisis de contenidos por teorización anclada. De la propuesta de Mucchielli, se desarrollarán las etapas de codificación, categorización y relación entre categorías, tipificación y construcción de modelos. Este proceso, de carácter descriptivo e interpretativo, será parte de una primera fase del análisis de los datos. Esta fase busca conformar el espacio simbólico del currículum nacional en torno a las experiencias que propone como válidas para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En una segunda etapa, las categorías construidas que puedan ser relacionadas con cuantificaciones de la realidad socioeconómica de los sujetos, serán asociadas con los datos extraídos de la encuesta CASEN 2009.

Nacional de Educación, año 2010) y fueron despachados por la administración del gobierno de Sebastián Piñera Echenique, militante del partido Renovación Nacional y parte del conglomerado Alianza por Chile.

De este modo, y en una tercera etapa se procederá a la construcción de análisis por clasificación cruzada, momento en el cual se podrá entregar elementos para la resolución del objetivo central de la investigación, es decir, se delinearán elementos para conocer y comprender la pertinencia sociocultural del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Análisis estructural del discurso curricular como corpus de datos. Niveles y formas de en las que se expresa la pertinencia del currículum de acuerdo a relación entre categorías.

65

Los objetivos propuestos en la investigación nos instan a avanzar en los niveles de análisis del discurso curricular en búsqueda de dar respuesta cabal a la pregunta del estudio, a saber, cuales son las formas que adopta la pertinencia sociocultural del currículum chileno en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Para esto, a continuación, se detallará las formas que asumen estos procesos de acuerdo al caso investigado.

El nivel de análisis a utilizar para el desarrollo de este objetivo será el análisis estructural basado en datos, particularmente la técnica de calificación cruzada, en donde las tres áreas temáticas que constituyen el modelo de análisis construido (“Experiencia de aprendizaje sugerida”), y que fue expuesto en el apartado anterior de nuestra investigación, serán cruzadas en busca de construir las relaciones de pertinencia entre cada una de éstas.

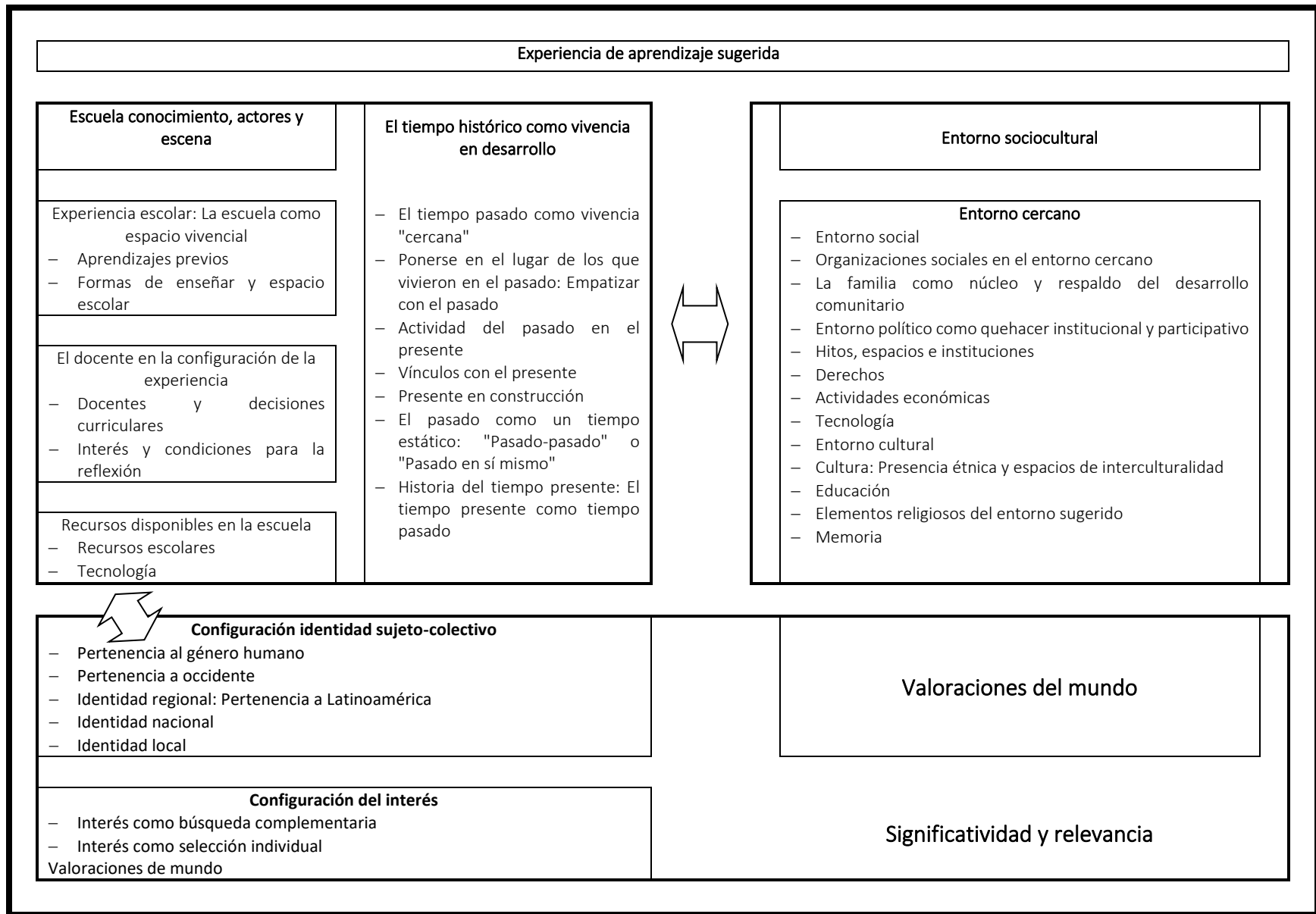
Contemplando los objetivos de la investigación y la lectura y análisis del corpus de datos se ha concluido la comprensión de la pertinencia curricular en tanto fenómeno educativo. En otras palabras, las relaciones de pertinencia no se sustentan en una dicotomía entre currículum y entorno, sino que emergen a partir del entendimiento del currículum como un texto complejo que en su desarrollo no sólo evoca un entorno socioeconómico particular (tanto en la escuela como en el hogar), sino que también hace referencia a los significados individuales y colectivos de los sujetos, a los intereses de éstos, a las identidades, a sus concepciones y vivencias del tiempo, y a momentos, relaciones y actores del espacio escuela, por tanto, la complejidad misma del fenómeno, ha llevado a ampliar los objetivos y a proponer una lectura del problema de la pertinencia a partir de las relaciones posibles entre entorno sociocultural, significatividad y relevancia curricular y conocimiento escolar disponible.

Esto ha implicado también, a nivel metodológico, el complemento entre las lecturas cualitativas y cuantitativas de la realidad, en tanto, el área “entorno sociocultural” ha sido analizada a partir de la construcción del “Índice riqueza del entorno sociocultural de los sujetos” que ha permitido establecer los niveles de presencia o ausencia del entorno socioeconómico demandado por currículum, y al mismo tiempo, las polarizaciones constituidas a partir del análisis cualitativo de las categorías construidas, ha permitido definir la existencia de distintos niveles de desarrollo de las áreas “significatividad y relevancia” y “conocimiento escolar”.

Para el trabajo de análisis, se ha tomado la decisión de trabajar de manera directa con “clasificación cruzada” en tanto, la exploración de las relaciones entre los distintos códigos ha dado cuenta de la limitación asociada al hecho de trabajar exclusivamente con una lógica de análisis paralelo (clasificación paralela). De hecho, será por medio de este tipo de análisis que podremos identificar una serie de realidades que se encuentran excluidas del discurso.

A nivel teórico, el análisis nos permitirá construir cuatro campos teóricos o productos axiales, los que darán cuenta de cuatro formas, situaciones o niveles posibles de pertinencia sociocultural del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Estos cuatro niveles, serán descritos y analizados en el presente apartado de modo de visibilizar sus características principales.

Figura 1: Modelo de relación de categorías y constitución de áreas especificado

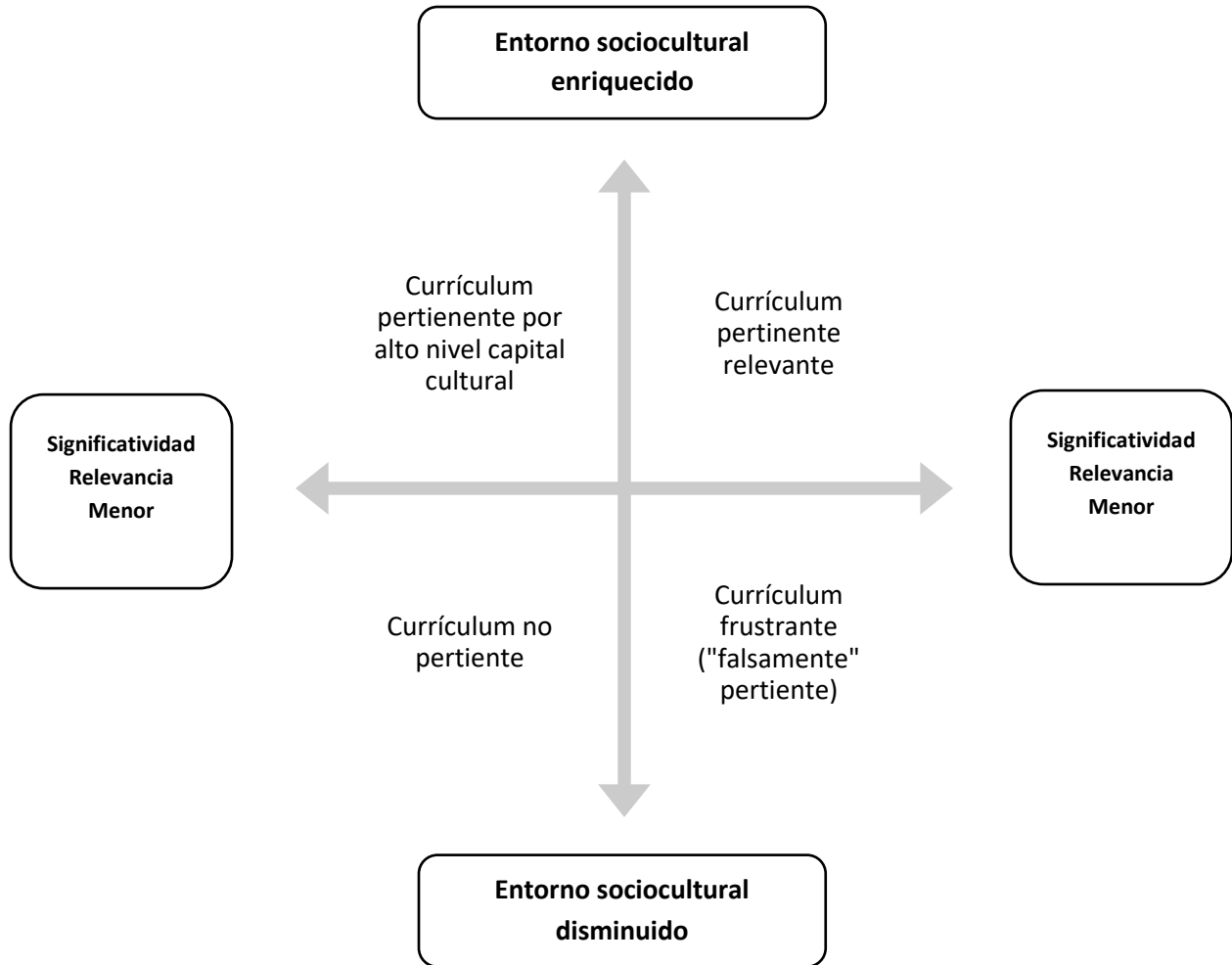


Pertinencia curricular de la experiencia de aprendizaje sugerida por el currículum

A continuación, se desarrollará el análisis de los datos de cada una de las relaciones entre las tres grandes áreas que constituyen el modelo construido. Las tensiones de cada una de estas áreas han emergido de la formación de niveles al interior de las categorías. De este modo, el área “Escuela, conocimientos, actores y escena”, se estructura a partir de la relación entre los polos: “escuela activa” y “escuela pasiva”, en donde los grados de “dinamismo” o “pasividad” que posee la escuela han sido constituidos a partir del análisis del rol docente (presencia o ausencia) la escuela como espacio vivencial, las formas que adquiere la enseñanza (activa o pasiva) y el rol que cumplen los sujetos en la construcción del tiempo (activo o pasivo). El área “Significatividad y relevancia” se constituye como eje a partir de la relación polarizada entre: “Mayores grados de cercanía/pertenencia/involucramiento de los sujetos” y “Menores grados de cercanía/pertenencia/involucramiento de los sujetos”. La tercera área, como ya hemos mencionado, se constituye a partir de los niveles alcanzados por los quintiles a los que pertenecen los sujetos de acuerdo al porcentaje alcanzado del “Índice riqueza del entorno sociocultural de los sujetos” construido a partir de los recursos demandados al entorno sociocultural de los sujetos, de manera que existen sujetos que poseen un entorno de mayor o menor riqueza según lo demandado por el currículum.

De este modo, la pertinencia curricular del discurso analizado se constituirá a partir de los cruces entre cada una de las áreas, de manera de comprender como cada una influye en la posibilidad de constituir un currículum más o menos pertinente a los sujetos y sus comunidades.

Calificación cruzada de la pertinencia curricular a partir de la significatividad y relevancia sugerida por el currículum y el rol de la escuela sus actores y el conocimiento.



En el esquema se puede observar las relaciones posibles a establecer entre las áreas descritas en el modelo, a saber, “Significatividad y relevancia” y “Entorno sugerido”, de acuerdo a las polarizaciones construidas. Se evidencia en el esquema cómo las distintas referencias a la “significatividad y relevancia” que puede alcanzar el currículum se movilizan de manera asociada con los niveles alcanzados por los sujetos en el “Índice de riqueza del entorno sociocultural de los sujetos”.

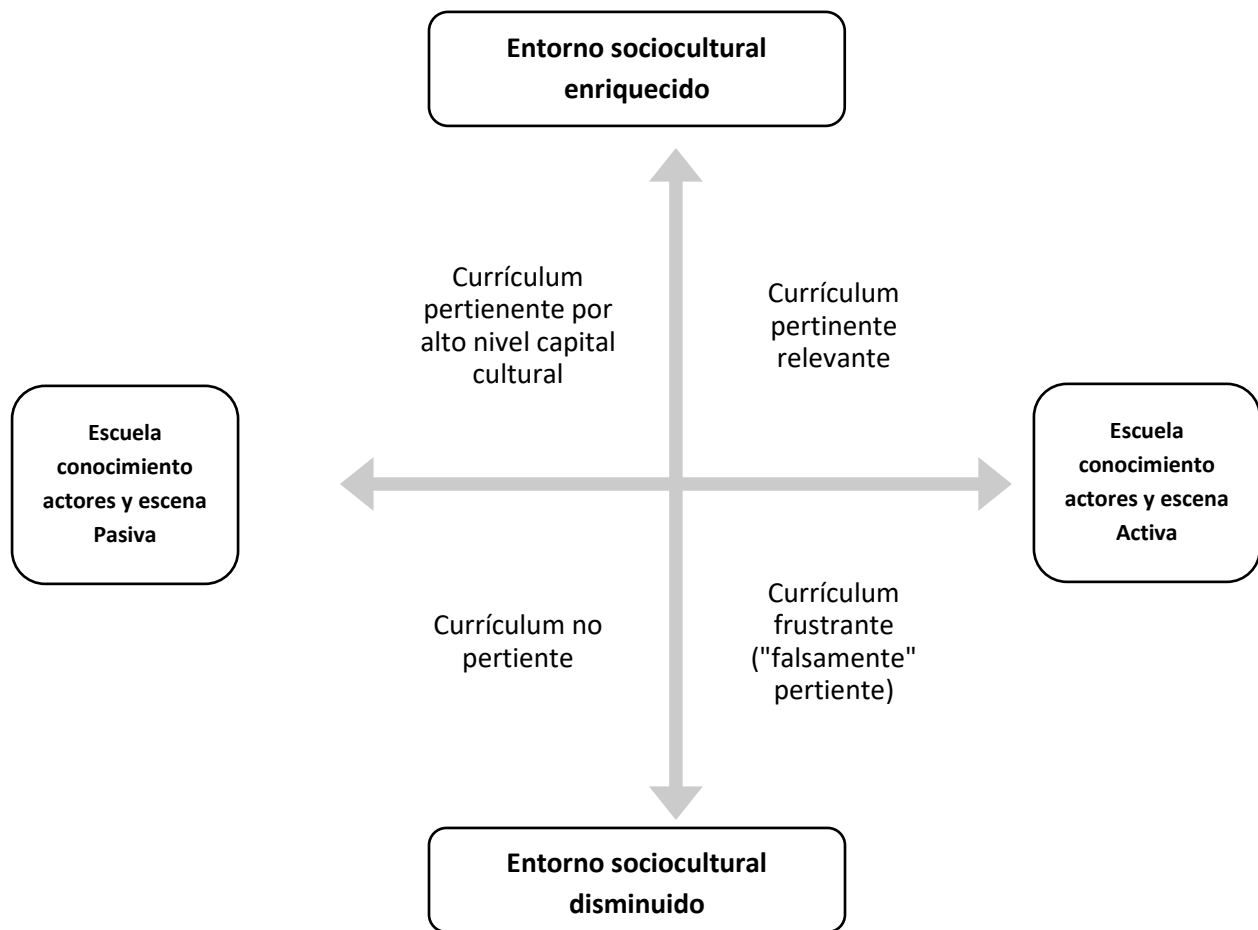
De este modo, el discurso curricular adquiere distintas formas de pertinencia de acuerdo a cómo se constituyen las relaciones entre ambas áreas. Estas variaciones se desarrollan en tanto existe un contexto que permite o posibilita el desarrollo de determinado tipo de aprendizaje, a través de la construcción de un “respaldo de significatividad” más o menos rico. Es así como, la experiencia sugerida por el currículum alcanza distintas formas de pertinencia sociocultural. El concepto de “respaldo de significatividad” se refiere al momento en que los cruces entre “entorno sugerido” y “significatividad y relevancia”, el “respaldo de significatividad” permiten o impide, el desarrollo “real y fluido” del currículum, en tanto los sujetos reconocen o desconocen en la enseñanza elementos de su realidad cotidiana, es decir, los capitales demandados por la escuela por medio del currículum, son -o no son- los “capitales” que él mismo posee. Esta oposición se puede observar en el cuadrante 1 y 3 del esquema, teniendo en consideración que el caso que se desarrolla en el cuadrante 3 se relaciona con situaciones en que existen bajos niveles de presencia del entorno sugerido por el currículum en los sujetos y por tanto bajos niveles de “respaldo de significatividad”.

De este modo, los mayores niveles de pertinencia curricular se dan en la relación entre un entorno sociocultural alto y la empatía de los sujetos con los significados sugeridos por el currículum. Esta relación, usando el concepto referido en el párrafo anterior, se sustenta en la existencia de una “respaldo de significatividad” ideal, que incentiva el desarrollo de una relación de pertinencia del currículum hacia los sujetos (caso cuadrante 2).

La pregunta que surge al observar estas configuraciones es por qué a pesar de existir, en el caso del cuadrante 1, un entorno sociocultural rico y vinculado con los elementos prescritos por el discurso curricular, éste no logra alcanzar mayores niveles de relevancia y significatividad en los sujetos. La respuesta a esta incógnita, al igual que el fenómeno que se desarrolla en el cuadrante 4, en relación a la alta significatividad y el bajo nivel de “presencia” del entorno sugerido por el currículum en la realidad del estudiante, tiene que ver con el tercer factor del modelo, que en el esquema no está presente, a saber, el rol de la escuela en la conformación de la pertinencia sociocultural del currículum, por tanto, los conceptos de currículum de pertinencia “falsa o frustrante”, se configura, en este caso, a partir del principio de la existencia de factores (en este caso la escuela y sus formas) que pueden romper las relaciones de causalidad negativa entre el “entorno sociocultural” de los sujetos y la “relevancia” que para éstos alcance el aprendizaje y la enseñanza. Sin embargo, las formas en las que se rompen estas relaciones no implican la “superación” de la condición de origen, en tanto no hay una modificación real de ésta, sino que hay una construcción de significatividad en función de la significatividad sugerida, no la subjetividad construida desde el sujeto. Es decir, el sujeto obvia su entorno como fuente de conocimiento y asume el entorno sugerido como propio, a pesar de no experimentarlo en su cotidianeidad.

Esta misma lógica podría dar luces para comprender la relación entre un alto entorno sociocultural y un bajo nivel de significatividad, en tanto el factor escuela no se configure relevante para el sujeto, y, por tanto, la relación de pertinencia no se establezca (incluso esta situación puede tener explicación en un bajo reconocimiento de los sujetos con su entorno). Sin embargo, es necesario señalar que una baja pertinencia, no implica necesariamente el fracaso al interior del sistema educativo, ya que las relaciones entre entorno y éxito en el sistema nacional (entendido como buenos resultados en las pruebas SIMCE y PSU), están lo suficientemente comprobadas⁵, por tanto, para el caso la baja pertinencia no implica el fracaso al interior del sistema para quienes posean entornos socioculturales de mayor riqueza.

Calificación cruzada de la pertinencia curricular a partir del rol de la escuela sus actores y el conocimiento y el “Índice riqueza del entorno sociocultural de los sujetos”.



⁵ Ver Contreras, Marisol, Corbalán, Francisca y Redondo, Jesus (2007) "Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU", Universidad de Chile.

Este segundo esquema sistematiza las relaciones entre el área “entorno sociocultural” y “escuela conocimientos, actores y escena” que son descritas según la configuración de cuatro polos de tensión de los ejes semánticos señalados. Las polarizaciones relacionadas con el “entorno sociocultural” se establecen a partir del “Índice riqueza del entorno sociocultural de los sujetos” de la forma que ya ha sido mencionado más arriba. Por otra parte, el eje “escuela conocimientos, actores y escena” está constituido a partir de los polos “escuela activa” y “escuela pasiva”, en donde la primera otorga a los distintos actores que componen la escuela, mayores o menores grados de involucramiento en los procesos de implementación del currículum de acuerdo a los espacios que permite el currículum prescrito. De este modo, la “escuela activa” sugerida por el discurso curricular se asocia a las posibilidades que les otorgan principalmente a los docentes, como individuos y cuerpo colectivo, de construir y orientar hacia el colectivo, y al desarrollo de procesos de enseñanza que conciben el conocimiento a enseñar como un espacio en debate permanente (abierto y participativo).

El esquema demuestra el desarrollo de vínculos en donde se puede reconocer el rol de la escuela (sus actores, espacios y concepciones sobre el conocimiento) y sus posibilidades de contribuir a la generación de diversos grados de pertinencia curricular en relación a la condición de inicial de los sujetos. De este modo, la posibilidad de desarrollar un currículum altamente pertinente para los sujetos se establece por medio del vínculo entre un entorno sociocultural con altos grados de atingencia a la realidad demandada por el currículum y el desarrollo desde la escuela de prácticas de enseñanza y concepción del conocimiento asociados al desarrollo de una escuela activa, que se hace cargo del proceso de enseñanza en tanto insta y acompaña a sus estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Esta situación, que se refleja en el segundo cuadrante, se potencia en tanto los capitales que poseen los sujetos posibilitan que las constantes demandas que la escuela hace hacia sus estudiantes sean consideradas como relevantes y atingentes en tanto los sujetos le encuentran un alto grado de relevancia al momento de considerarlas familiares, al mismo tiempo que posibles de realizar por poseer los recursos necesarios para su desarrollo óptimo.

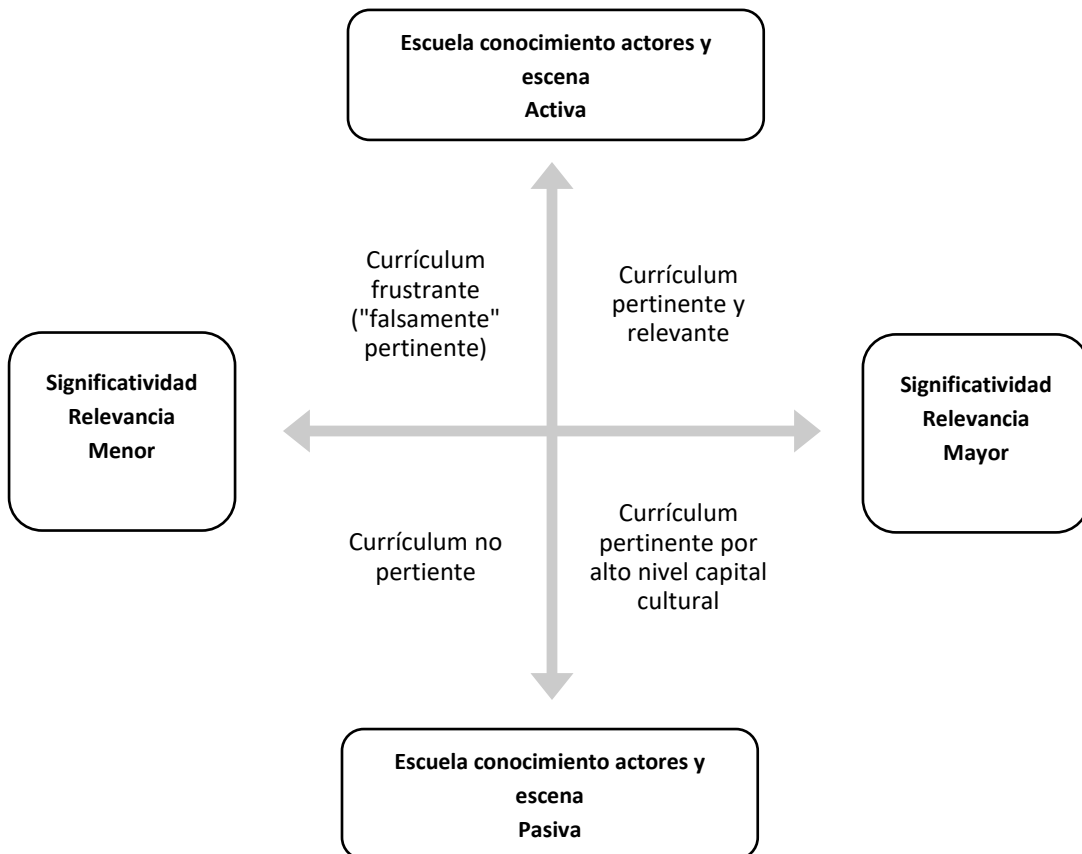
Para el caso del cuadrante 1, la condición de la pertinencia alcanzada se puede comprender a partir del hecho que más allá de no existir un fuerte desarrollo la dimensión activa que el currículum sugiere, a los sujetos con un alto nivel de “entorno sociocultural”, de acuerdo al puntaje alcanzado en el “Índice riqueza del entorno sociocultural de los sujetos”, les es pertinente el currículum a sus realidades en tanto sus capitales son reconocidos como válidos por el currículum prescrito. Es precisamente desde esta relación que podemos explicar los altos niveles de éxito de los estudiantes con altos niveles socioeconómicos, en tanto sus capitales les permiten, muchas veces más allá del rol que pueda cumplir la escuela, construir aprendizajes que les son relevantes.

El cuadrante número 3, muestra la relación más obvia, a saber, la existencia de una escuela inactiva y un entorno sociocultural deficiente. En este caso, el currículum adquiere su menor nivel de pertinencia en tanto los capitales de los sujetos no son relevantes para el currículum y a su vez la escuela no estimula su desarrollo y/o posible valoración, en tanto hace prevalecer la experiencia “escuela sugerida” por sobre la “experiencia escuela real”.

Sin embargo, la relación que parece más interesante de destacar en el esquema, es la que emerge a partir del cruce entre la existencia de una escuela activa, que enfatiza el

desenvolvimiento del “espacio escuela” a partir de una concepción disciplinar que prioriza en su construcción el desarrollo de prácticas activas, con un alto nivel de involucramiento de los sujetos y la constitución de los docentes como orientadores del proceso de enseñanza en tanto guían, delimitan y organizan los procesos de estudio sin dejar a una libertad ingenua (en tanto obvia la condición de inicio desigual de los sujetos) de los estudiantes sus procesos de aprendizaje. En estos casos, podemos observar que existe la posibilidad de construir currículos pertinentes a pesar de desarrollarse en contextos en donde los sujetos poseen menores “recursos” de los demandados por el discurso curricular (menos nivel de entorno sociocultural). En otras palabras, la escuela rompe con la condición social inicial de los sujetos por medio del desarrollo de prácticas que le permiten al sujeto apropiarse de los conocimientos y habilidades validadas por los programas de estudio. Es decir, a pesar de no existir una relación entre su entorno y el demandado por el currículum, la escuela es capaz de construir en el sujeto los elementos necesarios para que éste los sienta como propios. El hecho a observar es en qué medida la “escuela activa” reemplaza la realidad de los sujetos por otra que, si bien no le es atingente ni cercana, le permite actuar con éxito frente a las demandas del currículum formal. La respuesta a esta pregunta intentará ser desarrollada a continuación.

Calificación cruzada de la pertinencia curricular a partir del rol de la escuela sus actores y el conocimiento y de la significatividad y relevancia sugerida por el currículum.



En este tercer esquema se expone la clasificación cruzada de las áreas “significatividad y relevancia” y “escuela, conocimiento, actores y escena” a través de las polaridades ya descritas.

Lo relevante de este esquema es que da a conocer la posibilidad de comprender el problema de la pertinencia más allá de las relaciones de ambas áreas en relación a los niveles alcanzados por los sujetos en el índice que hace referencia a los niveles que poseen el entorno sociocultural de los sujetos en relación al entorno demandado por el currículum. De este modo, el cruce de estas dos variables, más allá de completar y dar cierre a las relaciones posibles entre las tres áreas del modelo construido (“experiencia de aprendizaje sugerida”), nos permite reconocer que la pertinencia del currículum no se sustenta en las relaciones de ésta con el entorno, sino que también en las posibilidades de la escuela en su vínculo con los niveles de significatividad y relevancia que propone el currículum, y cómo la relación entre ambas contribuye a la comprensión de los niveles de pertinencia sociocultural del currículum.

De este modo, al momento que el currículum configura espacios, formas del trabajar el contenido, roles y escenarios en donde dispone determinados niveles de involucramiento de los sujetos en estos procesos, los niveles de significatividad y relevancia se movilizan en relación a las formas que la escuela asume. Es así como, al existir relaciones entre una “escuela activa” y un mayor nivel de empatía con los espacios de significatividad y relevancia prescrito por en los programas de estudio del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la posibilidad de una alta pertinencia curricular es mayor, ya que la escuela es un actor activo y no pasivo frente a las realidades de los estudiantes, otorgando al mismo tiempo, mayor relevancia a las actividades de aprendizaje desarrolladas por los sujetos. Esta situación se observa en el cuadrante 2.

La otra relación de pertinencia que se observa en el esquema (cuadrante 4), se configura a partir de la identificación de los sujetos con las significatividades sugeridas por el currículum a pesar de que la escuela no se constituya como un ente activo en los procesos sugeridos por los programas de estudio en relación a la construcción del tiempo histórico, a los roles docentes y a los recursos disponibles por la escuela. De este modo, la pertinencia del currículum a partir de esta relación se sustenta en la existencia en los sujetos de capitales altamente valorados por el discurso curricular, por tanto, los sentidos que éste propone le son relevantes.

Por otra parte, las relaciones entre escuela activa y bajo grado de significatividad y relevancia para los sujetos –que se puede observar en el primer recuadro-, se levanta como una segunda manera de comprender el desarrollo de un currículum que es pertinente exclusivamente en función del éxito de la escuela a nivel institucional, es decir, la escuela abre espacios y desarrolla formas en las que incluye a los sujetos, de modo que los estudiantes se involucren en los procesos de aprendizaje, incluso al punto de alcanzar los resultados esperados por éste, lo que puede ser relacionado con los niveles alcanzados por estos en el “Índice riqueza del entorno sociocultural de los sujetos” (entorno sociocultural), en tanto sus entornos no se relacionan con los demandados por el currículum. Esta situación ya ha sido explicada en la lectura de los esquemas anteriores en tanto demuestra la relevancia que puede asumir el rol de la escuela en la posibilidad de sentir cercanas las actividades, contenidos y habilidades propuestas por el currículum a los sujetos, situación que permite y explica los mayores grados de significatividad de éste, pero que sin embargo, la construcción de esta posibilidad se configura a partir de la definición de una realidad (en tanto entorno de la experiencia) que no le es propia.

El cuadrante 3 muestra la inexistencia de pertinencia del currículum en tanto los niveles de relevancia del currículum para los sujetos no existen al mismo tiempo que la escuela no se configura como un factor que permita modificar esta condición inicial, en tanto no es capaz de implementar espacios, metodologías y experiencias, en donde los sujetos reconfiguren sus sentidos en relación a las demandadas por el currículum.

CONCLUSIONES: NIVELES DE LA PERTINENCIA DEL CURRÍCULUM: FORMAS Y DIMENSIONES.

75

A partir del análisis entre las áreas y categorías que componen el modelo construido, es que podemos delimitar la existencia de cuatro formas de comprender la pertinencia sociocultural del currículum. Sustentamos esta afirmación en el entendimiento que la experiencia sugerida en sí misma otorga distintos espacios para que un currículum sea pertinente, en función de las posibilidades que otorga para el desarrollo de distintas formas de relacionarse con el medio y los sujetos en la construcción de la experiencia de aprendizaje. Es decir, el currículum prescrito, estudiado en este caso por medio de los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, define y delimita espacios, los que permiten la generación de mayores o menores posibilidades de significatividad al momento de asociarlos con el entorno. Es decir -y es aquí en se aplica el sentido tridimensional del modelo- la experiencia sugerida por el currículum propone formas de vivir la escuela como espacio, al mismo tiempo que establece maneras de entender el conocimiento, asigna roles a los actores escolares. También sugiere sentidos desde los cuales se debe significar la experiencia, y finalmente, plantea formas en que se constituye la realidad sociocultural. Las características que asumen estas “formas” o “maneras de hacer y sentir” que propone el currículum para abordar cada una de las áreas señaladas, entregan la posibilidad de comprender mayores o menores niveles o formas de pertinencia sociocultural que el currículum construye en su relación con los sujetos escolarizados.

Asumiendo este complejo entramado de ideas, el presente apartado busca sistematizar y ordenar la información que emerge a partir del análisis de los esquemas y de la descripción de las categorías construidas, por medio de la definición y el análisis de cuatro formas o niveles que asume la pertinencia sociocultural, de acuerdo al estudio de los sistemas de significados construidos a partir del análisis del discurso curricular seleccionado en la presente investigación.

Los cuatro niveles de pertinencia que serán descritos y analizados a continuación constituyen una de las principales reflexiones de la presente investigación en tanto contribuye a dar respuesta al objetivo general de ésta. En relación a esta idea, a partir de las relaciones establecidas en los esquemas, podemos identificar cuatro niveles de pertinencia curricular sociocultural, a saber:

- 1.- Currículum pertinente y relevante
- 2.- Currículum no pertinente
- 3.- Currículum pertinente por alto capital
- 4.- Currículum frustrante (falsamente pertinente)

A continuación, describiremos cada uno de estos niveles de pertinencia curricular a partir de las áreas y categorías que emergieron del análisis del discurso y de las relaciones posibles a establecer desde del modelo construido.

Currículum pertinente y relevante:

La pertinencia curricular, entendida como la identificación de los sujetos y sus contextos con el currículum como propuesta de aprendizaje, se expresa en este concepto por medio del desarrollo de los polos “positivos” de los tres ejes semánticos presentados, es decir, alto desarrollo en relación al entorno sociocultural dispuesto por el currículum, altos niveles de relevancia del proceso de aprendizaje sugerido y el desarrollo de prácticas asociadas a la existencia de una “escuela activa”.

En este sentido, la relación de pertinencia y relevancia del currículum para los sujetos, implicaría el desarrollo del mayor nivel de aprendizaje relevante posible, no solo en la dimensión del éxito escolar, en tanto obtención de altos resultados en las pruebas estandarizadas, sino que implicaría el logro de los objetivos curriculares en su dimensión integral, incluyendo el nivel de los sentidos, identidades, intereses, sumado al desarrollo de las dimensiones valóricas y éticas que el currículum establece.

De este modo, al ser pertinente el currículum a los sujetos, supone la posibilidad que, las transformaciones, reinterpretaciones y reconstrucciones de los saberes por parte de éstos son situaciones posibles de concretar en los procesos de enseñanza aprendizaje, en tanto existe un desarrollo fluido y óptimo entre las tres áreas de la experiencia curricular.

Dentro de este marco es necesario puntualizar que el desarrollo de una “escuela activa” en donde la experiencia escolar es altamente significativa, en tanto los docentes cumplen un rol propositivo, al mismo tiempo que el equipamiento de la escuela se encuentra según lo prescrito, y el tratamiento del contenido se realiza en función de la posibilidad de construir el “tiempo pasado” y el “tiempo presente” desde concepciones en donde el “tiempo” no se observa como un evento estático, sino que en construcción; posibilitando que el involucramiento con los contextos existentes sea real. Esta situación se ve reforzada al momento de reconocer la existencia de un entorno sociocultural “alto”, que se expresa en el nivel obtenido en el índice construido.

En este sentido, las relaciones entre currículum y entorno, relación básica para comprender el problema de la pertinencia, se constituye por medio de la configuración de relaciones fluidas que se sustentan en un alto nivel de existencia de los recursos demandados por el currículum, el desarrollo de una escuela activa, y la generación de sentido de las propuestas valóricas e identitarias prescritas.

Currículum no pertinente:

La antítesis de la definición anterior se describe a partir del desarrollo de la existencia de un bajo nivel del “Índice de riqueza del entorno sociocultural de los sujetos”, la pasividad de la escuela, sus actores y en las formas de trabajar los contenidos, y la escasa relevancia que tiene para los sujetos las propuestas de sentido e identidad que propone el currículum.

De este modo, la inexistencia de pertinencia curricular se establece a partir de la distancia máxima entre currículum y entorno, en el desarrollo de los menores grados de identificación con el currículum propuesto. Así, la “experiencia escuela” se torna lejana, los aprendizajes no se configuran como secuencias lógicas para los sujetos y se pueden establecer como hitos aislados, al mismo tiempo que los docentes dejan en total libertad de acción a sus estudiantes, por tanto, los sujetos se movilizan en su propio entorno (por tanto, permanecen en él), que en este caso es bajo o limitado. Esta idea se refuerza por medio del desarrollo de formas de enseñanza y aprendizaje en donde los sujetos se definen como individuos sin mayor consideración del colectivo (por ejemplo, en el caso de exposiciones individuales en donde no se enfatiza la existencia de una audiencia activa). Por otra parte, el tiempo histórico es trabajado desde un sentido estático, predefinido e inmóvil.

Otra dimensión de estas distancias entre prescripción curricular, entorno y escuela, se evidencia en la inexistencia de significados para el sujeto en relación a la construcción de identidad. El posicionamiento constante y casi total de una identidad universal occidental, distingue los menores niveles de involucramiento de los sujetos en tanto se configura como una realidad lejana, de difícil identificación en su entorno y experiencia.

El bajo nivel alcanzado en el “Índice riqueza del entorno sociocultural de los sujetos” confirma el hecho que las relaciones entre pertinencia y entorno, a través del concepto de “respaldo de significatividad”, en tanto, el entorno sociocultural de los sujetos no responde al demandado por el currículum, éstos quedan limitados de desarrollar los significados y los aprendizajes propuestos desde el currículo, describiendo un nivel de pertinencia bajo o inexistente.

Currículum pertinente por alto nivel de capital:

Los dos casos anteriores son reflejos de la existencia de relaciones de pertinencia dicotómicas, que se configuran por medio de la existencia de polarizaciones opuestas en las tres áreas de análisis. Sin embargo, la complejidad misma del fenómeno estudiado, y el sentido tridimensional del modelo construido, nos permite descomponer y sistematizar el análisis en función de otras dimensiones de la pertinencia curricular.

En este sentido, la pertinencia puede adquirir otras formas en donde su existencia se explique por la mayor presencia de un factor determinado, más que por la presencia total de las polaridades positivas de la totalidad de las áreas de la experiencia sugerida por el currículum.

En el caso de la existencia de currículos pertinentes por la existencia de altos niveles de “capital(es)” en el sujeto y su entorno, la pertinencia se configura a partir de la relevancia de los recursos que posee el sujeto en su entorno y cómo éstos han sido “incorporados” por los individuos. Utilizamos la palabra “capital” o “capitales”, para no restringir el análisis a la existencia de un alto capital cultural, ya que entendemos que la posibilidad de que exista este tipo de pertinencia se sustenta en que los sujetos poseen una diversidad de capitales disponibles; a saber, capital social, cultural, económico, familiar, etc., y que a partir de éste asimilarían las propuestas del currículum sin necesidad de que exista un mediador activo y presente, como la escuela, que incentive u optimice el proceso de pertinencia entre sujeto y entorno.

De acuerdo a la condición recién descrita, los vínculos con los niveles de significatividad y relevancia que sugiere el currículum hacia los individuos, se mueven en dos dimensiones: uno con altos niveles de significatividad, a pesar de la existencia de una escuela pasiva, y un segundo nivel, en donde existe un entorno sociocultural complejo y rico (factor central y común de este tipo de pertinencia), pero con un nivel de significatividad y sentido de las propuestas curriculares menor.

La primera dimensión se constituye a partir de la existencia de una escuela que sin necesidad de motivar e involucrar a los sujetos en las formas de comprender el tiempo histórico, estos establecen un sentido de identificación por medio de la cercanía al entorno de las propuestas desarrolladas por el currículum a nivel de los sentidos y las valoraciones éticas.

En la segunda dimensión, el entorno permite el desarrollo de un currículum pertinente, en tanto las relaciones entorno currículum son cercanas por los capitales que posee el sujeto y su entorno, pero los sentidos que el currículum sugiere no le son cercanos, entre otros factores porque no existe una “experiencia escuela” que los motive e incentive. De esta manera, la implementación curricular puede ser exitosa, en tanto resultados en pruebas estandarizadas, pero no se asegura el desarrollo integral del estudiante como sujeto, la dimensión valórica pasa a ser intrascendente en tanto el estudiante construye la “cercanía” con el currículum por medio de los capitales que posee y como éstos son valorados por la escuela.

De este modo, el factor que nos permite comprender la naturaleza que asume la pertinencia en este caso, tiene que ver con el rol y la trascendencia del entorno sociocultural de los sujetos en los procesos de enseñanza – aprendizaje y desarrollo, en tanto, la pertinencia se configura a partir de la cercanía entre el entorno sugerido y el entorno real de los sujetos, por sobre cualquiera de los otros dos factores (áreas).

Currículum frustrante (falsamente pertinente)

El concepto de currículum frustrante (falsamente pertinente), tiene que ver con la posibilidad de entender que el éxito escolar, en tanto obtención de altos niveles en las pruebas estandarizadas, no existe necesariamente a partir de una correlación con la pertinencia curricular, de hecho, el nivel de pertinencia sociocultural “frustrante”, explica las diferencias entre estos dos conceptos.

La idea de “falsa” pertinencia, tiene relación con la forma en la que se construye la relación de “cercanía” entre escuela, entorno y experiencia, en tanto, la posibilidad de asumir como relevantes, los elementos propuestos por el currículum, pasa porque los sujetos, desde una dimensión, reemplacen sus realidades de origen por las realidades sugeridas en un ejercicio de reconstrucción falaz de su realidad, o en una segunda dimensión, no identifiquen como significativos los elementos prescritos por el currículum y asuman el aprendizaje como un ejercicio pragmático y utilitario ligado al logro de un resultado exitoso al interior del sistema escolar.

Es así como, el concepto de “currículum frustrante” se explica a partir del rol jugado por la escuela en la construcción de pertinencia del currículum. Ya que, la escuela, como factor explicativo central del fenómeno descrito, por medio del desarrollo activo, es decir, a través una fuerte presencia de los docentes en la orientación de los procesos de estudio, un énfasis en los trabajos comunitarios y en el espacio colectivo como espacio de construcción de saberes y el desarrollo de un concepto disciplinar de tiempo dinámico e inclusivo; es capaz de romper con

la condición de origen por medio de la instalación de una nueva realidad en la escuela que hace que el currículum sea cercano y significativo en su propuesta y acción (diseño, desarrollo, implementación y concreción). Para el caso contrario, la escuela es activa en tanto involucra a los sujetos, sin necesariamente dotar de significatividad a la enseñanza, sin embargo, logra de igual modo “romper” con la condición inicial, a nivel sociocultural, de los estudiantes. Es decir, en ambos casos se asume el discurso curricular oficial ya sea por una identificación reelaborada o por un pragmatismo exitista. De este modo, la configuración de la experiencia escolar actúa como un enajenador de las realidades iniciales de los sujetos por medio de su reemplazo por una nueva realidad, pertinente a la prescrita en el discurso curricular.

A modo de cierre, la “falsa” pertinencia, en tanto construye realidades a partir de entornos que no son lo de los sujetos (en relación a los niveles alcanzados en el “Índice riqueza del entorno sociocultural de los sujetos”), podría generar una condición de frustración en los sujetos en tanto construye el éxito a partir de una realidad que no le es propia. De este modo es una pertinencia “hipócrita” en tanto finge, por medio de la generación de una expectativa irreal, la posibilidad que los sujetos con entornos socioculturales pobres pueden triunfar en el sistema escolar por medio de su sometimiento e inclusión a una cultura que emerge de un entorno que no le es propio. Esta ilusión se sustenta en la presentación de la escuela, a partir del currículum, como un espacio de compensación capaz de romper con la condición inicial de los sujetos por medio de la integración a una realidad construida en función de entornos socioculturales que le ajenos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, Michael (1985). *¿Qué enseñan las escuelas? En La enseñanza: su teoría y su práctica*, J.Gimeno Sacristán y A.Pérez Gómez (comp.), Akal.
- Arias R., Paola (2004). *Diseño e implementación curricular en la educación media científico humanista de adultos de establecimientos municipalizados en la Región Metropolitana. Análisis desde la perspectiva de su pertinencia*. Santiago: PUC.
- Beltrán, Gonzalo (2010) La inocencia pedagógica o la inadecuación al contexto. Análisis de clases y los alcances de la acción educativa. en *Diversia Educación y Sociedad*, Cidpa/Epe.
- Bernstein, Basil (2001). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación: una Aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Editorial Paidós.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Palimpsesto.
- Bourdieu, Pierre (2008) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bourdieu, Pierre y Loik, Jdwickvant (1995). *Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean - Claude (2009) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1986). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Siglo XXI
- Casassus, Juan (2003) *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM.
- Castells et al (1997) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Educador: Paidós.
- Coll, C. (1996). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Argentina: Paidós Educador.
- Coll, Cesar (1997) *Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll,C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia,J., Solé, I., Zabala, A. (2005). *El constructivismo en el aula*, España: GRAO.
- Contreras, Marisol; Corbalán, Francisca; Redondo, Jesús (2007). *Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5e), pp. 259-263. <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art35.pdf>. Consultado el 3/6/2010.
- Cox, Cristián (1984). *Clases y transmisión cultural*. Santiago: CIDE.
- Cox, Cristian et. Al. (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Delgado, Juan Manuel; Gutiérrez, Juan (1995). *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Síntesis.
- Delval, Juan (2004) *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Dermeval Saviani, Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina en
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Eisner, E., Vallance, E. (1973). *Conflicting Conceptions of Curriculum*, Chicago: Satnford University.
- Eisner, Elliot (1976). *Cómo preparar la reforma del currículum*. Buenos Aires: Editorial Ateneo.

- Eisner, Elliot (1998) *Cognición y Representación: Persiguiendo un Sueño* en Revista *Enfoques Educativos*, vol 1, nº 1, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
- Feuerstein, Reuren El desarrollo del potencial de aprendizaje en <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no2/contenido-noguez.pdf>
- Flick, Uwe (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Freire, Paulo (1997) *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (2002), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José (1995). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, Henry (2004) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores.
- Glatthorn, Allan (2009). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. Londres: SAGE.
- Jackson, Philip (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Lundgren, Ulf (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Magendzo, Abraham (1986). *Curriculum y cultura en América Latina*. Santiago: PIIE.
- Magendzo, Abraham (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. Santiago: LOM
- Meza Aliaga, Rodrigo (2009). *Implicancia de los códigos lingüísticos en la igualdad de oportunidades, ideas para una educación compensatoria*. Tesis magister en educación, Universidad de Chile
- MIDEPLAN (2009), Base de datos CASEN 2009, Santiago.
- MIDEPLAN (2009), Manual del Usuario, Santiago.
- MINEDUC (2007). *Asesorías para el desarrollo: Gestión municipal y educación. Diagnóstico y líneas de propuesta*. Santiago.
- MINEDUC (1998) Decreto 220
- MINEDUC (2003), *Cobertura curricular en segundo ciclo básico y enseñanza media subsectores: Estudio y comprensión de la sociedad –Historia y Ciencias Sociales en*

<http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/estudio/cobertura-curricular-en-historia-y-ciencias-sociales-2-ciclo-y-educacion-media.pdf>

MINEDUC (2004), *Formación ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales. 1º Básico a 4º Medio*, Unidad de Currículum y Evaluación, Santiago: MINEDUC.

MINEDUC (2009) Ajustes Curriculares, Documento aprobado por el Consejo Superior de Educación.

MINEDUC (2009) Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

MINEDUC (2009) *Fundamentos del ajuste curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC (2009), *Mapas de progreso sociedad en Perspectiva Histórica*, Santiago: Unidad de Currículum.

MINEDUC (2009), *Propuesta de Ajustes Curriculares*, Santiago: MINEDUC.

Mucchielli, Alex (2001) *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*, Madrid: Síntesis.

Nervi, Loreto (2004), Los saberes de la escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996 – 2002. Santiago: Editorial Universitaria.

OCDE (2004). *Informe OCDE*.

OPECH (2006). *¿Por qué hay que cambiar la LOCE y revisar la municipalización?* en <http://www.opech.cl/declaraciones/Por%20que%20hay%20que%20cambiar%20la%20LOCE.pdf>. Consultado (3/6/2010).

Parsons, Talcott (1976). *La clase como sistema social, algunas de sus funciones en la sociedad americana*. En *Revista de Educación*, nº 242. Madrid.

Perrenoud, Philippe, *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1990

Raczynski, Dagmar y Muñoz, Gonzalo (2007). *Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica*, Santiago: CIEPLAN.

Ranciere, Jacques (2007) *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Redondo, Jesús y Muñoz, Lorena (2009). *Juventud y enseñanza media en el Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina*. Santiago: Imprenta Salesianos.

- Rodrigo Meza Aliaga (2009), *Implicancias de los códigos lingüísticos en la igualdad de oportunidades, ideas para la educación compensatoria*. Tesis para optar al grado de magister en educación, FACSU, U. de Chile.
- Rodrigo, María José, Arnay, José (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, G, Flores, J. and García, E (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga: Ed. Aljibe
- Schawb, Joseph (1966), *The Teaching of Science*, Cambridge, Harvard University Press.
- Silva, Manuel (2000), *Alcances Curriculares de la Reforma Educativa en* http://mingaonline.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07053000000100005&Ing=es&nrm=iso&ting=en
- Silva, Manuel (2001), *La innovación curricular en el contexto de la cultura escolar. Esbozo preliminar* en "Pensamiento educativo" Vol.29, pp.231-244.
- Silva, Manuel (2002). *La práctica del discurso curricular. Indagación exploratoria*. Santiago: Ediciones Cerro Manquehue.
- Stake, Robert E. (1998), *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ed. Morata.
- Stenhouse, Lawrence (1994). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ed. Morata
- Torres, Jurgó (2009) *Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos* en *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- UNESCO (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: UNESCO.
- Van Dijk (1996). *Análisis del discurso ideológico* en UAM-X MÉXICO p.15-43.
- Weick, Karl (1976). *Education organization in loosely coupled schools* en *Administrative Science Quarterly*, vol. 21.
- Willis, Paul (1986). *Producción cultural y teorías de la reproducción*. *Revista Educación y sociedad*, Vol. 5.