

Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza.

Cristián Cox

Centro de Políticas Comparadas de Educación

Universidad Diego Portales

(Publicado como Capítulo 3 de, A.Arratia, L.Osandón (Editores) (2018) *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. Santiago. Ministerio de Educación, Unesco-Santiago.)¹

¿Qué define a la dimensión curricular de la educación? ¿Qué tipo de relaciones son identificables como de generación y realización del currículum? ¿Cuáles son hoy algunos asuntos clave y tendencias principales en este plano de la educación, considerada tanto nacional como globalmente, que tensiona y moviliza su gobernanza?

El ensayo que sigue intenta responder estas preguntas, que son generales y sobre las cuales existe una vasta literatura. El abordaje apunta a dos propósitos: proponer un marco conceptual mínimo que permita penetración a la vez que alcance sobre las interrogantes, y relacionar dicho marco con desafíos clave del *qué* de la educación del presente, tanto en términos generales como en referencia a la agenda del currículum escolar de Chile.

De acuerdo a esto, propondré primero un conjunto de categorías para el análisis del currículum, ordenado en un modelo mínimo de relaciones, que da cuenta de su origen en requerimientos de la sociedad y en estructuras de conocimiento, y de su realización en los contextos de enseñanza y aprendizaje. Luego describiré asuntos clave por cada uno de los dominios conceptuales distinguidos, como ilustración del valor taxonómico del modelo y como elemento para la discusión e interpretación de tendencias y dilemas que hoy tensionan los procesos y discusiones de diseño y decisión curricular en sistemas educativos de nivel nacional.

1. Currículum: modelo de relaciones

El currículum es una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de los estudiantes en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura (Bernstein, 1975; 1990). El currículum mira al pasado y la tradición, cuya transmisión constituye parte crucial de la tarea educativa; al presente, con sus demandas infinitas y cambiantes; y al futuro a que cada generación apuesta (Pinar, 2012). Asimismo, mira valores y significados globales, crecientemente explícitos en sus implicancias educativas, a través de las evaluaciones internacionales de aprendizajes, y a valores y significados locales, inseparables de dimensiones de identidad que la educación no puede ignorar. La pregunta estructurante del currículum es acerca de qué debiera contar como conocimiento válido

¹ Mis agradecimientos a Juan Cristóbal García-Huidobro, por compartirme su visión sobre el estado actual de la discusión curricular internacional y los dilemas que confronta, como a Sergio Riquelme, Olga Espinoza y Jacqueline Sandoval, colegas generosos en la enseñanza y la interpretación de esta clave dimensión de la educación.

en la experiencia escolar. Es inseparable a tal interrogante los debates y disputas sobre qué versiones de tal conocimiento, controlado por quiénes, atraviesan los procesos de selección, clasificación y realización de objetivos y contenidos de la experiencia escolar (Bernstein, 2000; Young, 2008; Deng, Luke, 2008).

El currículum, como prescripción nacional de objetivos y contenidos, establece el *qué*, el *por qué*, y el *para qué* de la transmisión cultural que la educación escolar realiza, y por ello es, estructuralmente, un nodo vertebral de tal transmisión; un dispositivo de articulación entre la sociedad y sus requerimientos de saberes y competencias para su sostenimiento y desarrollo, por un lado, y educación y conocimiento, por el otro; dispositivo definitorio de los propósitos y contenidos de la comunicación sostenida y formal que tiene lugar en la experiencia escolar, entre la generación adulta y la nueva generación. Esta posición del currículum como nodo articulador hace del mismo una fuerza clave de integración de los sistemas educativos y está al centro del diálogo entre desarrollo nacional y global (Amadio, Operti, Tedesco, 2015).

El modelo que se presenta en la Figura 1 especifica el conjunto de ámbitos o dominios que el currículum vincula, así como permite identificar las relaciones fundamentales y hacer visible la centralidad del mismo. La perspectiva es macro y sociológica, referida a un currículum nacional y los ámbitos de su generación y realización.²

Figura 1

² El triple esquema de relaciones que genera es armónico con la distinción de tres niveles del *hacer currículum* que propone Doyle en 1992, y que retomaron Deng & Luke en 2008: el *institucional* (o de políticas públicas, asociado al ámbito “Sociedad”), el *programático* (o de construcción de las asignaturas de la institución escolar, asociado al ámbito “Conocimiento”), y el de las *salas de clase* (mediación del currículo por estudiantes y profesores, asociado al ámbito “Enseñanza y Aprendizaje”).

CENTRALIDAD DEL CURRÍCULO: MODELO DE RELACIONES DE GENERACIÓN Y REALIZACIÓN



Fuente: elaboración propia del autor.

Se propone que sean visualizados, como contextos de generación del currículo, los ámbitos *Sociedad* y *Conocimiento*, equivalentes a sus fuentes primarias, donde las intersecciones del caso refieren a los procesos fundamentales de selección y organización del conocimiento y las competencias que, a nivel macro, lo constituyen. De modo equivalente, se propone que se visualice como contexto de realización del currículo su intersección con el ámbito *Enseñanza y Aprendizaje*, correspondiente a la recontextualización pedagógica de la prescripción concordada a nivel macro (global, nación y/o niveles sub-nacionales)³, lo que en la escala de un país equivale a su puesta en práctica por decenas de miles de actores docentes y millones de estudiantes, en una configuración de mediaciones que dan vida a la variedad y complejidad prácticamente sin fin, y sin embargo regulada y con patrones identificables, de las prácticas escolares de puesta en acto del currículo (Bernstein, 1990; Ball, 2012).

Desde la perspectiva de las fuentes del currículo, el ámbito de mayor poder generativo es la sociedad y sus requerimientos de reproducción material y simbólica el traspaso a la nueva generación de los saberes, competencias y valores seleccionados al efecto por la generación adulta, para la mantención

³ No existe un currículo a nivel global, pero sí definiciones de competencias Siglo 21 de carácter global, y también marcos para la evaluación internacional de aprendizajes, en lenguaje, matemáticas, ciencias, ciudadanía, también de carácter global (Reimers & Chung, 2016; Heyneman, 2012).

y desarrollo de la misma. La selección de *qué* se comunica a la nueva generación, *por qué* y *para qué*, hacen del currículum la más política de las dimensiones de la educación, en el sentido de que desde los distintos ámbitos o subsistemas referidos –económico, social, político, cultural–, surgen distintos criterios y principios de selección cultural que constituyen la base del mismo, y cuyo procesamiento supone procesos de construcción y negociación de naturaleza intrínsecamente política, en que el acuerdo sobre los fines de la educación es el proceso fundamental en cada sociedad y su sistema educativo.⁴

La intersección del currículum con el ámbito *Sociedad*, refiere a procesos y relaciones *de nivel y carácter político*, en el sentido profundo de establecer las regulaciones macro y de base, ordenadoras del conjunto. La problemática política del currículum es lo que está en juego en esta interfaz, es decir, las cuestiones de quién lo define en su organización y contenidos mayores, a través de qué instituciones y procesos, y asegurando qué tipos de intercambio entre sociedad, sistema político y sistema educativo, así como con las presiones globales. De esta dependen los temas de la representatividad y legitimidad del currículum, por un lado, como de la relevancia de las definiciones a que se arrije, por otro. Por ejemplo, la cuestión de cómo cada sociedad nacional procesa la realización curricular de las competencias del siglo 21 reconocidas en el primer mundo como hegemónicas, es propiamente de este nivel o intersección.

En el ámbito *Conocimiento* del modelo, se ha incluido la categorización del mismo propuesta por Deng y Luke (2008) en un influyente estado del arte de los estudios del campo del currículum (Connelly, Fang He, Phillion, 2008). ¿Qué concepción y clasificación del conocimiento será la que ordene la selección-organización del caso? Los autores plantean una triple distinción, de apreciable validez y poder descriptivo. En primer término, la *concepción disciplinaria* construye el conocimiento en términos del canon organizado en las disciplinas intelectuales, caracterizadas desde Aristóteles como *episteme*: conocimiento formal, fundamento de las disciplinas del currículum desde el *trivium* y el *quadrivium* medieval a los marcos curriculares del presente (Goodson, 1995; Gardner, 2000; Pinar, 2012): conocimiento de base académica, es decir, especializado, abstracto y de larga historia, para la comprensión y explicación del mundo. En segundo término, la *concepción práctica* del conocimiento, construye este en términos de qué hacer en la práctica y en la acción, con énfasis en la aplicación del conocimiento: involucra el conocimiento procesal, pero no se reduce a este (o a las habilidades), involucrando también decisiones deliberadas y estrategias metacognitivas. Por último, la *concepción experiencial* del conocimiento se enfoca en los elementos sociales y cognitivos, disposicionales y prácticos, involucrados en el hacer sentido de los fenómenos en la vida cotidiana (Deng & Luke, 2008).

En la intersección del currículum con el ámbito del *Conocimiento*, tienen lugar procesos y relaciones en que los que están en juego supuestos, visiones y clasificaciones sobre este. Es decir, procesos y relaciones en que lo que está en juego es de carácter *epistémico*. La dinámica principal aquí en términos de actores es entre la academia –que cultiva y disputa por la preeminencia de las diferentes disciplinas– y educadores, expertos del campo educacional y autoridades educativas; es, asimismo, si se piensa en la educación técnico-profesional, el campo de relaciones que se establece entre el mundo de la producción y del trabajo, por un lado, y el de los educadores y curriculistas, por otro.

⁴ Sobre los distintos campos distinguidos y la lógica de las disputas por los principios o fines a reproducir en educación, a través de la mediación del campo político (Bourdieu, 1979, 2000).

Las relaciones señaladas son las teorizadas por Bernstein (1990; 2000) en términos de las relaciones entre *contextos de producción primaria* de discursos, significados (como es el caso de la academia productora de conocimiento disciplinario, y el campo de la producción y del trabajo), y *contexto de recontextualización* (curriculistas, educadores, académicos con funciones en el campo oficial de recontextualización, es decir en el Estado, de selección y reorganización del conocimiento). Son relaciones intrínsecamente competitivas que caracterizan *la política de la re-contextualización* (Bernstein, 2000).⁵

En el ámbito de la realización del currículum, enseñanza-aprendizaje, el modelo propone categorías descriptivas amplias que intentan abarcar las dimensiones clave de la puesta en acto del mismo en el contexto educativo escolar, es decir, su recontextualización pedagógica (Bernstein, 1990):

- i) *Contextos y textos*, con lo que se busca incluir el conjunto de los soportes institucionales, organizativos y materiales de la enseñanza (contexto material, tiempos, libro de texto y las TIC, organización escolar).⁶
- ii) *Relaciones de Enseñanza y de Aprendizaje*, con lo que se rescata el núcleo interactivo y comunicacional en que tiene lugar la acción de docentes y estudiantes. Desde el lado de la docencia, la amalgama de conocimiento disciplinario y pedagógico (conocimiento pedagógico del contenido) (Shulman, 1987) que constituye el núcleo esencial de la práctica docente y que es directamente afectada por el currículum; desde los estudiantes y su diversidad personal y socio-cultural, sus relaciones de cercanía o distancia, interés y aprecio o desinterés y crítica, percepción de significado o alienación, al vivir la experiencia de la exposición al conocimiento y lenguajes definidos por el currículum escolar. (Erickson, Bagrodia, Cook-Sather, Espinoza, Jurow, Shultz, Spencer, 2008);
- iii) Finalmente, la crucial dimensión de la *Evaluación*, cada vez más permeada por la planificación de la docencia, a nivel micro, de aula, como con las decisiones curriculares macro, a nivel de mediciones nacionales e internacionales de logros de aprendizaje.

En la intersección del currículum con el ámbito *Enseñanza y Aprendizaje*, el haz de relaciones y procesos en juego define la realización o puesta en acto del currículum, a través del intercambio entre enseñantes y aprendices, y está decisivamente marcado por la naturaleza *educativa* (formativa) de su objeto y propósito fundamental. Los actores aquí son docentes y sus estudiantes, y el juego fundamental es de naturaleza *pedagógica*. En el presente, de cambio de paradigma en esta dimensión de la educación hacia formas personalizadas de comunicación y enseñanza, en función de logros de aprendizaje de calidad para todos, se trata de un contexto bajo presiones enormes de adaptación y cambio. En esta intersección final de la cadena de mediaciones, que el modelo que la Figura 1 representa, es donde se decide la suerte del currículum vivenciado y el currículum logrado.

⁵ El presente en el primer mundo es de expansión de los actores y complejización marcada de estas relaciones, por impacto de la revolución digital e internet sobre las estructuras de control del conocimiento y la información, que crecientemente incluye a empresas y combinaciones de ingenieros y psicólogos expertos en aprendizaje que diseñan currículos para redes de instituciones escolares y para los que el *qué* de los contenidos de la educación –y, por tanto, la clásica discusión curricular– no les es central (Williamson, 2013; Ball, 2012).

⁶ Contextos organizacionales (no solo materiales) en que el currículum, al igual que las políticas, más que implementado, es interpretado, traducido y transaccionado en redes de relaciones sociales y relaciones de poder que producen y circunscriben su realización práctica (Ball, Maguire, Braun, 2012).

La operación o función fundamental del nodo del modelo, es decir, del currículum como construcción política, cultural y técnica, es, como ya se ha dicho, de *recontextualización*, es decir, de selección de contenidos y significados de los dos dominios o contextos de origen –Sociedad y Conocimiento–, y su reorganización o rediseño, para ser comunicados en el ámbito de la Enseñanza y el Aprendizaje (Bernstein, 1990; 2000; Gimeno, 1991; Doyle, 1992; Goodson, 1995). Espacio en que se intersecan los tres ámbitos distinguidos del “hacer currículum” de nivel nacional, que típicamente entrecruza autoridades políticas del campo educacional con expertos –educacionales y de las disciplinas–, y sociedad civil, y que en el presente experimenta una expansión marcada de actores e instituciones involucrados, haciendo relevante aplicar a los procesos del caso, el concepto de gobernanza, más que de gobierno. Se vuelve al final sobre este importante punto.

El modelo presentado en la Figura 1 destaca, además, que el conjunto de ámbitos y relaciones de generación y realización del currículum, tiene lugar dentro de un espacio de significados definido por los polos “valores-significados globales” / “valores-significados locales”, de creciente peso en las condiciones que caracterizan a la globalización. Esta genera presiones isomórficas en educación,⁷ singularmente aceleradas y aguzadas en las últimas dos décadas por los estudios y pruebas internacionales de resultados de aprendizaje de los sistemas educativos nacionales (TIMSS, PISA, CIVED, ICCS, TERCE, y otras), que en el presente tensionan e influyen decisivamente prácticamente cualquier proceso de generación e implementación de reforma curricular a nivel nacional (Heyneman, 2012).

La investigación de estas relaciones,, lo que se conoce como teoría de la cultura mundial o neo institucionalismo (Meyer, Ramírez, 2000), argumenta que las ideas de Estado moderno o educación moderna, circulan mundialmente y son adoptadas libremente por los países, no prioritariamente por intereses económicos, ni por razones de poder, sino porque culturalmente (ideológicamente), son percibidas como “las mejores ideas” (Anderson-Levitt, 2008). Esta situación plantea la interrogante acerca de las relaciones de esas “mejores ideas” con los desafíos del desarrollo educativo en general, y, por inclusión, los del currículum, en países pobres, en desarrollo y desarrollados. Este influyente abordaje, basado en abundante evidencia proveniente de estudios comparados del currículum, (Meyer, Kamens, Benavot, 1992; Meyer, Ramírez, 2000; Benavot, Braslavsky (eds.), 2006; Amadio, Gross, Ressler, Truong, 2006), plantea que las sociedades más pobres y los sistemas educativos más precarios tienen menos capacidades para gestionar la influencia global y ser capaces de seleccionar y filtrar mejor los modelos percibidos mundialmente como los deseables. Asimismo, es necesario enfatizar que la relación no es, en caso alguno, de lineal adopción nacional de las tendencias globales: siempre hay re-contextualización, y es un tema decisivo la cuantía y naturaleza del poder de gestión de la influencia isomórfica que cada sistema nacional es capaz de movilizar (Schriewer & Martínez, 2004; 2007; Anderson-Levitt, 2003; Steiner-Khamsi, 2012).

Así, la relación universal/local, inseparable de la historia larga de los sistemas educativos nacionales, cobra en las condiciones presentes de globalización⁸, un sentido y urgencia adicional. Todo sistema educacional, y por tanto todo currículum, hoy en día tiene que elaborar respuestas que se hagan cargo de esta doble filiación de sus definiciones (que el modelo grafica en los dos polos del círculo que

⁷ Término acuñado por la teoría de la cultura mundial de Meyer, Ramírez y colegas de la Universidad de Stanford, que refiere a la convergencia mundial de ideas sobre la mejor educación y el mejor currículum, que presionarían hacia “mismas formas” (Meyer, Ramírez, 2000).

⁸ Globalización es “la compresión del mundo” y la “intensificación de la conciencia del mundo como un todo” (R. Robertson, 1992: 9, citado en Anderson-Levitt, 2008: 349).

encierra al conjunto), gestionando la tensión entre las tendencias isomórficas mundiales aludidas y los condicionamientos y requerimientos locales, tanto socioeconómicos, políticos, como identitarios, es decir, culturales.⁹

Centralidad del currículum

Con la calidad del currículum plasmado en la prescripción oficial, como el implementado en oportunidades de aprendizaje en aula, y el logrado en el aprendizaje de los estudiantes, está en juego la dimensión estructurante central de la experiencia educativa ofrecida. Es necesario dimensionar esta característica estructurante del currículum, inseparable de la centralidad que ocupa en el haz de relaciones especificadas por el modelo propuesto. El currículum es un *punte* entre los requerimientos de desarrollo socio-cultural y económico que a nivel macro formulan y enmarcan el sistema político y el sistema educativo de cada sociedad, con los objetivos formativos que cada unidad escolar y cada profesor en su aula, cotidianamente, intenta lograr a través de unos contenidos y experiencias articulados como oportunidades de aprendizaje ofrecidas a sus estudiantes. De la calidad del puente depende de manera importante que tales oportunidades sean relevantes para el crecimiento y cohesión de tal sociedad; de la calidad pedagógica de los docentes del caso, dependerá decisivamente que tales oportunidades tengan chances equitativas de ser aprovechadas por todos. El nodo central del modelo presentado es, entonces, un conector entre sociedad y aulas; entre generación adulta y nueva generación viviendo su experiencia escolar; también, entre un ideal normativo (como la Constitución, en el sistema jurídico)¹⁰, y su puesta en práctica en aulas, trabajo y comunicación de docentes y estudiantes.

De la calidad y coherencia de las definiciones del currículum depende, de manera significativa, la cadena que incluye los contenidos de la comunicación pedagógica, los libros de texto y la evaluación, así como, en los sistemas más coherentes, un referente crucial de la formación inicial de profesores.

En lo que sigue se intentarán caracterizar tendencias globales del currículum escolar y sus correlatos en la problemática del currículum en nuestro país en las últimas décadas, aplicando el marco conceptual descrito.

2. Currículum y sociedad

El *para qué* y *por qué* del currículum, son interrogantes fundamentalmente ético-políticas (Peña, 2015). Una forma de identificar inmediatamente este carácter es visualizar que el currículum debe hacerse cargo no sólo de los requerimientos en términos de preparación de la nueva generación provenientes de cada uno de los sub-sistemas o campos identificados –económico, social, cultural, político– sino, además, el currículum resultante de los complejos procesos de su construcción y negociación política, va a expresar a cuál de estos ámbitos privilegia y a cuál subordina; o,

⁹ Para un penetrante análisis de la tensión y complejidad intrínseca al desarrollo de currículos estructurados en base al conocimiento disciplinario global y que sean al mismo tiempo sensibles a las demandas de identidad y significados locales (J.C. García-Huidobro, 2017).

¹⁰ Al decir de Jonnaert, Ettayebi y Defise (2009), citado en Tedesco, Operti, Amadio, 2013: 9.

alternativamente, qué tipo de articulación o combinación entre los requerimientos de estos distintos ámbitos establecerá en sus definiciones de propósitos y contenidos de la experiencia escolar.

Las interrogantes que aludimos no son muy diferentes a las que visualizó Aristóteles como definitorias de la naturaleza fundamentalmente política de sus respuestas:

Que la educación debe ser regulada por la ley y deber ser un asunto de Estado es innegable; pero ¿cuál debe ser el carácter de esta educación pública? y ¿cómo debe educarse a los jóvenes?, son preguntas que aún necesitan ser consideradas. Dada la realidad, existen desacuerdos acerca de estas materias, pues la humanidad no ha alcanzado, bajo ninguna circunstancia, acuerdo respecto de las cosas que deben enseñarse, sea que miremos a la virtud o a la vida mejor. Tampoco está claro si a la educación le concierne más la virtud intelectual o moral. La práctica actual causa perplejidad; nadie sabe sobre la base de qué principios se debe proceder: debe ser lo útil en la vida, o debe ser la virtud, o debe ser el más elevado conocimiento, el fin de nuestro entrenamiento; las tres opiniones han sido consideradas. (Aristóteles, *La política*. Libro V, p. 37)

Las preguntas por los fines de la educación son indistinguibles de su propósito moral, y este, en condiciones de pluralidad, en la época clásica como hoy, no se puede establecer legítimamente sino a través de los medios de lo que entendemos como la política democrática y sus procesos.

Si en este plano se tiene que elegir un dilema clave del presente, este tiene que ver —a mi juicio— con el doble requerimiento al currículum proveniente de la valoración cultural, secular y profunda, de la individuación y la diversidad, por un lado, y la necesidad de un núcleo de creencias y valoraciones compartidas, base de las lealtades y la participación en la vida colectiva común, por otro. La modernidad líquida y sus efectos disolventes del vínculo social, tematizada por Bauman (2005) como condición secular, sitúa el significado para la cohesión social de la educación y su currículum, como tema basal.¹¹

En efecto, la problemática de la cohesión social tiene como uno de sus ámbitos clave a la educación¹². Como quiera que se la defina, la cohesión social descansa sobre ciertas competencias de los individuos, ciertas características de las redes e instituciones que construyen sus relaciones sociales y ciertas representaciones de lo común que, en su conjunto, integran simbólicamente una sociedad. Desde los tres puntos de vista, la secuencia formativa de la escolaridad obligatoria tiene una importancia decisiva: forma en, y distribuye socialmente, competencias y disposiciones que facilitan o dificultan la cooperación; inculcan un imaginario y unos valores comunes en que el conjunto de los grupos, clases, etnias y territorios, se reconocen y a los que confieren valor normativo, o bien, los desatienden o erosionan.

¹¹ Se observará que de los cuatro subsistemas (político, económico, social, cultural) observables en este ámbito de las relaciones de generación del currículum, se ha elegido el social. Ello por su condición de “basal”: sin los vínculos que aseguren un mínimo de cohesión, argumenta Durkheim ([1893]; 1985), no se obtienen las condiciones precontractuales de funcionamiento de los intercambios que definen la división social del trabajo y el funcionamiento del mercado.

¹² Esta sección sobre currículum y cohesión se basa en mi trabajo *Las reformas educativas y su impacto sobre la cohesión social en Latinoamérica* (Cox, 2007).

Las claves educacionales de la cohesión se juegan en los significados compartidos que la enseñanza es capaz de inculcar, y la comunidad simbólica que por este medio construye. Para Durkheim, la escuela republicana debía establecer esta comunidad simbólica en referencia a la nación o a la patria; apelando a principios universales, por encima y al abrigo de las divisiones de la vida social, trascendiendo la contienda de intereses y los particularismos de las costumbres (Dubet, 2006).¹³

La definición de la comunidad respecto a la cual niños y jóvenes son educados para que la sientan como propia, y a la cual deben su adherencia y lealtad, sin duda que es una de las tareas centrales y clásicas de la escuela. Históricamente, el referente crucial para esta construcción escolar de identidad ha sido la *nación*¹⁴. Los currículos contemporáneos en Latinoamérica, y más allá, se ubican claramente en otra perspectiva. Lo que ha sustituido a la nación como referente del imaginario común en los currículos escolares apunta, simultáneamente, hacia “más abajo” y “más arriba”: “más abajo”, en el sentido de grupos sociales, de base local o étnica; y “más arriba”, en el sentido de que la Declaración de los Derechos Humanos, en su universalidad y precedencia sobre las definiciones de Estados particulares, redefine el *locus* de la regulación moral de la política, subordinando la nación a la humanidad. Este “deslizamiento hacia lo universal”¹⁵ tiene una génesis global. Un examen comparativo de tendencias del currículo para la ciudadanía en Europa y Asia, detecta un cambio en el modelo del buen ciudadano: de uno basado solamente en normas colectivas nacionales a uno crecientemente basado en normas transnacionales (Soysal y Wong 2006). En su análisis de tendencias mundiales que afectan al currículum escolar en el cambio de siglo, el sociólogo de Stanford, John Meyer (2005), destacó la práctica desaparición del Estado-nación como referente primordial de la formación ciudadana en el currículum escolar de la mayoría de los países, con independencia de culturas y grados de desarrollo.

La pregunta central en esta dimensión, de lo que se ha conceptualizado como el eje político del currículum, es si las oportunidades de aprendizaje que este define, contribuyen o no a generar en la nueva generación los conocimientos, habilidades y disposiciones que favorecen la cohesión social, entendida ésta a nivel de la sociedad en su conjunto.

¿En nuestro país, cómo ha evolucionado el currículum al respecto?

El Cuadro 1 ordena el número de veces que cada uno de los siguientes valores cívicos figura en las tres definiciones curriculares que han tenido lugar entre 1998 y 2013 para el área de Historia y Ciencias Sociales en la educación media, como medida de su presencia en el currículo (Cox, García,

¹³ Para Durkheim: “la sociedad sólo puede existir si entre sus miembros hay un suficiente grado de homogeneidad. La educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad fijando en el niño, desde el comienzo, las similitudes esenciales que la vida colectiva demanda” (Durkheim, 1993: 51).

¹⁴ “La nación es un arco de solidaridades, una construcción política e ideacional que postula la existencia de un “nosotros” que entraña un reclamo de lealtad por encima y más allá de otras identidades e intereses y que, si ya no la tiene, frecuentemente busca asentarse o definirse en un territorio delimitado por el Estado” (O’Donnell 2004: 165).

¹⁵ Expresión de François Audigier al analizar el currículum para la ciudadanía de Francia: el *deslizamiento hacia la universalidad* hizo que en Francia, la patria, la nación, no fueran referencias sistemáticas, obligadas del currículum (Audigier 1999).

2015)¹⁶: Derechos Humanos, Diversidad, Democracia, Tolerancia, Justicia Social, Igualdad, Equidad, Libertad, Bien Común, Solidaridad, Pluralismo, Cohesión Social.

Cuadro 1

Chile: presencia comparada de valores cívicos en currículos oficiales de Historia y Ciencias Sociales, educación media, 1998-2013

VALORES CÍVICOS	Marco curricular 1998 1° a 4° EM	Marco curricular 2009 1° a 4° EM	Bases curriculares 2013 7° EB a 2°EM	Agregado
	N° de referencias			
Democracia	4	10	7	21
Derechos Humanos	1	8	9	18
Diversidad	3	5	4	12
Igualdad	1	2	2	5
Libertad	0	1	3	4
Equidad	2	0	1	3
Pluralismo	1	2	0	3
Bien Común	1	1	0	2
Justicia Social	1	1	0	2
Solidaridad	1	0	0	1
Tolerancia	0	0	1	1
Cohesión Social	0	0	0	0
Total de referencias	15	30	27	72

Fuente: Cox, García (2015) en base a Mineduc, 1998; Mineduc 1999; Mineduc, 2013.

Considerando los tres currículos de las últimas dos décadas, se puede apreciar que los valores que presentan mayor número de referencias son: Derechos Humanos, Democracia y Diversidad, lo que habla positivamente de su base moral y su sintonía con la cultura. Simultáneamente, los cinco valores con menos presencia son: Bien Común, Justicia Social, Solidaridad, Tolerancia y Cohesión Social. El que la definición de los valores a inculcar, en las tres prescripciones curriculares de carácter nacional del último tiempo, otorguen tan desmedrada mención explícita a aquellos que, justamente, apuntan al vínculo de cada persona con la totalidad –bien común, solidaridad, cohesión–, constituye claramente un problema. A la vez que un síntoma, la educación y su currículum como eco de la cultura que celebra individualidad y reconocimiento de cada posible principio de diferencia, a la vez que desdibuja o ignora, el núcleo de valores que fundan el vínculo común y la similitud, base de algún “nosotros” más amplio que el generado por la convivencia con los cercanos (Granovetter, 1978).

¹⁶ La evidencia del Cuadro 1 se basa en la cuantificación del número de menciones explícitas (citas) que cada valor tiene en los currículos que se comparan. No es posible, en este tipo de conteo, discriminar en términos de “valor posicional” de la cita (Cox, García, 2015).

3. Currículum: tipos y organización de conocimiento

Como se ha señalado en el modelo de la Figura 1, puede afirmarse que tres tipos de conocimiento – disciplinario, práctico, experiencial– constituyen lo fundamental del horizonte en que juegan los procesos de selección y organización del conocimiento que definen el currículum escolar. Procesos que históricamente han privilegiado al conocimiento disciplinar como el estructurante fundamental del *qué* de la educación. Creo que pocos hechos pueden ser más elocuentes acerca de esto que la invariabilidad de las asignaturas del currículum, tal cual hacen visible para el caso de nuestro país, los datos acerca de los planes de estudio de la educación media, desde fines del Siglo XIX, hasta el presente, del Cuadro 2. Con independencia de la historia y las políticas, la estructuración de los planes de estudio es fundamentalmente en base a las mismas asignaturas, con leves variaciones en los rúbricos, así como modificaciones que se concentran en artes, manualidades y consejo de curso.

Cuadro 2

Asignaturas educación media de Chile: Siglos XIX a XXI

Siglo XIX	Siglo XX		Siglo XXI
<i>Plan de estudios concéntrico.</i> 1893	<i>Plan de estudios de los liceos de Chile.</i> 1935	<i>Plan de estudios de la escuela media.</i> 1967	<i>Plan de Estudios Humanista – Científico para la EM.</i> 2015
Castellano	Castellano	Castellano	Lengua Castellana y Comunicación
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemática
Geografía e Historia	Educación Cívica	Ciencias sociales e históricas	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
Ciencias Naturales	Ciencias de la naturaleza	Ciencias naturales (primer ciclo)	
Física	Física	Física (2° Ciclo)	Física
Higiene y Biología	Biología	Biología (2° Ciclo)	Biología
Química	Química	Química (2° Ciclo)	Química
Filosofía	Filosofía	Filosofía	Filosofía y Psicología
Inglés o Alemán	Francés o italiano (idioma principal)	Idioma extranjero 1	Idioma Extranjero: Inglés
Francés	Inglés o Alemán (idioma principal)	Idioma extranjero 2	-----
Religión	Religión (optativo)	-----	Religión
		Artes (Diferenciado 3° y 4° EM)	Artes Visuales o Artes Musicales
Dibujo	Dibujo	Artes plásticas	
Canto	Música y Canto	Educación Musical	
Gimnasia	Educación Física	Educación Física	Educación Física
		Consejo de curso	Consejo de curso
			Orientación
	Trabajos manuales	Técnicas especiales	Educación Tecnológica
Contabilidad	Labores femeninas		
	Economía doméstica		
	Puericultura (niños)		

Fuente: Elaboración autor en base a R. Lira (2007), *Compilación Planes de Estudio de la Educación Media*. (Manuscrito no publicado. Doctorado Facultad Historia, Geografía y Ciencia Política. PUC).

Valga aquí un *excursus*, que refiere la evolución de discursos críticos acerca de la hegemonía y estabilidad de este tipo de conocimiento en el currículum, ilustrando sobre la función estructurante del mismo y su centralidad para visiones de la educación como experiencia de transformación individual y social.

La hegemonía del conocimiento disciplinario, como legítimo estructurante del currículo escolar, fue cuestionada radicalmente en la década de los años setenta por la, entonces, nueva sociología de la educación, que demostró sus bases de poder e intereses, como su arbitrariedad. *La reproducción*, de Bourdieu y Passeron, publicado en Francia en 1970, y *Knowledge and Control*, editado por Michael Young en Inglaterra en 1971, centraron sus fuegos críticos sobre las relaciones de poder y control del conocimiento seleccionado por el currículum. El concepto de “violencia simbólica”¹⁷ es aplicado por primera vez a la escuela y los saberes que comunica. Décadas más tarde, estos mismos autores valoran este tipo de conocimiento como *habilitante y poderoso*, al que todos deben tener acceso. Para Bourdieu, redactor principal del informe sobre la educación del futuro, de una comisión convocada por el gobierno de Francia en 1988, “La educación debe dar prioridad a todas las áreas que pueden llevar a una manera de pensar que está dotada de una validez y una aplicabilidad de naturaleza general, en contraste con áreas en que el conocimiento podría ser adquirido en forma comparablemente eficiente (y a veces más placenteramente), a través de otros medios” (Bourdieu, 1990: 309). El informe identifica, como un desafío clave en el corazón del currículum estructurado disciplinarmente, el reconciliar “el universalismo inherente al pensamiento científico y el relativismo enseñado a través de las ciencias históricas”, así como establece el criterio de que el currículum “debe reflejar la pluralidad de los estilos de vida y tradiciones culturales” (Bourdieu, 1990: 313). De modo comparable, Michael Young, cuatro décadas después de los argumentos relativistas del libro *Knowledge and Control*, impactado por los efectos en la educación sudafricana del radicalismo político y una epistemología social-constructivista que llevaron a considerar el currículum basado en las disciplinas como intrínsecamente autoritario e inseparable del Apartheid, argumenta en favor del valor y poder del conocimiento disciplinario para la educación, desde una perspectiva que rotula como social-realista. Esta, sin dejar de ver el carácter histórico-social de todo conocimiento y, por tanto, su impronta de intereses, destaca el rol definitorio del *interés de conocimiento* en las comunidades y contextos que dan origen al conocimiento teórico: comunidades especializadas con códigos y reglas para garantizar confiabilidad y generalizabilidad del conocimiento, (algo en que no habían reparado los nuevos sociólogos del currículum en los setenta (Moore & Muller, 1999). Young concluye destacando el carácter de acumulación del conocimiento teórico (como diferente del experiencial o cotidiano) como “logro colectivo (...) de la creatividad humana” (Young, 2008, p.34).

El sociólogo británico Basil Bernstein, en contraste con sus pares generacionales Bourdieu y Young, nunca dejó de concentrar su análisis en las formas del conocimiento plasmado en el currículum, más que en las huellas de sus orígenes sociales y de poder –aunque estas fueran parte crucial de su teorización–. Su análisis de los currículos tipo *colección*, de fuerte separación entre sus partes (asignaturas) componentes, y tipo *integración*, de existencia práctica entonces solo en excepciones del nivel de la educación de párvulos, reveló las marcadas dificultades epistemológicas (¿qué ideas pueden constituir los principios de integración de diferentes áreas?), y prácticas (capacidades y tiempos de coordinación de los docentes), de los proyectos que implicaban redefinición de límites

¹⁷ [A] *truly wild claim*, para el Oxford *don* en el campo de los estudios de la movilidad social y cuestionador de las tesis de la *reproducción* John Goldthorpe (2007: p. 13).

entre las áreas disciplinarias del currículum (Bernstein, 1975). Casi tres décadas más tarde escribe sobre la distinción entre dos formas de conocimiento que iluminan, a mi juicio decisivamente, qué está en juego en las disputas sobre el tipo de conocimiento que debe articular el currículum de la experiencia escolar. Las dos formas que distingue se rotulan *discurso horizontal* y *discurso vertical* (Bernstein, 1999).

El *discurso horizontal* refiere al conocimiento cotidiano, de sentido común, y “entraña un conjunto de estrategias que son locales, organizadas segmentadamente, dependientes y específicas a un contexto” (Bernstein, 1999: 157). “Sus formas tienen un conjunto de rasgos bien conocidos: es probable que sea oral, local, dependiente de contexto y específico, tácito, multi-capas y contradictorio entre contextos pero no dentro de contextos, organizado segmentadamente” (ibid, p. 158). Los conocimientos que constituyen este discurso “se relacionan no por integración de sus significados por algún principio de coordinación, sino (...) a través de relaciones funcionales de segmentos o contextos a la vida cotidiana” (ibid, p. 158-9). El significado, en esta forma discursiva, o de conocimiento, es entonces altamente dependiente del contexto. En contraste, el *discurso vertical* se refiere a “estructuras simbólicas especializadas de conocimiento explícito” (ibid, p. 160), o conocimiento académico, profesional, educacional, y “toma la forma de una estructura coherente, explícita y sistemáticamente organizada en base a principios” (ibid, p. 157). En este caso, como se aprecia, los significados son menos dependientes de sus contextos y, en cambio, están relacionados jerárquicamente a otros significados.¹⁸

Desde la conceptualización bosquejada, la experiencia escolar debe ser de acceso a los medios y reglas del *discurso vertical*, es decir, de unas estructuras de conocimiento especializado y general, relativamente independiente de contextos y, por lo mismo, transferible y empoderante; rasgos propios de la estructura disciplinaria del currículum.

Conocimiento práctico: competencias Siglo 21

Es necesario referirse al segundo tipo de conocimiento referido en el modelo como *práctico*. No hay duda de que la presión de cambio mayor en el presente, sobre las bases del conocimiento estructurante de los currículos, es el ubicuo concepto de competencias, que corresponde de modo importante a lo que se caracterizó como conocimiento de tipo procedural y de aplicación. En efecto, la tendencia global de más impacto sobre los currículos se relaciona con la expansión radical de la visión sobre el

¹⁸ El análisis de Bernstein continúa distinguiendo dos formas de discurso vertical: *estructuras de conocimiento jerárquicas* (“una estructura coherente, explícita, y organizada sistemáticamente en base a principios”) que corresponden a las ciencias; y *estructuras de conocimiento horizontales*, correspondientes a las humanidades y las ciencias sociales (“una serie de lenguajes especializados con modos especializados de interrogación y criterios para la construcción y circulación de textos”). Mientras las primeras crecen mediante *integración* y *subsunción*, las segundas lo hacen por *acumulación* y *segmentación*. Para una expansión conceptual y aplicaciones empíricas del principio de “especificidad contextual” de un significado y sus implicancias en términos de tipo de conocimiento –y habilidades– en juego, véase la teorización de Karl Maton, y sus conceptos de “segmentalismo” y “gravidez semántica”: a mayor “especificidad contextual”, mayor “gravidez semántica” y segmentación, y menos posibilidades de integración de significados, transferencia y generalización (Maton, 2011).

qué a ser comunicado en la experiencia escolar que implica el concepto de competencia. Dicho en términos simplificados, tal expansión del *qué* articulador fundamental de los currículos contemporáneos, es desde el conocimiento declarativo, hasta unas capacidades de discernimiento y acción que implican conocimientos, habilidades y actitudes, para responder a desafíos planteados por el desempeño práctico en la vida real. Esta expansión y redefinición está en el núcleo de los procesos de reforma curricular contemporáneos (Pellegrino & Hilton (Eds.), 2012; Tedesco, Opertti, Amadio, 2013; Fadel, Bialik, Trilling, 2015; Reimers, Chung, 2016), que llevan a la omnipresencia de nuevos conceptos de organización del currículum: objetivos, contenidos o temáticas transversales, que explicitan las habilidades, formas de pensamiento o asuntos específicos que una sociedad decide incluir en su currículum y que “cruzan” los contenidos o trayectos definidos disciplinariamente, dando origen a arquitecturas curriculares cada vez más complejas.¹⁹

Para la OECD, competencia es “más que solo conocimientos y habilidades. Involucra la habilidad de responder a demandas complejas, recurriendo a, y movilizándolo, recursos psicosociales (que incluyen habilidades y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicar en forma efectiva es una competencia que puede recurrir al conocimiento que un individuo tiene del lenguaje, habilidades prácticas en tecnologías de la información y actitudes hacia aquellos con los que él o ella se están comunicando” (OECD, 2005, p. 4).

Tanto la OECD a inicios de la década pasada, como el National Research Council de Estados Unidos, a inicios de la presente, llevan a cabo procesos sistemáticos de consulta, elaboración de informes y comparación de listados de competencias siglo 21, para llegar a la identificación de competencias (incluidas en el Cuadro 3), juzgadas como clave para “una vida exitosa y una sociedad que funcione bien” (Rychen, Salganik, 2003). Equivalen muy directamente a la visión de las sociedades desarrolladas y sus “economías del conocimiento” acerca de los requerimientos a la educación.

¹⁹ Un ejemplo claro es el currículum vigente australiano, que articula siete habilidades que cubren gran parte del espectro de lo definido precedentemente como competencias siglo 21: *lecto-escritura, habilidades matemáticas (numeracy), competencias TIC, pensamiento crítico y creativo, comprensión ética, comprensión intercultural, y capacidades personales y sociales*. A esto suma tres temas transversales: *Sostenibilidad, Asia y vínculos de Australia con Asia, Historia y Cultura de los aborígenes australianos* (McGaw, 2015).

Cuadro 3
Competencias Siglo 21: definiciones OECD (2003) y Academia de Ciencias de Estados Unidos (2012)

OECD Proyecto <i>Definition and Selection of Competencies</i> (DeSeCo) (2003)	National Research Council de Estados Unidos (2012)
<p>USAR HERRAMIENTAS EN FORMA INTERACTIVA²⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar lenguajes, símbolos y textos en forma interactiva. • Usar conocimiento e información en forma interactiva. • Usar tecnología en forma interactiva. <p>ACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionarse bien con otros <ul style="list-style-type: none"> - Empatía (toma el rol de la otra persona e imagina la situación desde su perspectiva). - Manejo efectivo de las propias emociones. • Cooperar y trabajar en equipo <ul style="list-style-type: none"> - Habilidad de presentar ideas y escuchar las de otros. - Comprensión de las dinámicas del debate y seguir una agenda. - La habilidad de construir alianzas tácticas sostenibles. - La habilidad de negociar. - Capacidad de tomar decisiones que permiten matices de opiniones. • Manejar y resolver conflictos <ul style="list-style-type: none"> - Analizar los temas e intereses en juego. - Identificar áreas de acuerdo y desacuerdo. - Redefinir el problema. - Priorizar necesidades y propósitos. <p>ACTUAR AUTÓNOMAMENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuar en el “gran cuadro” o el contexto mayor <ul style="list-style-type: none"> - Comprender patrones. - Tener una idea del sistema en que existen. - Identificar las consecuencias directas e indirectas de sus acciones. - Elegir entre diferentes cursos de acción, reflexionando sobre sus posibles consecuencias. Reflexionar sobre sus potenciales consecuencias para normas y valores individuales y compartidos. • Formar y ejecutar planes de vida y proyectos personales <ul style="list-style-type: none"> - Definir un proyecto y plantear un objetivo. 	<p>COGNITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Procesos y estrategias cognitivas</i> - Pensamiento crítico, resolución de problemas, análisis, razonamiento/argumentación, toma de decisiones, aprendizaje adaptativo, función ejecutiva. - Conocimiento <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conocimiento</i> - Alfabetización informacional (investigación utilizando evidencia y reconociendo sesgo en las fuentes); alfabetización en TIC; comunicación oral y escrita; escucha activa. • <i>Creatividad</i> - Creatividad, innovación. <p>INTRAPERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Apertura mental</i> - Flexibilidad, adaptabilidad, apreciación artística y cultural, responsabilidad personal y social (incluyendo competencia y conciencia cultural), apreciación de la diversidad, aprendizaje continuo, interés y curiosidad intelectual. • <i>Ética de trabajo/aplicación (diligencia)</i> - Iniciativa, auto-dirección, responsabilidad, perseverancia, productividad, tenacidad, auto-regulación Tipo 1 (habilidades de meta-cognición, incluyendo previsión, desempeño y auto-reflexión), profesionalismo/ética, integridad, ciudadanía, orientación de carrera. • <i>Autoevaluación basal positiva</i> - Auto-regulación Tipo 2 (auto-monitoreo, auto-evaluación, auto-reforzamiento), salud física y psicológica. <p>INTERPERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Trabajo de equipo y colaboración</i>

²⁰ Interactiva en el contexto de DeSeCo significa: familiaridad con la herramienta + comprensión de cómo la herramienta puede cambiar la forma de la relación con el mundo + comprensión de cómo puede usarse para objetivos más amplios (Rychen & Salganik, 2003).

<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y evaluar los recursos a los que se tiene acceso, y los necesarios. - Priorizar y refinar propósitos. - Hacer balance de recursos requeridos para logro de múltiples objetivos. - Aprender de acciones pasadas, proyectando resultados futuros. - Monitorear el progreso, haciendo ajustes en la medida que se desarrolla el proyecto. • Defender y afirmar los derechos, intereses, límites y necesidades propias. <ul style="list-style-type: none"> - Comprender los propios intereses. - Conocer las reglas escritas y principios en que se puede basar un caso. <ul style="list-style-type: none"> - Construir argumentos para el reconocimiento de necesidades y derechos. - Sugerir arreglos o soluciones alternativas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comunicación, colaboración, trabajo de equipo, cooperación, coordinación, habilidades interpersonales, empatía/toma de perspectiva, confianza, orientación de servicio, resolución de conflictos, negociación. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Liderazgo</i> - Liderazgo, responsabilidad, comunicación asertiva, presentación personal, influencia social con otros.
<p>OECD. (2005). <i>The definition and selection of key competencies. Executive Summary</i>. Paris: OECD.</p>	<p>Pellegrino, J., Hilton, M. (Eds.). (2012). <i>Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century</i>. Washington: National Academies Press. Table 2.2.</p>

Es importante visualizar la continuidad y el cambio que implican estas definiciones respecto del conocimiento que se selecciona en los currículos escolares del mundo. En ambos casos, el conocimiento al que se hace referencia es el disciplinario. De hecho, la prueba PISA, que en sus orígenes es el correlato evaluativo del proyecto DeSeCo de la OECD, si bien no evalúa directamente contenidos de las disciplinas, sí evalúa sus formas características de pensamiento y aplicación a la resolución de problemas –en Lenguaje, Matemática y Ciencias–. Por otra parte, el “cruce” entre competencias siglo 21 definidas por el National Research Council (NRC), y objetivos formativos o contenidos de currículos (o estándares) seleccionados de Estados Unidos, es explícito y cabalmente desarrollado en el informe del caso.

La relación de estas nuevas formas de definir el *qué* de la educación con el currículum de Chile es importante: el esquema de competencias de la OECD y luego su proyección en el marco evaluativo de PISA, fueron un elemento decisivo en los ajustes curriculares de 2009 y 2013 del país (Cox, Meckes, 2016). Desde el campo de la investigación, las categorías de competencias del NRC se han aplicado a los currículos de seis países, incluyendo el de Chile de los años noventa, para evaluar el grado y coherencia de su presencia (Reimers, Chung, 2016). En este marco, y como parte del estudio internacional, Bellei y Morawietz aplicaron el esquema de competencias referido en el Cuadro 3 (columna derecha), al marco curricular de objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media de fines de los noventa (Mineduc, 1998), encontrando que la dimensión *habilidades cognitivas* estaba abordada ampliamente por el currículum, en varias de sus áreas y en múltiples grados; que en el caso de las *habilidades intrapersonales*, estas eran abordadas de manera desigual, algunas en forma destacada y otras prácticamente ausentes. Por último, respecto

a la dimensión *habilidades interpersonales*, la constatación del análisis fue que éstas estaban escasamente presentes en la prescripción curricular nacional (Bellei, Morawietz, 2016).

Si nos preguntamos en términos de nudos a resolver, la dimensión de “habilidades interpersonales” figuraría como consistentemente deficitaria en el currículum de los noventa. Es una pregunta abierta si los marcos curriculares siguientes (Mineduc, 2009; 2013) han cerrado esta brecha, o, al igual que con la dimensión *valores*, examinada al final de la sección precedente, no se constata variación.²¹

4. Currículum y su realización pedagógica

El tercer ámbito del modelo de análisis propuesto, referido como *Enseñanza y Aprendizaje*, abarca el conjunto de dimensiones de realización del currículum, descritas como *contextos y textos, relaciones, y evaluación*. No es posible tematizar en este trabajo, ni siquiera mínimamente, cada una de éstas. En cambio, haré un bosquejo sobre la dimensión *relaciones de enseñanza y aprendizaje*, desde la perspectiva del diseño y gestión de un currículum nacional, y una conexión con el tercer tipo de conocimiento planteado en el modelo: el experiencial.

En relación a la realización en las aulas de la prescripción curricular nacional, a mi juicio la pregunta y temática fundamental, es sobre el grado de especificación de los propósitos y contenidos curriculares que se definen centralmente, como acerca de si tales definiciones centrales incluyen o no direccionamientos pedagógicos para los docentes.

Al respecto, la investigación comparada de políticas educacionales parecería sugerir que a mayor desarrollo de un sistema educativo nacional menor es la especificación de su currículum, y más descentralizado es el control de su realización por la docencia. Esto es lo que sugiere el análisis comparado de sistemas escolares de McKinsey, en los países que más avanzaron en PISA entre 2000 y 2009 (Mourshed, Chijioki, Barber, 2012).

Es de notar que la asociación observada “mayor calidad de un sistema = menor especificación central del currículum”, tiene demasiadas excepciones. En América Latina, Brasil y Colombia destacan especialmente por la baja especificación que hacen sus currículos del *qué* de la enseñanza, y su ninguna referencia al *cómo* de ésta: sus currículos son menos específicos que los de Finlandia y Nueva Zelanda, por ejemplo, cuyos sistemas educativos (y el nivel de desarrollo de sus sociedades), como se sabe, están muy por encima del nivel de logros de los países latinoamericanos.

Las relaciones de currículum y docencia parecen depender más de los contextos nacionales, y la historia y características de la relación entre sociedad, el Estado y la profesión docente de cada caso, que de alguna lógica “isomórfica” de desarrollo de las mismas.

Desde la perspectiva que se pregunta por las relaciones entre currículum y los docentes, la forma y oportunidad de comunicación de las reformas del currículum, como el ritmo de implementación de las mismas cobran especial importancia. Para la docencia, el cambio de la prescripción curricular es

²¹ Se recordará que los currículos de educación media de Historia y Ciencias Sociales, en sus definiciones de 1998, 2009 y 2013, no priorizan los valores de bien común, cohesión social y similares (ver Cuadro 1).

siempre una perturbación, como quiera que sean las características de ésta y lo bien o mal que se maneje la dimensión política y técnica de su comunicación. La dificultad y la tensión parecen intrínsecas al cambio curricular que demanda a los docentes modificar sus prácticas, al mismo tiempo que siguen “arrojados en la acción” de sus salas de clases y estudiantes. Desde esta perspectiva el ritmo de la implementación de las reformas, como su coherencia, claridad y legitimidad, son esenciales para su apropiación por los docentes.

El nuevo paradigma en educación, que exige la enseñanza efectiva de currículos cada vez más exigentes y complejos, para su logro por todos los estudiantes, pone a los profesores en una tensión que es constitutiva de su quehacer, pero que en el presente cobra rasgos más agudos: se trata del dilema entre producir significación y por tanto motivación, de base local y atada al contexto inmediato de vida de sus estudiantes, es decir, a un *conocimiento experiencial*, y el aprendizaje de conocimientos-habilidades generales, independientes del contexto. Es porque cada docente, y en especial los que se desempeñan en contextos desafiados socioculturalmente por el *discurso vertical* del currículum, vive agudamente esta tensión, que las presiones por “contextualización” y “descentralización” curricular sean tan omnipresentes en el actor docente. Pero se trata, evidentemente, de una tensión que no se puede resolver haciendo desaparecer o disolviendo alguno de sus polos, sino que debe sostenerse, porque de ella depende que la educación sea sobre crecimiento y empoderamiento humanos.

Una ilustración elocuente de los términos de la tensión aludida es la ofrecida por el retrato de la excelencia pedagógica (en una clase de literatura en un medio urbano multicultural en desventaja del sistema inglés) que ofrece Jill Bourne. La autora aborda las relaciones referidas como un diálogo entre *discurso vertical* (del conocimiento general, teórico) y *discurso horizontal* (del conocimiento experiencial), que es discursivo a la vez que interaccional (Bourne, 2004).

“Por gran parte de la clase la profesora permanece estática, sentada formalmente y erecta tras su escritorio. Los estudiantes tratan de responderle en forma igualmente formal; esta no es una conversación casual. En el incidente crucial que quiero examinar, sin embargo, su postura física cambia tanto como su discurso, mientras, sugiero, ella pasa la interpretación a la clase, utilizando el conocimiento de ellos para iluminar el texto, y el texto para iluminar sus vidas. La relación en la clase cambia mientras se mueve del texto a la experiencia de ellos, requiriendo una respuesta personal, luego usa su experiencia para ayudarles a entender el texto; finalmente dejando nuevamente el texto para invitarles a reevaluar su propia experiencia desde una perspectiva nueva.

Esto es indicado no solo verbalmente en un cambio de géneros discursivos, del académico y formal (vertical) al informal (horizontal), sino también por un significativo cambio en su postura y posición en la clase. Ella camina hacia el costado de la sala y se sienta en la cubierta de un pupitre, señalando abiertamente a la clase un cambio en la clasificación y el enmarcamiento del evento: “Pero a pesar de eso, eh, te preguntas a ti mismo, eh...”. Apelando a una respuesta personal, ella pregunta: “¿Qué tiene de malo eso...? ¿Qué les hace sentir ...? (...) Al mismo tiempo la respuesta de los estudiantes cambia. (...) Varios hablan a la vez. Un nuevo patrón de discurso temporalmente legítimo emerge, señalado por el reposicionamiento y cambio de postura de la profesora”. (Bourne, 2004, p. 69)

La escena de currículum de literatura “puesto en acto” en la forma referida por Bourne, refleja con elocuencia su dificultad y sutileza, al mismo tiempo que sugiere la potencia formativa de la interrelación entre conocimiento disciplinario (el texto) y el conocimiento experiencial de los estudiantes.

5. *El currículum y su gobernanza*

Es difícil exagerar la densidad del espacio de relaciones y procesos de decisión que convergen en el nodo central del modelo, donde la deliberación y la toma de decisiones es, como se ha referido, inseparablemente política, cultural y técnica: una posición que es estructuralmente de alta densidad “de tráfico”, al constituir la intersección de los tres ámbitos que se ha intentado caracterizar, y funcionalmente muy grávida, al ser el espacio responsable, nada menos, que de la selección y organización (re-contextualización) de los significados que la sociedad requiere transferir a la nueva generación.

Lo que las tendencias contemporáneas indican sobre este espacio es su complejización: más instituciones y actores comprometidos en las decisiones de diseño y gestión del currículum nacional, en procesos que, crecientemente, incluyen consultas y participación ampliadas, sometidos además a nuevos niveles de escrutinio público y rendición de cuentas.²² La ampliación de actores y apertura de los procesos de definición del currículum a múltiples “capas” e interacciones de influencia, donde profesorado y organizaciones de distinto tipo de la sociedad civil, se agregan a los más tradicionales actores del “campo de recontextualización oficial”, con sus expertos y funcionarios, hacen crecientemente aplicable a estas relaciones el concepto de gobernanza.²³

La evolución en las últimas décadas del nodo del modelo, en el caso de Chile, es coincidente con el patrón bosquejado. De una historia anterior a 1990 de definiciones curriculares generadas por comisiones *ad hoc* convocadas para la tarea por el Ministerio de Educación, a una nueva institucionalidad responsable que descansa sobre dos pilares donde históricamente había habido solo uno. Esto se logra al establecerse, por la LOCE primero (1990) y la Ley General de Educación más tarde (2009), la autoridad de un Consejo de origen estatal y representación inter-institucional sobre la aprobación del currículum propuesto por el Ministerio de Educación.²⁴ Este, por su parte, establece a fines de los noventa su Unidad de Currículum y Evaluación, en base al diagnóstico de la necesidad

²² “Los espacios de legitimación del currículo involucran crecientemente a los actores políticos, sociales, económicos, a los medios de comunicación y las redes sociales, por ejemplo a través de consultas públicas, debates parlamentarios, comisiones o consejos que integran representantes de sindicatos, organizaciones patronales, asociaciones profesionales y sectores de la sociedad civil. El diálogo sobre el cambio y los contenidos curriculares se ha ampliado y ya no parece posible sostener que se trata de temas que competen exclusivamente a las autoridades educativas, los especialistas disciplinares y sindicatos docentes con participación marginal de los estudiantes, de la ciudadanía y de la sociedad en su conjunto” (Amadio, Operti, Tedesco, 2015: 4-5).

²³ Gobernanza refiere a “conducción” u “orquestración” más que a gobierno. Remite a acciones de coordinación y dirección por instituciones y actores dentro y más allá del gobierno, incluyendo, cuando es aplicado al nivel más macro, a gobierno, empresa y sociedad civil. Gobernanza no es tanto sobre estructuras, como sobre interacciones entre estructuras (Katsamunská, 2016).

²⁴ Consejo Superior de Educación (LOCE) que es reemplazado por el Consejo Nacional de Educación (LGE).

de revisión permanente del currículum, por aceleración de los procesos de cambio en la sociedad y el conocimiento e intensificación de las demandas de cambio y ajustes sobre el *qué* de la educación. En base a esta institucionalidad de dos pilares, decisivos en el aumento de las capacidades de reflexividad de la misma, se sucede el procesamiento de las definiciones curriculares de los últimos 20 años. A esto deben sumarse los incrementos de los procesos de consulta y participación ampliadas del profesorado acerca de cada cambio de la prescripción curricular, como de la documentación, transparencia y rendición de cuentas también crecientes de cada proceso.²⁵

Prospectivamente, a la institucionalidad de formulación y revisión curricular –el nodo del modelo presentado– se le aplican en mi opinión los tres principios de legitimidad que desarrolla Pierre Rosanvallon para la democracia contemporánea (Rosanvallon, 2010).

En primer término el principio de *imparcialidad*. El currículum metafóricamente levanta un espejo de lo que una sociedad valora y juzga que debe ser comunicado a la nueva generación. Es clave de su valor y legitimidad democrática que tal espejo permita a los diversos grupos y campos de actividad de una sociedad, no completamente porque ello no es posible, pero de modo válido, verse reflejados y provistos de valor (Bernstein, 1988). Esto supone apreciar y velar por la imparcialidad, que en este contexto se debiera traducir en consistentes esfuerzos por representar, contracorriente de la competencia político partidista más ruda, la “generalidad social” o lo que en términos corrientes se identifica como “de Estado”.²⁶

En segundo término, el principio de *reflexividad* que apunta al enriquecimiento de la calidad de la deliberación en las decisiones públicas. Rosanvallon hace ver que tanto el cambio de horizonte de la acción humana, cada vez más inscrita en el largo plazo (por ejemplo, ante una crisis medioambiental), como al aumento de la incertidumbre acerca de las buenas políticas por aumento de la complejidad de los problemas que abordan, impulsan con marcada intensidad en las democracias del siglo XXI el “imperativo de la reflexividad”, que requiere “multiplicar los lugares, los modos y los tiempos de la deliberación pública” (Rosanvallon, 2010: 203).²⁷ Como se ha mencionado, la institucionalidad

²⁵ La definición de plazos para los procesos de revisión curricular y la participación del profesorado y comunidades educativas, en los procesos de formulación y evaluación de la prescripción curricular nacional, recomendados como criterios de acción por la Mesa de Trabajo de Desarrollo Curricular, convocada por el Ministerio de Educación en 2015, es un signo de la institucionalización gradual de las relaciones de “gobernanza” aludidas (Mineduc, UCE 2016).

²⁶ El mismo concepto, el campo de estudio de las políticas públicas lo formula como “*Orientación al interés público*” o “medida en la cual las políticas formuladas por un sistema dado promueven el bienestar general y se asemejan a bienes públicos (es decir, son de interés público) o tienden a canalizar beneficios privados para determinados individuos, facciones o regiones” (Scartascinni, Spiller, Klein, Tomassi, 2011: 12).

²⁷ Rosanvallon ejemplifica los aumentos de reflexividad en las democracias, examinando el rol de los controles de constitucionalidad (“terceros reflexivos”) en las leyes, así como el de organizaciones de la sociedad civil, los movimientos sociales, y el papel del conocimiento. “Si bien las Cortes encarnan una de sus dimensiones esenciales, existen muchas otras modalidades para poner en juego esta función de reflexividad. Esta no es en absoluto monopolio de las Cortes constitucionales. Se trata de un punto capital. Concurren, asimismo, muchas organizaciones de la sociedad civil cuando denuncian la distancia existente entre la realidad y los principios fundadores de la democracia. También está la función que juegan los movimientos sociales que permanentemente reintroducen las figuras del pueblo-principio y del pueblo-social en el juego político. También hay múltiples expresiones de una representación de conocimiento, de orden más científico, que contribuyen con esta empresa” (Rosanvallon, 2010: 204).

curricular oficial del país experimentó un cambio cualitativo en esta dimensión, al establecerse dos instancias públicas (Ministerio y Consejo), en la generación del currículum, pero también al recurrir consistentemente a procesos de consulta al profesorado, como, en ocasiones, a comisiones expertas *ad hoc*.

En tercer término, el principio de *proximidad*, que responde a las nuevas exigencias del mundo social contemporáneo a la política, de atención y reconocimiento a la particularidad, donde “cada cual quiere estar seguro de que ha sido escuchado” y donde “lo que se rechaza en todos los casos es la regla ciega” (ibid. p. 252). La cercanía del nodo de gobernanza del currículum y sus procesos de deliberación y decisión, con la docencia y la variedad de sus contextos de desempeño, debiera aquí ser un criterio primordial de acción; sin duda tensionado por el hecho de que, al mismo tiempo, su función estratégica y esencial es la de establecer la “regla general”: los contenidos comunes de la enseñanza y el aprendizaje ofrecidos por el sistema escolar.

Los tres principios de legitimidad propuestos, a mi juicio, pueden iluminar poderosamente los criterios de acción de una gobernanza del currículum que procure estar a la altura de su acrecentada complejidad política, por una parte, como asimismo estar a la altura de la trascendencia que sus definiciones tienen para el quehacer de la educación y su estratégico y creciente papel en lo que llamamos *la sociedad del conocimiento*.

Cierre.

De la mano de literatura de sociología de la educación, se ha distinguido tres ámbitos fundamentales de relaciones de génesis y realización del currículum: el ámbito *sociedad*, respecto del cual se abordaron las preguntas acerca del *para qué* y *por qué* del mismo; el ámbito *conocimiento*, en que se planteó la relevancia para la educación de los tipos de conocimiento disciplinar, práctico, y experiencial; y el ámbito *enseñanza-aprendizaje*, o el contexto de realización del currículum, en el que se distinguieron contextos y relaciones de enseñanza y de aprendizaje, y la evaluación. El conjunto categorial dio lugar a un modelo que concibe al currículum como resultante de procesos de re-contextualización, o de traslado y transformación de significados entre los ámbitos (contextos) señalados.

Las categorías propuestas permitieron luego llevar a cabo un análisis de tendencias y problemas curriculares clave, para cada uno de los dominios distinguidos. Así, respecto al ámbito *sociedad*, se distinguió la temática de los valores basales que promueve el currículo del país, identificándose un déficit respecto a valores que fundan la cohesión social. Respecto al ámbito *conocimiento*, se constató la estabilidad histórica y el carácter estructurante del currículum, del conocimiento disciplinar, así como el carácter global de la dinámica de cambio en pro de currículos basados en competencias (es decir, en el conocimiento de tipo práctico). Respecto al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje (o de realización del currículum), se procuró ilustrar y fundamentar la esencia

pedagógica, e importancia, del desafío de vincular el conocimiento experiencial con el de carácter disciplinar.

La naturaleza política del currículo se buscó tematizar refiriendo brevemente la secular complejización de sus relaciones de gobernanza y proponiendo para su examen los tres criterios normativos que acaban de ser expuestos: imparcialidad, reflexividad y proximidad.

REFERENCIAS

Amadio, M., Gross, S., Ressler, P., Truong, N. (2006). World trends in educational aims and goals between the 1980s and the 2000s. Working Paper IBE. Geneva: IBE.

Amadio, M., Operti, R., Tedesco, J. C. (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI. *IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 15* Ginebra: Unesco-Oficina Internacional de Educación.

Anderson-Levitt, K., Ed. (2003). *Local Meaning, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave.

Anderson-Levitt, K. (2008). Globalization and Curriculum, in Connelly, F. (Ed.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Audigier, F. (1999). Instruction civique, education civique, education a la citoyenneté. Éducation aux citoyennetés...Changement du nom. Changement du contenu? Vers une citoyenneté européenne. Paris: CNPD, Journées d'Étude.

Ball, S. (2012). *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.

Ball, S. J., M. Maguire & A. Braun. (2012). *How Schools do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Bauman, Z. (2005). *Liquid life*. Cambridge. Polity Press.

Bellei, C., Morawietz L. (2016). La enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI / Contenido fuerte, herramientas débiles: las competencias para el siglo XXI en la reforma educacional chilena. En: F. M. Reimers & C. K. Chung (Eds.). *La enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Benavot, A., Braslasky, C., (Eds.) (2008). *El Conocimiento Escolar en una Perspectiva Histórica y Comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.

Bernstein, B. (1975). B. Bernstein, *Class, Codes and Control, Vol. 3. Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1988). Observaciones en torno a educación y democracia. En: C. Cox (Ed.) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmission cultural*. Santiago: CIDE.

Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Vol. IV Class, Codes and Control*. London. Routledge.

Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, Vol.20, 2.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Revised Edition. Lanham, Maryland: Rowan & Littlefield Publishers.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Edition du Minuit.

- Bourdieu, P. (1990). Principles for reflecting on the curriculum, *The Curriculum Journal*, 1:3, 307-314.
- Bourdieu, P. (2000). *Propos sur le champ politique*, Lyon: Presse Universitaires de Lyon.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Éléments por une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Edtions du Minuit.
- Bourne, J. (2004). Framing talk. Towards a “radical visible pedagogy”. In : J. Muller, B. Davies and A. Morais (Eds.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London & New York : RoutledgeFalmer.
- Cox, C. (2007). Las reformas educativas y su impacto sobre la cohesión social en América Latina. En Tironi, E. (Ed.) *Redes, Estado y Mercados. Soportes de la Cohesión Social Latinoamericana*. Santiago: Uqbar Editores.
- Cox, C., García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013: tres currículos comparados. En, C. Cox, J. C. Castillo (Eds.). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias, resultados*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Cox, C., Meckes, L. (2016). International large-scale assessment studies and educational policy making in Chile: contexts and dimensions of influence, *Research Papers in Education*. Vol 31, Issue 5: 502-515.
- Connelly, F. (Ed.) (2008). *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Deng, Z., & Luke, A., (2008). Subject Matter; Defining and Theorizing School Subjects, in Connelly, F. (Ed.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In P. W. Jackson (Ed.) *Handbook of research on curriculum: A project of the American Research Association*. New York: Macmillan.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Durkheim, E. (1893, 1985). *La división del trabajo social*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Durkheim, E. (1993). *Education et sociologie*. Paris: PUF.
- Erickson, F., Bagrodia, R., Cook-Sather, A., Espinoza, M., Jurow, S., Shultz, J., Spencer, J. (2008). Students Experience of School Curriculum. In: Connelly, F. (Ed.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Fadel, Ch., Bialik, M., Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*. Boston, MA: The Center for Curriculum Redesign.
- Gardner, H. (2000). *The Disciplined Mind*. New York: Penguin.
- García-Huidobro, J. C. (2017). Addressing the crisis in curriculum studies: curriculum integration that bridges issues of identity and knowledge, *The Curriculum Journal*. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1369442>
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Tercera Edición. Madrid: Morata.
- Goldthorpe, J. H. (2007). “Cultural Capital”: Some Critical Observations. *Sociologica* 2/ 2007. Bologna: Società editrice il Mulino.
- Goodson, I. (1995). *The making of the curriculum* (2nd ed.). London: Falmer Press.
- Granovetter, M. S. (1978). “The strength of weak ties”. *American Journal of Sociology* 78(6), 1360-80.

Heyneman, S., Lee, B. (2012). The impact of international studies of academic achievement on policy and research. In D.Rutkowski, I.Rukowski & M.von Davier (Eds.), *Handbook of international large scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis*. (pp.37-72). Boca Raton, FL: CRC.

Katsamunskaja, P. (2016). The Concept of Governance and Public Governance Theories. *Economic Alternatives*, Issue 2, 2016.

Lira, R. (2007). Compilación Planes de Estudio de la Educación Media. No publicado. Doctorado Facultad Historia, Geografía y Ciencia Política. PUC.

McGaw, B. (2015). Desarrollo del currículo nacional en el sistema federal australiano. Presentación en Seminario Mineduc-UCE Hacia una política nacional de desarrollo curricular: análisis de experiencia comparada. Santiago: Mineduc Unidad de Currículum y Evaluación.

Maton, K. (2011). Segmentalism. The problem of building knowledge and creating knowers. In: Frandji, D. & Vitale, Ph. (Eds.) *Knowledge, Pedagogy and Society. International Perspectives on Basil Bernstein's Sociology of Education*. London and New York: Routledge.

Meyer, J. W., Kamens, D., & Benavot, A. (1992). *School knowledge for the masses: World Models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington D. C.: Falmer.

Meyer, J. W., Ramírez, F. O. (2000). The world institutionalization of education. In Schriewer, J. (Ed.), *Discourses formation in comparative education* (pp.111-132). Frankfurt: Peter Lang.

Ministerio de Educación (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago: Mineduc.

Ministerio de Educación (2013). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago: Mineduc.

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2016). Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. Informe Mesa de Desarrollo Curricular. Santiago: Mineduc.

Moore, R. & Muller, J. (1999). The discourse of “voice” and the problem of knowledge and identity in the sociology of education, *British Journal of Sociology of Education* 20: 189-206.

Mourshed, M., Chijioki, Ch., Barber, M. (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. Documento de Trabajo PREAL, 2012. Washington: PREAL.

O'Donnell, G. (2004). Acerca del Estado en América Latina contemporánea. Diez tesis para discusión. (Texto para proyecto “La democracia en América Latina”, PNUD). Indiana: University of Notre Dame.

OECD (2005). The definition and selection of key competencies. Executive Summary. Paris: OECD.

Pellegrino, J. & Hilton, M. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. National Research Council, Washington D. C.: The National Academies Press.

Peña, C. (2015). El divorcio entre ética y política: un encuentro entre Hayek y Lenin. En *Ideas de perfil. Ensayos*. Santiago: Editorial Hueders.

Pinar, W. F. (2012), *What is Curriculum* (2nd Ed.), New York & London: Routledge.

Reimers, F. & Chung, C. (Eds.) (2016). *Teaching and Learning for the Twenty-First Century. Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*. Cambridge Mass.: Harvard Education Press.

- Rosanvallón, P. (2010). *La legitimidad democrática. Imparcialidad, reflexividad y proximidad*. Barcelona: Paidós.
- Rychen, D. & Salganik, L. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gottingen: Hoegrefe & Huber Publishers.
- Scartascinni, C., Spiller, P., Klein, E., Tommasi, M. (Eds.) (2011). *¿Cómo se juega en América Latina? Instituciones políticas, procesos de negociación y políticas públicas*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Schriewer, J., Martínez, C. (2004). Constructions of Internationality in Education. In Gita Steiner-Khamsi (Ed.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
- Schriewer, J., Martínez, C. (2007). “El discurso pedagógico, ¿ideología internacional o reflexión idiosincrática?: El horizonte de referencia internacional en discursos pedagógicos de España, Rusia/Unión Soviética y China en el S. XX”. *Revista de Educación*, 343: 531-557. Recuperado de: www.revistaeducacion.mec.es/re343_22.html
- Shulman, L., (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, Vol. 57, N° 1.
- Soysal, Y., Wong, S. (2008). Educando a futuros ciudadanos en Europa y en Asia. En Benavot, A., Braslavsky, C. (Eds.). *El Conocimiento Escolar en una Perspectiva Histórica y Comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.
- Steiner-Khamsi, G., (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Eds.), *Policy Borrowing and Lending in Education*. London, New York: Routledge.
- Tedesco, Operti, Amadio, (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. UNESCO-IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 10. Geneva: UNESCO-IBE.
- Williamson, B. (2013). *The future of the Curriculum. School Knowledge in the Digital Age*. Cambridge MA., London: The MIT Press.
- Young, M. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control: New directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London & New York: Routledge.