



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA EN LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO: ESTUDIO INTERPRETATIVO

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN
MEDIA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA

**AUTORES: MENDEL ORELLANA, MOISÉS ALFREDO
ZAPATA ROJAS, JOSÉ LUIS**

Profesora Guía: Mg. Hernández Sandoval, M^a Cecilia

CHILLÁN 2019

INTRODUCCIÓN

Hacia fines del siglo XX Chile comenzaba a reflejar los repentinos cambios introducidos bajo el régimen militar, especialmente en educación gracias a la implementación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), sentándose las bases del sistema educacional por aproximadamente 20 años. En este sentido, la reforma educacional implementada durante la década de 1990 intentó gestionar los procedimientos en el aula mediante nuevos enfoques educativos, proyectándose una modernización en el ámbito enseñanza aprendizaje.

En este contexto, diagnósticos de la época determinaron que la condición educativa nacional era precaria, principalmente a consecuencia de la calidad de los profesores y su carácter técnico. En virtud de lo anterior, el Estado ofrece una serie de programas de fortalecimiento del sistema educativo. Entre ellos se destaca el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), que significó una gran inversión monetaria para sus beneficiarios, entre los que se encuentra la Universidad del Bío-Bío (UBB) y sus carreras de pedagogía.

Desentramar los eventos acontecidos desde la década de 1990 significa caracterizar una serie de procesos políticos tanto a nivel nacional como institucionales, estableciéndose la relación existente entre tales y, finalmente, su impacto en la formación inicial de profesores de la Universidad del Bío-Bío. Esto implica determinar, primero los antecedentes históricos que contextualizan la realidad educacional hasta la actualidad; segundo, las racionalidades presentes en la educación chilena conjuntamente con sus teorías del aprendizaje; tercero, la política y las políticas educacionales (Cox, 2012) desde 1990 hasta el presente; cuarto, la presentación y discusión de los resultados de investigación obtenidos a partir del análisis e interpretación de los planes de estudio de Pedagogía en Historia y Geografía de la UBB.

La investigación culmina con la presentación de reflexiones y conclusiones generales en torno a los tópicos descritos con anterioridad.

DESCRIPCIÓN

La presente investigación propone exponer la relación histórica existente entre las competencias y/o habilidades que se declaran en el perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío y los Planes y Programas de estudio en sus diferentes etapas desde 1990 hasta la actualidad, entendido como el documento que rige el proceso de formación docente, esclareciendo orientaciones fundamentales, además de elementos generales y específicos que lo conforman, en función de modelos y enfoques vigentes en él.

FUNDAMENTACIÓN

Determinar la coherencia entre Perfil de Egreso y Planes de Estudio de la Formación Inicial docente podría significar una ayuda plausible, ya que, ambos constituyen un elemento referencial y guía para determinar las competencias y/o habilidades que el egresado será capaz de realizar durante su actividad docente y que por demás señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en la propia profesión.

Posicionarse dentro de este marco referencial permitiría atender con oportunidad y pertinencia las exigencias y dificultades propias de la actividad docente, planteándose de cierto modo como una retroalimentación de la actividad para comprender donde se está al debe y por tanto en que contextos se debe mejorar. Posibilita, al mismo tiempo, la oportunidad de entender cuáles son los desafíos que debe seguir la formación inicial docente según nuestro propio contexto nacional.

1. CAPITULO I: DISEÑO METODOLÓGICO

1.1. Formulación del Problema

La Formación Inicial Docente se ha convertido en tema de interés durante la última década y a propósito de ello, como entes pensantes y críticos, inmersos directamente en el proceso de formación como profesionales de la educación, se ha hecho menester detenerse sobre los procesos a los que han sido sometidos los alumnos de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío.

Lo anterior se ha generado a partir de que históricamente el diseño curricular de las universidades más prestigiosas se ha basado en un enfoque predominantemente academicista, en el cual se prioriza la formación disciplinar y la entrega de conocimientos por parte del catedrático y la recepción de los mismos por parte de los estudiantes. Esto se evidencia en características propias de los planes de estudio, como que son condensados y repetitivos; las técnicas y métodos de enseñanza son dogmáticos, con alumnos pasivos, clases expositivas, mayoritariamente memorísticas y dirigidos por el educador. En otras palabras, esto se traduce en un divorcio de lo pedagógico respecto a los contenidos, priorizándose la conservación de las parcelas disciplinarias que resguardan los intereses institucionales (o de la academia) por sobre las necesidades educativas reales de la sociedad. (Liston & Zeichner, 2003)

Exponer la medida en la correlación existente entre el accionar institucional prescrito en los planes de estudio o perfil de egreso y las exigencias estatales prescritas en la documentación oficial como Marco para la Buena Enseñanza o Estándares Orientadores para la Formación de Profesores, entre otros, no solo plantea una incógnita, si no que significa repensar o retroalimentar la propia formación docente.

En virtud de lo anterior, es necesario preguntarse lo siguiente.

1.1.1. Pregunta de Investigación

¿Los Planes de Estudios y Perfiles de Egreso presentados desde 1990 por la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, han sido diseñados para que sus estudiantes desarrollen las competencias y/o habilidades exigidas por el sistema educacional chileno en sus respectivos contextos?

1.1.2. Objetivo General

Determinar, con los respectivos referentes ideológicos y de política educativa, el grado de coherencia existente entre los Planes de Estudio y Perfiles de Egreso presentes que han guiado el Proceso de formación inicial docente de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad del Bío-Bío, entre los años 1990 y 2018 y, las necesidades del país expresadas en orientaciones emanadas del Ministerio de Educación.

1.1.3. Objetivos Específicos

Caracterizar los paradigmas que han permeado las políticas y decisiones del sistema educacional chileno entre los años 1990 y 2018.

Analizar los Planes de Estudio y los Perfiles de Egreso que han guiado los procesos de formación inicial docente de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía entre los años 1990 y 2018.

Establecer cuáles son los desafíos que enfrenta actualmente la formación inicial docente en la Universidad del Bío Bío.

1.1.4. Hipótesis

Los Planes de Estudios y Perfiles de Egreso presentados desde 1990 por la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, han sido diseñados en la idea de permitir que sus estudiantes desarrollen las competencias y/o habilidades exigidas por el sistema educacional chileno.

1.2. Metodología

1.2.1. Enfoque de investigación

Se presenta un escenario interesante a la hora de definir el enfoque de investigación que predomina en este estudio. Por un lado, podría pensarse que tiene un enfoque cuantitativo, ya que presenta muchas de sus características. En consecuencia, se realiza una discusión bibliográfica considerando que la presente investigación contiene características de dos enfoques de investigación. En este sentido, Hernández Sampieri (2006) enumera 13 características que hacen que una investigación sea cuantitativa, de las cuales la presente coincide con las siguientes:

- 1) El investigador realiza los siguientes pasos:
 - a) Se plantea un problema de estudio delimitado y concreto.

- b) Se revisa lo que se ha planteado anteriormente, proceso que se conoce como revisión de literatura.
 - c) Sobre la base de la revisión de literatura se construye un marco teórico.
 - d) Se formula una hipótesis.
 - e) “Para obtener tales resultados el investigador recolecta datos numéricos de los objetos, fenómenos o participantes, que estudia y analiza mediante procedimientos estadísticos” (pág. 5).
- 2) Las hipótesis se generan antes de recolectar los datos.
 - 3) La recolección de datos se fundamenta en la medición de variables contenidas en la hipótesis, es decir, los perfiles de egreso y planes de estudio.
 - 4) Los datos son producto de mediciones, se constituyen en valores numéricos y se analizan a través de métodos estadísticos.
 - 5) En el proceso se busca el máximo control para lograr que otras explicaciones rivales a la propuesta del estudio (hipótesis), sean desechadas y se excluya la incertidumbre y minimice el error. Es por esto que se confía en la experimentación y los análisis de causa efecto. En este sentido, esta investigación sí busca rechazar una hipótesis negativa a través del cálculo de las horas semanales por asignatura, y para efecto de esta investigación experimentar es definido por el diccionario de la Real Academia Española (RAE) como “probar y examinar prácticamente la virtud y propiedades de algo”, en este caso no se está poniendo a prueba algo, simplemente se está interpretando una variable. No obstante, sí se analiza la causa-efecto de acuerdo con la relación entre el contexto educativo nacional y la institucionalidad de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía (en adelante PHyG o la carrera) de la Universidad del Bío-Bío (en adelante UBB).
 - 6) Se fragmentaron los datos en partes para responder al planteamiento del problema. En este caso, la fragmentación se presenta en la periodización enunciada en el capítulo I y en el análisis realizado a partir de los planes de estudio en el capítulo II.
 - 7) “Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado (el proceso) y se debe tener en cuenta que las decisiones críticas son efectuadas antes de recolectar los datos” (ídem). Este estudio sigue un patrón predecible y estructurado, ya que utiliza el razonamiento deductivo que va de lo general a lo particular, lo cual se expresa en la confección de esta investigación (más adelante se profundiza en este punto) y las decisiones críticas se toman antes de recolectar los datos cuanto que se consideran ciertos parámetros y no otros para realizar esta indagación.

- 8) Se pretenden explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. La meta principal es la construcción y demostración de teorías. Esta característica se cumple parcialmente, ya que en esta investigación sí se explican los fenómenos investigados, pero nada se predice, ya que el periodo estudiado, es decir, 1990-2018, ya transcurrió. En contraste, esta investigación también construye teorías y las demuestra, ya que, como se plantea en la justificación, determinar la coherencia entre Perfil de Egreso y Planes de Estudio de la Formación Inicial docente podría significar una ayuda plausible, ya que, ambos constituyen un elemento referencial y guía para determinar las competencias y/o habilidades que el egresado será capaz de realizar durante su actividad docente y que por demás señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en la propia profesión.
- 9) Las conclusiones generadas a partir de los datos contribuirán a la generación de conocimiento.
- 10) Utiliza el razonamiento deductivo, es decir, comienza con la teoría y de esta derivan expresiones lógicas llamadas hipótesis que serán puestas a prueba.

Ahora bien, algunas características de la investigación cuantitativa no coinciden con la presente, estas son:

- 1) “La investigación cuantitativa debe ser lo más ‘objetiva’ posible. Los fenómenos que se observan y/o miden no deben ser afectados de ninguna forma por el investigador” (pág. 6). El caso es que en este estudio los investigadores pertenecen a la carrera de pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bio-Bio, por lo que esto por si solo descarta esta característica.
- 2) “En una investigación cuantitativa se pretende generalizar los resultados encontrados en un grupo (muestra) a una colectividad mayor (universo población). También se busca que los estudios efectuados puedan replicarse”. Si bien los planes de estudio pudiesen considerarse –aunque de forma discutible- como la muestra y la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía como el universo –incluso no siendo el objeto de estudio una muestra de la población-, lo que es indudable es que este estudio no busca replicarse, sino revelar una realidad a partir de la documentación oficial emanada desde el ministerio y la universidad.
- 3) “La búsqueda cuantitativa ocurre en la realidad externa al individuo. Esto nos conduce a una explicación sobre cómo se concibe la realidad con esta aproximación a la investigación” (idem). En este sentido, el hecho que los investigadores sean estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía, con la carga de la experiencia y el grado de identidad con la carrera y la institución, hace que este punto no se cumpla.

Todo esto podría indicar a primera vista que esta tesis es de enfoque cuantitativo. Sin embargo, el aspecto clave para establecer el enfoque de esta investigación se encuentra en lo que no la hace cuantitativa. En este sentido, los rasgos que comparte con el enfoque cualitativo son los que se enumeran a continuación:

- 1) Las investigaciones de enfoque cualitativo “se centran en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva interna (subjetiva)” (Quintana & Montgomery, 2006, pág. 48). Se ha mencionado durante esta investigación que los investigadores son estudiantes de la carrera, por ende, podría decirse que se ve desde una perspectiva interna. Considerando que es una tesis de grado, se puede decir que se vivencia parte de los procesos estudiados y, por tanto, en virtud del sentido de identidad con la carrera y la universidad, hay un grado de subjetividad en el proceso de investigación.
- 2) “Dentro de las opciones de investigación cualitativas existen algunos intentos por construir teoría y explicaciones siguiendo una lógica de tipo inductivo, es el caso de la teoría fundada, [algunas formas de etnografía y la investigación acción]”. Si bien ya se dijo que esta indagación era de carácter deductivo, también es cierto que este estudio utiliza el método de investigación acción (en este tema se profundizará en el siguiente apartado), ya que a partir de lo investigado puede efectuarse una actualización constante del estudio de acuerdo a lo que vaya sucediendo en el país y en la universidad en materias de educación, las cuales, por cierto, son bastante estudiadas dentro de las metodologías cuantitativas (ídem).
- 3) “El enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad” (Hernández, Fernández-Collado, & Baptista, 2006, pág. 9). Como se habló anteriormente, lo que se hizo en este caso no constituye una manipulación ni estimulación de la realidad, sino la interpretación de una variable.
- 4) “Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas; incluso, no buscan que sus estudios lleguen a replicarse” (ídem). En concordancia con esto, esta investigación no pretende generalizar los resultados y las conclusiones a los profesores egresados de Pedagogía en Historia y Geografía o a otro grupo de población más amplio; tampoco se ha obtenido una muestra representativa para efectos de este estudio; y del

mismo modo no es una intención de esta investigación el que se replique en otros contextos. Eso es algo que queda a criterio del lector y eventual investigador.

Ante todo, lo enunciado con anterioridad, se puede decir con certeza que esta investigación posee un enfoque mixto. Al revisar las características es posible ver que, si bien esta investigación tiene muchos más rasgos que la hacen tener un enfoque cuantitativo, las características que la hacen cualitativa atraviesan muchos aspectos esenciales de la investigación, como, por ejemplo, la subjetividad y la ausencia de experimentación con la realidad. En otras palabras, el hecho que tenga tantas particularidades de cada enfoque de investigación le otorga un carácter mixto a esta investigación.

1.2.2. Método de investigación

Este estudio interpretativo se basa en la teoría fundamentada (TF), la cual se enmarca en el paradigma interpretativo. La Teoría fundamentada es definida por Glaser y Strauss como una

“aproximación inductiva en la cual la inmersión en los datos sirve de punto de partida del desarrollo de una teoría sobre un fenómeno (...) que tiende ‘a generalizar en la dirección de las ideas teóricas, subrayando el desarrollo de teorías más que la prueba de una teoría’” (citado en Páramo, 2015).

Por tanto, la investigación en curso se basa en los datos presentes en los planes de estudio de pedagogía en Historia y Geografía, otorgados por el Departamento de Admisión, Control y Registro Académico de la Universidad del Bío-Bío, los cuales aportan los datos que los investigadores analizan y reinterpretan acorde se van revisando durante el proceso investigativo.

“La teoría fundamentada exige identificar categorías teóricas que son derivadas de los datos mediante la utilización de un método comparativo constante (...), recurriendo a la sensibilidad teórica del investigador.” (Glaser & Strauss, 1967; Hammersley, 1989, citado en Páramo, 2015). En este sentido los investigadores realizan un análisis comparativo de los planes de estudio de pedagogía en Historia y Geografía de diferentes años y en virtud del contexto nacional descrito y caracterizado a partir de las fuentes y la bibliografía, lo que permite a los sujetos establecer nuevas interpretaciones que se van incorporando coherentemente al estudio a través de la observación, adaptación y restructuración de los datos en esquemas, cuadros y gráficos de elaboración propia a partir de los planes de estudio aportados por la universidad, permitiendo establecer el problema de investigación y los tópicos necesarios para tratar el estudio, así como las interpretaciones surgidas a partir de la revisión de estos y las posibles reflexiones finales.

“La recolección de datos precede, en gran parte, al examen de la literatura apropiada a fin de permitir que los temas emergentes reflejen lo más estrechamente posible la naturaleza de los datos por oposición a las conclusiones ya establecidas en la literatura disponible” (Páramo, 2015). Para efectos de esta investigación la literatura disponible, llámese fuentes o bibliografía, sirve para establecer el contexto y las características del proceso a investigar, el cual es dilucidado principalmente a través del análisis interpretativo de los planes de estudio y cómo estos se relacionan con su contexto.

1.2.3. Métodos de recolección de datos

Para realizar esta investigación se llevó a cabo un estudio detallado y contrastante de fuentes que competen a la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, como los planes de estudio desde 1990 hacia adelante y los informes de autoevaluación, que sirvieron para confeccionar las mallas curriculares de la carrera analizadas en esta investigación, contrastándose con fuentes primarias referentes al contexto nacional como la LOCE, la LGE, el Marco para la Buena Enseñanza, los Estándares de Formación Inicial Docente, entre otros; con bibliografía, con autores conocidos dentro del área educacional, como Cristian Cox, Inés Picazo, la UNESCO, la OCDE y el mismo MINEDUC, los cuales aportan información reveladora sobre las políticas y el contexto político e ideológico que permean el sistema educacional chileno.

Una vez realizada la recopilación de fuentes tanto institucionales como estatales y de bibliografía, la contextualización y caracterización del periodo estudiado, se procede a plasmar la triangulación y análisis de las fuentes relativas a la universidad, en conjunto con el informe de la Comisión Brunner y el Marco para la Buena Enseñanza, así como los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente. Para ello se efectuaron cálculos estadísticos de baja dimensión basados primordialmente en la cantidad de horas por asignatura y área de formación, con el fin de observar el comportamiento de los planes de estudio para la formación inicial docente de la Universidad del Bío-Bío. Con ello es posible comprobar o refutar la hipótesis planteada al inicio de la investigación, esperándose con ello allanar aún más el camino para el constante perfeccionamiento de la formación inicial de profesores a nivel institucional.

Finalmente, se propondrán reflexiones acerca de este estudio y desafíos a los que se enfrenta la pedagogía para lograr mejorar en los aspectos en que esté débil, reconociendo y fortaleciendo también los puntos fuertes de la formación inicial docente impartida por la Universidad del Bío-Bío.

2. CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico se divide en cinco grandes tópicos. El primero de ellos son los antecedentes históricos de la realidad educacional en Chile. En este sentido, entender el sistema educacional requiere comprender aspectos relevantes de la historia de Chile e internacional, como la Doctrina de Seguridad Nacional, que otorga los fundamentos ideológicos y estratégicos para llevar a cabo el Golpe de Estado de 1973, en un contexto de plena Guerra Fría; a su vez, entender lo anterior permite establecer los principios reguladores del sistema económico neoliberal, como la privatización, sus principios teóricos y su aplicación en la realidad, que sentaría las bases del actual sistema educacional en Chile.

. El segundo tópico de este marco teórico hace referencia a las políticas educacionales presentes en Chile desde 1990 en adelante, teniéndose como referente a autores como Cristian Cox y un informe de la UNESCO que explican en detalle el contexto que permea dichas políticas implementadas, así como la explicitación de algunas políticas aplicadas en la época. Este apartado permite entender los inicios del periodo estudiado en esta investigación, es decir, los primeros 15-20 años aproximadamente.

El tercer tema tiene como objetivo presentar ante los lectores los fundamentos técnicos y teóricos que fueron fijados para determinar la periodización correspondiente en ámbitos de la delimitación temporal entre 1990 - 2018.

El cuarto tópico alude a las racionalidades presentes en la educación chilena en virtud de la diversidad de cambios en materias estructurales, siendo la de mayores implicancias hasta estos días, el nuevo “espíritu educativo” con que se reformuló la estructura educativa nacional. Las reformas educacionales llevadas a cabo en el país durante las últimas tres décadas han ido retocando, reformulando o propiamente transformando en algo nuevo el currículum nacional. Este reacomodo del planteamiento educacional chileno ha sido una respuesta de los intereses de la sociedad y que han ido comprometiendo diversos enfoques que se han desarrollado paralelamente a los procesos históricos de la sociedad chilena.

El quinto y último ítem establece nociones y características sobre las teorías del aprendizaje presentes en el país, contrastándolas y exponiendo sus alcances y contradicciones dentro de sus espacios de aplicación.

2.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

2.1.1. La Doctrina de Seguridad Nacional

La Doctrina de Seguridad Nacional (DSN) fue una ideología desde la cual EE. UU. promovió el desprestigio del sistema de gobierno socialista a través de tácticas militares y del uso técnico de la propaganda. Para lograr dichos objetivos EE. UU. sabotó gobiernos de tendencias socialistas y financió golpes de Estado, llegando incluso a intervenir directamente en conflictos militares de otros países. Surge en el marco ideológico de la Guerra Fría en la cual se enfrentaba la URSS contra EE. UU. por la hegemonía del mundo, siendo el primero la representación del atraso y la dictadura, mientras que el segundo representaba la democracia y el progreso económico. A través de esta ideología logró consolidar el dominio sobre los países de América Latina y estimuló un pensamiento político de derecha en la región.

Para Edgar Velásquez (2002) la DSN tuvo los siguientes objetivos:

“1. Conquistar al precio más bajo posible, preferiblemente sin derramamiento de sangre, las áreas y territorios previstos como aptos para una integración política.

2. Conducir al enemigo al desprestigio e incertidumbre en aquellos territorios y áreas aptas para la conquista.

3. Fomentar y cimentar el pensamiento político de la población en aquellos territorios o áreas en donde se destacan condiciones favorables para la propaganda y la acción proselitista.

4. Mantener en el ambiente internacional o nacional un estado de continua inquietud.

5. Explotar al máximo las fallas o deficiencias que ofrezcan los opositores, enemigos o rivales” (González, 1960, citado en Velásquez, 2002, pág. 11-12)

La DSN es una ideología que abarca múltiples aspectos de la vida. Así

“Esta doctrina presumió ser síntesis total de todas las ciencias humanas, capaz de ofrecer un programa completo para la acción. Como una síntesis política, económica, social y de estrategia militar, ella cubrió todas las áreas de acción, desde el desarrollo económico hasta la educación o la religión y determinó los criterios fundamentales que debían ser tomados en cuenta para, de una manera integrada, proponer el afianzamiento del proceso para

combatir al supuesto enemigo interno” (Bidegain, 1983, citado en Velásquez, 2002, págs. 12-13)

La DSN baso su éxito en el miedo a un enemigo externo e interno: el comunismo, el cual podría estar en cualquier parte, ya que se infiltraba dentro de los países o surgía como un virus, el “cáncer marxista” habría dicho Gustavo Leigh. Por lo tanto, toda actividad individual o colectiva estaba a favor o en contra de la nación, no había actos neutros. La paz era una continuación de la guerra: la Guerra Fría.

A partir de 1963 cobró protagonismo la **Escuela de las Américas** (SOA, por sus siglas en inglés), institución de EE. UU. de instrucción militar que se dedicó a preparar, mediante nuevos mecanismos de lucha anticomunista y en diversas operaciones militares, a contingentes de las fuerzas armadas de América. Por otra parte, Estados Unidos financió actos de sabotaje y de desestabilización económica y política contra gobiernos que consideraba contrarios a sus intereses o proclives a la Unión Soviética, manteniendo relaciones con grupos paramilitares que contribuyeran a sus intereses.

A pesar de que EE. UU. utilizó la vía diplomática para apoyar las dictaduras instaladas en Latinoamérica desde 1960 mediante sus agentes diplomáticos, las medidas más efectivas en virtud de la DSN fueron llevadas a cabo por oficiales militares, quienes recibieron formación en la Escuela de las Américas, mantuvieron contacto con colegas militares y agentes de la CIA estadounidenses y cometieron las peores violaciones a los DD.HH. y contribuyeron en la implementación del terrorismo de Estado.

“En el caso chileno, la Doctrina de Seguridad Nacional comenzó a ser impartida en 1958. Esto, por cierto, implicó una nueva ideologización de las FF.AA. encaminada a contraponerlas a los entonces ascendentes movimientos anticapitalistas, a su intelectualidad y, en fin, a amplios movimientos sociales, tanto populares como mesocráticos. Como puede verse, lo más importante al respecto fue la consideración de estos movimientos como instrumentos al servicio de intereses extranjeros. A través de dicho supuesto, el ideologismo de la Doctrina de Seguridad Nacional construía un enemigo. Es decir, convertía a un sector de la nacionalidad en un agente foráneo empeñado en una guerra sui generis en contra del país, lo cual, ciertamente, era ilegítimo” (Corvalán, 2002).

2.1.2. Contexto histórico en Chile

El golpe de Estado ocurrido el 11 de septiembre de 1973 además de ser un hecho controversial dentro de la historia nacional chilena, viene a destruir e interrumpir las sólidas bases del proyecto constitucional, republicano, liberal y democrático que había venido ocurriendo en décadas anteriores. Este hecho se concibe como un hito que marca un antes y un después en el desarrollo constitucional del país, ya que; “desde un comienzo, desde el día mismo del 11 de septiembre, el derrocamiento de Allende y de la Unidad Popular aspiraba a ser algo más que un golpe de Estado (...) De ahí que se puede hablar de un antes y un después de este hito, como quizás de ningún otro en la historia del país. La radicalidad del propósito se desprende tanto de las justificaciones comunicadas a la población (...) como del terror factual y simbólico con que se asociaría la jornada”. De aquí en adelante resaltan las características perentorias de las políticas adoptadas por la junta militar las que definen el régimen dictatorial; “su carácter en extremo represivo y anulador del disenso social y, por otra parte, la intención refundacional que lo anima a perpetuarse desde aquel día” (Correa, Figueroa, & Jocelyn-Holt, 2001).

El contexto de la época declaraba la necesidad para el gobierno militar de sustentar su accionar ya no solo mediante Decretos Leyes, sino mediante una nueva Constitución política, la de 1980. La discusión de una nueva constitución fue una tarea política de urgencia en la agenda de la Junta Militar y que fue puesta en marcha con la preparación de la Comisión de Estudio de la Nueva Constitución el día 24 de septiembre de 1973, integrada por siete miembros y presidida por Enrique Ortúzar Escobar. Con fecha 16 de agosto de 1978 la comisión hace entrega del anteproyecto constitucional y sus fundamentos al ya en ese entonces Presidente de la República Augusto Pinochet Ugarte.

En educación la agenda política del Régimen Militar se tradujo en una “profunda transformación del modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar”. Se descentralizó su administración desde el Ministerio de Educación a más de 300 municipios y se introdujeron mecanismos de financiamiento basados en la subvención a la demanda (subvención por alumno), se fomentó la creación de escuelas privadas y privadas subvencionadas, las cuales competirían con las escuelas públicas. Junto con ello se desafilió de su estatus de trabajadores públicos a los docentes, quienes vieron enormemente mermadas sus condiciones laborales (Cox C. , 2012). Todo esto refleja el cambio que Chile estaba experimentando en su modelo económico, social y político, lo que traería consecuencias en el sistema educativo hasta nuestros días, el cual, si bien ha pasado por reformas, su estructura central sigue inmutable.

2.1.3. El sistema neoliberal

Durante la dictadura militar vivida entre 1973 y 1990, Chile vivió una serie de cambios estructurales que traspasaron la frontera de lo económico hacia otras capas de la sociedad. Estos cambios llegaron de la mano de un grupo de economistas chilenos que, buscando una solución a la crisis económica que el país enfrentaba, se formaron en la Universidad de Chicago y tuvieron como misión estructurar el sistema económico. Entre estos profesionales se encontraban Sergio de Castro, Jorge Cauas, Pablo Barahona y José Piñera, todos ellos conocidos como los Chicago Boys. Dentro de las propuestas de este grupo se encontraban algunas como la desregulación, liberalización, apertura al mercado externo y un rol de Estado subsidiario, y para ello fue necesaria la implementación de una serie de reformas que darían forma al neoliberalismo.

En este sentido, el rol del Estado durante la dictadura fue esencial en la privatización de determinados servicios sociales, como la salud, la educación y el sistema de pensiones, con el objetivo de generar un ajuste fiscal que permitiera liberar al Estado de su carga financiera. Para ello, en educación, se fomentó la creación de colegios particulares y particulares subvencionados y además la educación pública fue delegada desde el Estado a los municipios, los cuales, junto con los particulares subvencionados recibirían un aporte monetario por alumno asistente a clases; en salud sucedió algo similar, creándose el Fondo Nacional de Salud (Fonasa), se municipalizaron los centros de atención primaria y se creó un sistema de salud privado mediante la Institución de Salud Previsional (Isapre), junto con la libertad de afiliación de cada trabajador; el sistema de pensiones fue transformado para optimizar el uso de los recursos y cuya principal característica fue la capitalización individual de las cotizaciones obligatorias, cuya administración estaría a cargo de la Administradora de Fondos de Pensiones (AFP), junto, al igual que en salud, con la libertad de afiliación de cada trabajador. En otras áreas, como en el trabajo, el Estado se limitó a la regulación del salario mínimo, y en consonancia con la desregulación del mercado, lo hizo también el sistema laboral, flexibilizándose las leyes laborales en aspectos como la negociación colectiva y el derecho a huelga, lo que disminuyó la capacidad de presión de los trabajadores.

Al respecto, es importante considerar lo que plantea el sociólogo Tomás Moulián sobre la implementación del neoliberalismo en Chile y sus características peculiares. Entre otras cosas, señala que la dictadura fue fundamental para el éxito del sistema neoliberal en Chile, ya que

“Este programa tiene una condición política: la existencia de la dictadura. Eso no significa que un programa neoliberal necesite de una

dictadura; en el caso de Chile, necesitó de una dictadura. No sabemos si también se hubiese podido desarrollar el capitalismo de un modo profundo en Chile sin ese programa neoliberal y sin esa dictadura, pero el hecho es que instauró por fin un orden capitalista que alcanzó una cierta profundidad. En Chile, en 1975, inició un programa en el que la mayor parte de los resguardos estatales o de la sociedad civil se mandan desaparecer, empieza a haber una primacía del mercado que no tiene que ver sólo con los precios ni con la libertad de precios y de la circulación de los productos en el mercado, sino con la flexibilidad en el tratamiento de una mercancía fundamental, que es la fuerza de trabajo.” (Carrillo, 2010, págs. 148-149)

Para apoyar esas afirmaciones sigue argumentando que

“...es el manejo flexible de esa mercancía fuerza de trabajo, particularmente en el caso chileno, lo fundamental para el éxito del programa neoliberal; si no hubiese habido flexibilización respecto de la fuerza de trabajo, no habría habido éxito del programa y para eso, en el caso chileno, una dictadura crearía una condición positiva. Esta dictadura se convirtió en una que permitió que el capitalismo desarrollara sus potencialidades, cuestión que los programas mixtos que existían anteriormente no habían podido poner en funcionamiento.

(...)

Se trata de la instalación, en las relaciones entre capital y trabajo, de una flexibilidad que no tuvo Chile desde 1932 hasta 1973, porque las relaciones entre el capital y la fuerza de trabajo estaban reguladas por las condiciones del campo de fuerza, que hacían que se fuesen generando reformas, sobre todo desde los años cincuenta, cuando el sistema político limitaba bastante la posibilidad de que los capitalistas ejecutaran una dictadura sobre la fuerza de trabajo. Entonces, se tenían que introducir algunas mejoras, algunas alzas de salario, ciertas garantías para el funcionamiento de la fuerza de trabajo, que en un capitalismo con mercado estrecho y con producción de bienes para el mercado interno básicamente dificultaban que hubiera condiciones para el desarrollo del sistema.” (Carrillo, 2010, pág. 149)

Otra visión sobre el neoliberalismo plantea su dogmatismo doctrinario. Las doctrinas en las que se inspira ya han sido mencionadas: apertura al mercado exterior, estado subsidiario, iniciativa privada, etc. Bajo esta lógica, el Estado chileno durante la dictadura adoptó una posición frente a la situación económica vivida en la época: “no hacer nada” (Flisfisch, 1982, pág. 1), dejando a la economía libre de adaptarse a las nuevas condiciones. El mismo autor plantea que la implantación de estas políticas se realizó desentendiéndose de los sectores sociales populares, quienes constituyen la base de todo gobierno estable, tomando el país y la economía un estilo corporativo.

Es fundamental señalar la crítica que Ángel Flisfisch hace al neoliberalismo, que se resumen en dos ideas centrales. La primera apunta al *sentido de realidad* del sistema neoliberal, que pareciera que fue calcado desde sus postulados teóricos a la realidad chilena, no haciéndose la pregunta fundamental ¿hasta qué punto dichos postulados teóricos son pertinentes a dicha realidad?; la segunda apunta a la *obstinación doctrinaria*: un rasgo fundamental de toda ideología o modelo es la retroalimentación y su capacidad de adaptación a la sociedad y la contingencia, aceptando la posibilidad de un ensayo y error, y la enmendación de dichos errores, cosa que no se dio durante la implementación del neoliberalismo, ya que el criterio de éxito se limitó a la disminución de la inflación y al equilibrio del presupuesto fiscal, considerándose como aceptables efectos tales como el aumento del desempleo (Flisfisch, 1982, págs. 4-5)

En resumen, para entender la realidad chilena actual en lo que se refiere a educación es imperativo remontarse a la dictadura militar y la instauración del neoliberalismo, con todas sus características y sus efectos en la sociedad chilena.

Para analizar el neoliberalismo se abordará el estudio de Hugo Cardoso (2006), denominado “El origen del neoliberalismo: tres perspectivas” en el cual se analizan las visiones de tres autores sobre su origen: H. Spencer, J. Rueff y F. Hayek. Promotores o detractores, ambos plantean la idea del deterioro del Estado Nacional a partir del nuevo rumbo que ha tomado la economía.

Para Spencer “el liberalismo en lo pasado, con su práctica de la limitación (del Estado) preparaba manifiestamente el terreno a la consagración del principio” (Spencer en Cardoso, 2006, pág. 178). Primero hay que entender que Spencer no habla del neoliberalismo como tal porque no es contemporáneo de tal modelo económico. Sin embargo, enuncia algunos antecedentes relevantes para comprender el origen y la forma que tomó este modelo.

Para explicar su planteamiento aborda la diferencia política existente entre conservadores y liberales. La oposición de ambas facciones radica en el concepto de la cooperación. Mientras los conservadores corresponden a una sociedad de

carácter militar, donde la cooperación es obligatoria, los liberales corresponden a una sociedad industrial, donde la cooperación es voluntaria. Los conservadores creían que la sumisión del pueblo ante la autoridad debía ser absoluta; los liberales creían que la sumisión era condicional. Pero la diferencia fundamental radica en la visión del poder del gobierno: “en un partido (el liberal) existía el deseo de contrarrestar y aminorar el poder coercitivo del gobierno sobre los ciudadanos, y en el otro (el conservador) el de mantener y aumentar dicho poder” (Spencer, citado por Cardoso, 2006, pág. 178).

Los liberales creían firmemente que el Estado era incompetente para decidir en ciertas materias que correspondían a libertades de los individuos. Paradójicamente, con la disminución de los poderes del Estado en esas materias se consagró posteriormente la separación de este de la actividad económica, ya que aquel debía ser positivamente coercitivo cuanto que impide la agresión y la violencia entre los hombres, pero no interfiere con la libertad de cada uno, por el contrario, la fomenta. Esto puede aplicarse a la esfera económica. (Spencer en Cardoso, 2006, pág. 179)

Spencer se convirtió sin saberlo en un promotor del neoliberalismo. En primer lugar, porque busca disminuir el papel del Estado a través de leyes, decretos, entre otros. En segundo lugar, “porque le interesa reiterar la importancia de la libertad como condición básica del ser humano para desarrollarse plenamente; que implica otro proceso no menos propio del neoliberalismo: la privatización, cada vez más amplia, de las actividades económicas (incluso otras no económicas) del Estado” (Cardoso, 2006, pág. 180).

Siguiendo el mismo trabajo, para J. Rueff el liberalismo basa su organización en el precio y, por lo tanto, en la ley de oferta y demanda. En este sentido, a pesar de las críticas referentes al valor dado por el mercado al trabajo y a la organización basada en la demanda solvente, dejándose de lado a aquellos enfermos, lisiados, quienes tendrían derecho a una parte mayor de la que producen, plantea que durante el liberalismo del siglo XX no se descuidan a aquellos desposeídos, por el contrario, existe el Estado de Bienestar que se preocupa de regular los precios a través de legislaciones tributarias y mecanismos de control de la inflación, junto con políticas sociales dirigidas a disminuir la pobreza, la marginación y con la proporción permanente de algunos servicios, infraestructura urbana y transporte. “Así que el Estado se convierte en manos de los neoliberales en un mecanismo que más que minimizar los conflictos de clase; facilita -mediante su intervención- ‘el libre juego de los precios’” (Cardoso, 2006, págs. 180-181)

Es importante señalar un aspecto clave en su visión y que en definitiva resume lo que es el neoliberalismo en Chile: “en el caso de las civilizaciones de mercado, es evidente: la intervención no es del Estado y sí de sujetos poderosos

económicamente- que pueden afectar las condiciones, la estabilidad y el control sobre el precio” (Cardoso, 2006, pág. 183). Este aspecto es fundamental, ya que, al fin y al cabo, no son los sujetos comunes (obreros, padres de familia, consumidores finales) los que intervienen en la economía, sino los grandes grupos económicos que a su vez son los de poder. Sin embargo, también destaca la importancia de los sujetos económicos, quienes como consumidores garantizan la estabilidad de los precios, pero que también propician que a través de esa estabilidad sea posible lograr el orden social y político.

Hablando de la guerra fría, que es el contexto en el que surge y se consolida el neoliberalismo,

“También es interesante destacar el papel que el autor asigna a los dos bloques hoy inexistentes- protagonistas de la guerra fría; porque subraya que en ambos regímenes se propicia la intervención. Pero la diferencia consiste en los medios que emplean para esta intervención; aunque en realidad, la diferencia está en el papel asignados a dos agentes económicos: Estado y consumidores. Porque en la sociedad liberal el Estado es un Estado no intervencionista; en cambio en la socialista el Estado interviene a través de los planes correspondientes- para determinar los montos de la producción, sus costos de distribución y su valor al consumidor.” (Cardoso, 2006, pág. 184)

Otro aspecto clave dentro de su análisis es que el neoliberalismo se enfoca en el mercado y no tanto en la ciudadanía ni otros sectores sociales. El sujeto social existe como consumidor, lo que deja, en cierto modo, en igualdad de condiciones a tales, pero detrás de esa idea se esconden las desigualdades implícitas en el acceso al consumo (Cardoso, 2006, pág. 185)

Friedrick Hayek, considerado uno de los teóricos del neoliberalismo, plantea sobre este que “cuando el Estado deja de intervenir en la economía, el hombre -casi mágicamente- es capaz de satisfacer sus necesidades, siempre y cuando concurra libremente, en su papel de consumidor, al mercado libre. Lo que no ocurre en una sociedad donde el Estado interviene” (Cardoso, 2006, pág. 186). Lo que deja ver dos cosas fundamentales sobre el sistema neoliberal. Primero, el papel del hombre como consumidor y dinamizador de la economía; y segundo, la expresión del individualismo cuanto que el consumidor debe proporcionarse los medios de subsistencia dentro de los márgenes del mercado.

Así mismo, reconoce que existe un *conocimiento fragmentado*, es decir, que cada individuo posee una parte mínima del conocimiento social. Por lo tanto, es

imposible para un individuo reconocer las fuerzas y factores que permiten el funcionamiento de la sociedad. También afirma que, en relación con lo anterior, cualquier intento de racionalizar la economía, sea por el Estado u otro organismo político, es vano. Sin embargo, reconoce la necesidad de una intervención (no planificación) del Estado en materias como el uso de sustancias tóxicas, legislación laboral como la duración de la jornada de trabajo, y la garantía de la plena libertad de acción del hombre (Cardoso, 2006, págs. 186-187).

Para Hayek es fundamental la relación de libertad y propiedad privada. De este modo “el sistema de propiedad privada es la garantía de libertad más importante, no solo para quienes poseen propiedad, sino también... para quienes no la tienen” (Hayek, 1990, citado por Cardoso, 2006, pág. 188). Esta aseveración teórica apunta al monopolio de los medios de producción, que en el sistema neoliberal no debería darse, en teoría. Al mismo tiempo afirma que, de existir monopolio, no debe caer en manos del estado, lo mejor es dejarlo en manos privadas (ídem).

En resumen, en ambas visiones sobre el neoliberalismo hay semejanzas fundamentales sobre el papel del Estado, que debe limitarse a asegurar el libre funcionamiento del mercado, limitándose a intervenir en aspectos menos relevantes para la estructura del sistema neoliberal; y en la importancia de la privatización como expresión de la libertad del individuo consumidor.

Más allá de los aspectos teóricos del neoliberalismo, es imperativo hablar de la privatización como concepto relevante detrás de la implementación política de este modelo económico, con consecuencias sociales, políticas y culturales. Concepto central que descubre la ideología imperante y la lógica adoptada por el régimen militar en lo que se refiere a educación. Sin este es imposible entender la realidad de la educación chilena en los años posteriores, ya que, a pesar de transcurridos aproximadamente treinta años e incluso con todas las reformas realizadas, la estructura se ha mantenido incólume desde los tiempos de la dictadura. Del mismo modo, se abordará el rol del estado, marco curricular y la ideología detrás de él, la modernización educacional perseguida por los gobiernos de la transición a la democracia, la educación de mercado y otros que sean relevantes para el estudio.

2.1.4. Privatización

Cuando se habla de este concepto se alude inmediatamente al sistema neoliberal implementado en Chile y algunos países de Latinoamérica. Pero ¿Qué se entiende por privatización?

Lo primero es que el concepto es polisémico, es decir, tiene una pluralidad de significados. El primero a considerar es el que dicta la Real Academia Española “transferir una empresa o actividad pública al sector privado” (Sanz, 1998, pág. 20), que en definitiva resume la idea central y esencial, pero que ha tomado variaciones según la evolución de los activos transables en el mercado. Así, ya no son solamente las empresas las susceptibles de ser privatizadas, sino también los servicios que estas puedan brindar.

Del mismo modo, cuando se municipaliza una empresa o servicio, no se puede hablar de privatización. El mismo autor señala que:

“Entendemos que existe privatización en el momento que la transferencia se produce al sector privado sea ésta con o sin ánimo de lucro. Esto implica que no podemos hablar de la existencia de un proceso de privatización si se transfiere una actividad de un nivel de gobierno a otro, por ejemplo, del nivel central al local, o si se produce un cambio en la forma de desarrollar la actividad. Cuando, por ejemplo, se crea una empresa municipal o un organismo autónomo y se encarga a esa organización de la producción de determinados bienes o servicios que antes eran prestados por unidades de la administración municipal, no se está produciendo la privatización del servicio, sino que se está utilizando una fórmula organizativa que puede permitir una mayor eficacia y eficiencia en el uso de los recursos públicos y por lo tanto un mejor servicio al ciudadano.” (ídem)

En el caso de Chile la municipalización fue uno de los métodos implementados en educación para aumentar la eficiencia (concepto que se tratará más adelante) del uso de los recursos y para generar una mayor oferta para los ciudadanos, en adelante consumidores de la educación, entendida para los efectos del sistema neoliberal como un bien de consumo. Los establecimientos municipales pasan a competir con establecimientos particulares y particulares subvencionados cuyo surgimiento se vio fomentado e incentivado por el Régimen Militar, lo que sí califica como privatización en el sentido de que la educación es un servicio que originalmente estaba en manos del Estado, por lo tanto, público.

Andrés Sanz, citando a Brugué y Gomá, establece tres criterios para analizar la privatización: regulación, distribución y propiedad. ¿Qué se entiende por cada uno de ellos?

“En el caso de la regulación o bien puede ser la autoridad pública la que fije el marco o el mercado y por lo tanto supuestamente la libre competencia. En

la distribución, aunque la regulación se lleve a cabo por el sector privado puede a su vez realizarse de forma pública a través del presupuesto o de forma privada mediante la competencia; por último, la propiedad de la entidad que realiza la producción puede ser pública o privada.” (1998, pág. 21)

Cuando se habla de la pluralidad de significados de la privatización se alude a cinco fundamentales que permiten entenderlo desde el contexto estudiado, es decir, a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI.

“En primer lugar la transferencia de la actividad de regulación del sector público al sector privado. La regulación implica la existencia de un conjunto de incentivos o penalizaciones que establece el sector público para favorecer, dificultar o prohibir ciertas actividades de los ciudadanos o instituciones. Podemos distinguir tres tipos de regulaciones: económica, social y administrativa.

En cuanto a la regulación económica, tiene como objetivo incrementar la eficiencia del mercado, intentando penalizar, por ejemplo, la existencia de condiciones de monopolio, evitando las prácticas que reducen la competencia, etc.

La regulación social pretende garantizar una serie de valores compartidos, así como los derechos sociales de diferentes colectivos (consumidores, trabajadores, etc.).

La regulación administrativa se refiere a la forma en la que el sector público gestiona sus recursos y propiedades. Se incluye en ella el sistema fiscal, las normas de gestión económico-financiera, etc.

En las tres facetas de la regulación podemos observar [un] amplio proceso de privatización que en este aspecto se suele denominar liberalización y que en el caso [chileno] se ha visto potenciado por el proceso de [golpe de Estado de 1973 e implementación del sistema neoliberal en Chile]” (ídem)

En segundo lugar, la producción privada de servicios que originalmente fueron públicos y cuya provisión sigue siendo competencia del Estado. La concepción original era que la provisión pública debía ser por producción pública.

Se cuestiona quien debe proporcionar estos servicios, el sector público o el sector privado (pág. 21-22).

En tercer lugar, la introducción de mecanismos de mercado en la producción pública. En este apartado se alude a la lógica empresarial adoptada por los organismos municipales, quienes para poder competir con el sector privado subvencionado deben optimizar el uso de los recursos (pág. 22).

En cuarto lugar, la precarización de ciertos grupos de trabajadores, quienes pasan del sistema público a regirse por el sistema privado. Es el caso de los profesores en Chile, quienes vieron enormemente disminuidos sus salarios y sus prestaciones laborales, contribuyendo en el futuro a la crisis que actualmente experimenta el sistema educacional (ídem).

Por último, sin desconocer la vigente pluralidad del concepto, la transferencia de actividades o empresas del sector público a un sector sin fines de lucro. El autor plantea que la ausencia de lucro no es excluyente para considerar este proceso como una privatización (ídem).

Por otra parte, Julián Castaño (2006) plantea en su tesis doctoral que hay que distinguir los términos liberalización de privatización. El primero alude a medidas que apuntan al estímulo-y protección si es necesario- de la competencia en el mercado. El segundo “en su acepción más estricta supone el cambio de propiedad de empresas o el cambio en la entidad jurídica del prestatario de bienes y servicios” (pág. 23).

También existe privatización cuando se pierde la influencia dominante del sector público en la empresa, y esta se determina bajo dos criterios fundamentales:

“- El sector público posea directa o indirectamente la mayoría del capital.

- Puede designar o, de hecho, designa, a más de la mitad de los miembros del Consejo o la dirección de la empresa.” (Cuervo, 1997, citado por Castaño, 2006, pág. 23)

Para Castaño se pueden distinguir al menos tres enfoques sobre la privatización. El primero la considera como un fin en sí misma, dando especial énfasis en los aspectos económicos (reducción del déficit fiscal, capitalización del mercado de valores, entre otros). El segundo apunta al aspecto sociopolítico (fomento del capitalismo popular e influir en las inclinaciones políticas del votante). El tercer enfoque plantea la privatización desde un “punto de vista teórico-conceptual, es decir, discute el contenido del concepto analizando los problemas de carácter metodológico que podría acarrear su instrumentalización (venta directa de parte o la totalidad de la empresa, cesión del control corporativo, oferta pública de venta)” (Castaño, 2006, pág. 24)

“Entendemos por privatización el proceso económico, político y social de reestructuración que, a través de la transformación jurídica del carácter de pública al de privada de la propiedad de una empresa, de un sector o de una actividad económica, abre nuevos espacios de acumulación y ganancia privada.” (ídem)

Para que la privatización tenga sentido debe estar vinculada a criterios de eficiencia empresarial. Esto significa que el Estado con la venta de sus empresas debe percibir un ingreso mayor que el valor actual de los flujos de caja futuros que deje de percibir. Y tendrá sentido para el comprador si el cambio de propiedad se traduce a una gestión más eficiente de la empresa (ídem).

2.2. POLITICA Y POLITICAS EDUCACIONALES DESDE 1990 EN ADELANTE

La Ley N° 18962 o Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) es una ley chilena que estipula los requisitos mínimos que debe cumplir la enseñanza básica y media, normar el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos de educación y regular el deber del Estado para que vele por su cumplimiento en su rol subsidiario.

Publicada el 10 de marzo de 1990 en el Diario Oficial en el último día del Régimen Militar instaurado por Augusto Pinochet desde 1973 hasta 1990, esta ley estableció los parámetros bajo los cuales debieron regirse los gobiernos de la transición bajo la coalición del Partido Radical, el Partido Demócrata Cristiano, el Partido por la Democracia y el Partido Socialista, conocida como la Concertación de Partidos por la Democracia. Esta alianza logra un primer gobierno exitoso y triunfaron en las tres siguientes elecciones presidenciales, gobernando hasta el 2010.

Las políticas educacionales de estos gobiernos se centran en “la calidad y equidad de los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar” (Cox C. , 2012, pág. 14). Siguiendo la línea de Cox (2012)

“Las mismas se diferencian en forma marcada de la década previa por priorizar el rubro educación en el gasto público e implementar políticas expansivas donde había habido restricción (el gasto público en educación cayó en poco menos de un tercio en términos reales de 1982 a 1990); por definir metas respecto a equidad, ausente del vocabulario de las políticas educacionales del período autoritario; y por valorar la educación pública y un

Estado capaz no solo de velar por condiciones mínimas de funcionamiento de la educación (concepto de rol subsidiario que caracterizó las políticas de los años ochenta), sino de definir y realizar políticas de desarrollo del sector (rol promotor que caracteriza los años noventa y 2000). Al mismo tiempo, las políticas de los noventa y 2000 conservan los componentes de organización institucional y de financiamiento del sistema fundados en la etapa anterior. Las políticas operan en un marco institucional de financiamiento a la demanda y competencia entre escuelas por alumnos, que a partir del año 2000 evoluciona en dirección de la erosión gradual pero consistente de la matrícula municipal a favor de la privada subvencionada, y una segregación social creciente de la experiencia escolar –más alumnos educándose con sus iguales en términos socio-económicos, que atenta en forma directa y paradójica contra valores de equidad e integración que inspiran las políticas educacionales del período.” (idem).

Este último punto es clave para entender la realidad educacional chilena actual que se caracteriza justamente por la alta segregación social, reflejada en los resultados de los sistemas de medición vigentes-el SIMCE y la PSU-, mecanismos en sí mismos altamente cuestionados, pero que son, para bien o para mal, un reflejo de la desigualdad existente en Chile. Al respecto es importante considerar la opinión de Jesús Redondo (2005) sobre la forma en que fueron implementadas las políticas educacionales durante el régimen militar y que constituyen los cimientos del sistema educativo hasta nuestros días:

“La mejora escolar siempre es un camino lento y participativo; algo que el diseño de las políticas educativas de la reforma en Chile quizás nunca consideró suficientemente. Como tampoco consideró adecuadamente, las características, historia y procesos psicosociales de la profesión de profesor en Chile, ni las competencias de los profesores concretos y reales disponibles (OCDE, 2004:115ss). No tuvo suficientemente en cuenta la cultura autoritaria instalada en las escuelas. O la tuvo parcialmente en cuenta al plantear el cambio necesario para la interacción y reconocimiento de las culturas juveniles en los liceos; pero no para cambiar los modelos de gestión escolar de los directores administradores de los centros públicos; o de las incapacidades de gestión de la mayoría de las municipalidades. Es fácil «tirar balones fuera», pero la responsabilidad de un diseño de reforma educativa debía haber contemplado estos elementos de forma sustantiva desde el

comienzo; ya que las políticas públicas consisten tanto en lo que se hace como en «lo que no se hace». Tampoco se consideró a los padres y madres, o sólo en la medida en que se les consideró sujetos de mercado (inversores o consumidores de educación), pero no tanto como ciudadanos con derecho a la educación y a la participación. Es decir, los sujetos sociales no estuvieron presentes, o muy poco o inadecuadamente presentes en la política educativa. Ésta más bien fue articulada de forma pragmática, tecnocrática, «modernizante», internacional; pero bajo la mirada y presión de los grupos de élite que dejaron hacer, consensuaron según sus intereses, y retocaron las orientaciones de la política a través de los medios de comunicación y la «intelectualidad educacional orgánica» de las fundaciones privadas de la derecha, controlando cualquier desviación.” (pág. 98).

Esta apreciación coincide con la enunciada por Ángel Flisfisch, ya citado anteriormente, sobre el sistema neoliberal y su sentido de realidad, es decir ¿hasta qué punto los postulados teóricos del neoliberalismo corresponden a la realidad chilena?

Volviendo sobre las políticas educacionales de los años 90' es necesario indagar, en virtud de lo propuesto por los gobiernos de la Concertación, en los resultados emanados de las mismas. En este sentido, los criterios para establecer aquellos se basan en “a) evolución de las oportunidades de acceso y progresión en el sistema educativo; b) mejoramiento de la base de recursos para el aprendizaje; c) cambio en las practicas docentes y en los postulantes a las carreras de pedagogía; d) resultados de aprendizaje; e) equidad” (UNESCO, 2004, pág. 56).

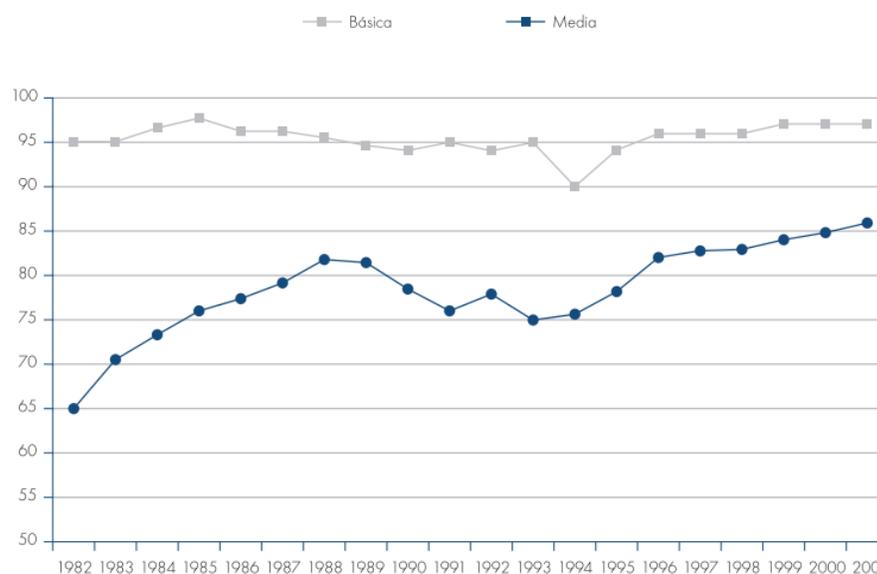
2.2.1. Evolución de las oportunidades de acceso y progresión en el sistema educativo

En la década de 1990 el sistema educativo es capaz de acoger y mantener educándose a muchos más estudiantes que en los años 1989-1990. Esto tiene estrecha relación con el crecimiento de los grupos etarios relevantes dentro del sistema escolar y con el aumento de las expectativas de movilidad social de las familias más pobres, quienes ven en la educación el medio fundamental para tal fin. Según el informe ya citado de la UNESCO (2004, pág. 56) este factor demuestra en sí mismo, aunque parcialmente, un mejoramiento en términos de equidad “que los análisis de las brechas sociales en el logro de resultados de aprendizaje ignoran, porque no pueden considerar los que están ‘fuera’ de la oportunidad de aprender”, y en calidad

“en un doble sentido: en primer lugar, en términos de los resultados de aprendizaje actuales, ya que avances leves o estabilidad en logros de aprendizaje promedio de un sistema escolar nacional que tiene una matrícula incrementada significativamente con alumnos de las familias más pobres, representa un avance en calidad y no solo de cobertura; en segundo lugar, porque cada año de educación formal en que se prolongue la experiencia educativa de los hijos de los grupos más pobres, crece la probabilidad de abandono de tal condición” (ídem).

El siguiente grafico muestra la evolución en la cobertura de la educación básica y media, mostrando una leve disminución en los años iniciales de los gobiernos de la Concertación, pero aumentando sostenidamente en los años siguientes. “La baja de cinco puntos porcentuales en la cobertura de básica en 1994 no se relaciona con una disminución de la matricula sino con cambios en la cifra de la estimación INE de la población 6-14 años para ese año” (UNESCO, 2004, pág. 57):

Gráfico 1: Cobertura en Educación Básica y Media 1982-2001 (en %).



Fuente: Ministerio de Educación, 2002, extraído desde UNESCO, 2004, pág. 57.

Pero el aumento en la cobertura no representa por si solo un indicador de progresión en el sistema educativo. Es necesario considerar otros indicadores, como la deserción escolar, la cual, si bien disminuyó de forma significativa “al 2% en básica, y a fluctuar en torno al 7% en 2000 y 2001 en el nivel medio” (UNESCO,

2004, pág. 58), coincidiendo con “el inicio del accionar de los programas de mejoramiento e inversión en este nivel (ídem), esta se evidencia en forma desigual, en parte por el hogar de origen del estudiante o, dicho de otro modo, el quintil al cual pertenece, evidenciándose con ello que “la inequidad en Chile es aun de gran magnitud” (ídem). Hay otros elementos que influyen, como los elementos culturales e individuales.

Por otra parte, el indicador de reprobación y éxito oportuno (egresar sin repetir ningún grado) ha manifestado, en términos generales, una evolución positiva. La reprobación ha caído de un 7% anual en educación básica durante los años 80' a un 3% en los años 90'; mientras que el éxito oportuno también manifestó una mejoría, aumentando desde un tercio en los años 80 a un poco más del 50% a fines de los 90 (Bellei en UNESCO, 2004, pág. 59). Mientras que en la educación media la repetición disminuye drásticamente desde el 12% promedio anual en 1995 al 6% en 1999 y 7% en 2000; y el éxito oportuno se mantiene constante en torno al 40 y 50% en los últimos veinte años (1980-2000) (UNESCO, 2004, pág. 60)

2.2.2. Mejoramiento de la base de recursos para el aprendizaje

Durante la década de 1990 se buscó elevar en forma consistente el “piso” de recursos para el aprendizaje, con el objetivo de mejorar las condiciones materiales de acceso a la información y el conocimiento. Para ello los esfuerzos se enfocaron en los textos de estudio, alcanzando una cobertura total para educación básica en 1996 y para educación media en el año 2000, además del aumento en los títulos o asignaturas contempladas en el currículum; bibliotecas de aula en educación básica y de establecimiento en la educación media, creándose los conocidos Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA), además de la renovación de los recursos estudiantiles en la cual ha tenido una alta participación docente de su respectivo establecimiento, según sus necesidades curriculares y su propio proyecto educativo; computadores e informática educativa, lográndose una cobertura sobre el 90% de los establecimientos de educación básica que cuenta con salas de computación, de la cual sobre el 80% cuenta con conexión a internet, junto con la capacitación en informática educativa de un 76% de los docentes; e inversiones en infraestructura y horas docentes para la extensión de la jornada escolar, lo que se expresa en el paso de una jornada en 2 turnos de 6 horas pedagógicas de 45 minutos a una jornada escolar completa de 8 horas pedagógicas, con el consecuente aumento de horas de trabajo docente en un mismo establecimiento educacional (UNESCO, 2004, págs. 63-70)

2.2.3. Cambio en las practicas docentes y en los postulantes a las carreras de pedagogía

Para analizar esta dimensión se consideran tres ámbitos de la práctica docente: el trabajo profesional en la institución educativa; las relaciones de trabajo con los alumnos; y la enseñanza propiamente tal. Antes de profundizar en estos criterios es necesario señalar que su progresión ha sido a diferentes ritmos y con diferente grado de profundidad, habiéndose registrado un avance positivo en el primero, mientras que el segundo y tercer criterio muestran resultados contradictorios propios de una transición de dos décadas (UNESCO, 2004, pág. 71)

En un currículum que ha experimentado cambios en favor del desarrollo de habilidades y no solo de adquisición de contenidos, el docente se ha visto en la necesidad de implementar en el aula el “aprender a aprender”, de centrar el aprendizaje en la participación de los alumnos y en el desarrollo de competencias como el trabajo colaborativo y la evaluación formativa. Pero aplicar esto en el aula ha resultado problemático y diferenciado, favorable a las relaciones laborales con otros docentes y la institución escolar, así como con los alumnos; pero débil en cuanto a la enseñanza de los contenidos (ídem).

En el primer criterio el cambio experimentado ha sido consistente y favorable a una relación laboral más proactiva y profesional, lo cual ha sido fomentado a través de la creación de equipos de trabajo docente en los diversos establecimientos para poder generar e implementar proyectos de mejoramiento educativo, así como en “el trabajo en equipo como base importante del trabajo profesional en educación” (UNESCO, 2004, pág. 72). Todos estos compromisos adquiridos por las instituciones educativas y por los equipos de docentes han contribuido al desarrollo de nuevas capacidades acordes a las exigencias del currículum implementado en los años 90 respecto a los objetivos de aprendizaje de los alumnos.

El segundo criterio tiene relación con el clima de aula. En este sentido se ha rescatado en la sala de clases el aterrizaje de los contenidos al contexto de cada estudiante, lo que ha tenido consecuencias positivas en cuanto al involucramiento de estos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al mismo tiempo se ha fomentado la participación grupal de los estudiantes por sobre la mera escucha de las clases lectivas. Esto ha sido un rasgo típico adoptado en las salas de clases en Chile, aunque en forma desigual y en desmedro de la actividad individual (ídem).

“El tercer ámbito de la práctica docente que se ha distinguido constituye el foco de la enseñanza: el trabajo de unos contenidos que deben ser comprensibles para los alumnos, el logro de unos aprendizajes por estos que incluyan la ampliación de unos vocabularios y unas formas de pensar, la

retroalimentación evaluativa, el uso efectivo del tiempo y manejo por tanto del ritmo de la enseñanza” (ídem)

Sobre este criterio, hay un acuerdo en que existe una transición y mixtura en el rol del docente y del proceso educativo, en donde se combinan “rasgos de una didáctica tradicional, con elementos de las nuevas concepciones”. Al respecto, lo que se distingue es que la presencia de ambas prácticas, las cuales ninguna predomina en su forma pura, caracteriza una práctica de transición, las cuales han mejorado la relación pedagógica al combinar “una mejor relación con los alumnos y sus contextos de vida (...) pero con una intencionalidad educativa difusa”. Así, se entrega material didáctico, pero con fines netamente motivacionales; se fomenta la participación de los alumnos, pero no se exige un rigor mínimo en ella, premiándose la participación en si misma por sobre su eficiencia (Bellei, 2001, pág. 33, citado en UNESCO, 2004, pág. 72). En otras palabras, el enfoque ha estado en el mejoramiento de las relaciones sociales y la cercanía con los contextos vitales de los estudiantes, pero con una tenue conexión con las metas de aprendizaje (UNESCO, 2004, pág. 73).

En cuanto a los postulantes a las carreras de pedagogía es necesario reiterar que, con lo sucedido en la década de 1980, es decir, con la desafiliación del cuerpo docente del estatus de funcionarios públicos, disminuyó la entrada de postulantes a dichas carreras, lo que se reflejó en que “las carreras de educación no llenaban sus vacantes – hasta mediados de los 90”. Sin embargo, a partir de esta década la profesión docente experimenta una recuperación, seguida de una mejora sustancial en los salarios junto con las oportunidades de crecimiento profesional. Esto se debe, en parte, al aumento en el presupuesto destinado a educación durante los gobiernos de la transición, del cual dos tercios fueron destinados para mejorar los salarios de los docentes. Pero ¿Cuál es el impacto de este aumento salarial?

Además de resignificar la educación dentro de una sociedad fuertemente impactada culturalmente por la doctrina del Shock en la década de los 80’, pasando a ser el “centro de preocupación e inversión, discusión y expectativas”, se percibe un aumento en los postulantes a las carreras de pedagogía, requiriéndose incluso seleccionar entre estos a los que entren a estudiarlas. Junto con la cantidad, también mejora la calidad de los postulantes (en términos de las pruebas estandarizadas como la PAA en ese entonces y la PSU en la actualidad) (UNESCO, 2004, pág. 73)

2.2.4. Resultados de aprendizaje

Hasta el momento se ha hablado de los avances en el área de educación durante los años 90 en términos de inversión, de acceso y de la calidad de los

profesores. En este apartado se hará mención a uno de los criterios más importantes -controversiales y cuestionados también- en lo que se refiere a educación: los resultados de aprendizaje. Ahora bien, ¿Por qué es tan controversial y cuestionado este criterio? Brevemente, porque se basa en mediciones estandarizadas que no consideran ciertos aspectos fundamentales del aprendizaje, como el contexto en el que viven y su capital cultural (SIMCE y PSU); y porque estas mediciones solo consideran determinadas áreas del currículum, dando especial importancia a Lenguaje y Matemáticas, sobre todo en la PSU, en la que se considera como principales puntajes a estas asignaturas para la postulación a becas y créditos universitarios.

“Al considerar sólo resultados de pruebas en algunas disciplinas como una representación de la calidad de los resultados del total de la experiencia escolar, se dejan afuera dimensiones importantes, como por ejemplo, aprendizajes de otras áreas del currículum (arte, filosofía) o todo lo que se relaciona con valores, actitudes y la dimensión moral de la educación, decisiva para la construcción de la ciudadanía; o habilidades que abarcan todo el currículum, como las capacidades de argumentación y las habilidades en tecnologías de información y comunicaciones. Sin embargo, las áreas evaluadas sin duda contienen competencias culturales que son fundamentales en la experiencia escolar; no son el todo, pero constituyen los pilares de lo que la educación básica tiene que comunicar a sus alumnos.” (UNESCO, 2004, págs. 74-75)

Como sea, en estos momentos esos son los instrumentos que permiten analizar este aspecto y, habiendo aclarado esta idea, se expondrán los resultados arrojados por algunas investigaciones ya realizadas previamente por otros autores y organizaciones.

“Sin duda que el criterio de evaluación decisivo en una política educacional que define sus objetivos en términos de calidad y equidad, dice relación con los niveles de aprendizaje de los alumnos y la distribución social de tales aprendizajes. El conjunto de inversiones e innovaciones referido tiene por propósito último ofrecer oportunidades educativas, de otro nivel que el tradicional, a la mayoría de los alumnos. Esto tiene la prueba más exigente en los niveles de logro de la matrícula en las competencias fundamentales que el sistema escolar se compromete a comunicar.” (UNESCO, 2004, pág. 74)

Al respecto, es importante considerar dentro del análisis a todos los niveles de la educación escolar, es decir, educación básica y educación media. A pesar de que esta investigación abordará a los egresados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío, quienes hacen clases desde 7° básico hasta 4° medio, entender su inserción en el sistema educacional requiere comprender algunas características de la condición en la que estos recibirán a sus estudiantes en los últimos dos años de educación básica y durante la educación media.

Basándose en la prueba SIMCE, entre 1992 y 1996 se registra una disminución de la distancia entre escuelas municipales y colegios particulares pagados. Sin embargo, entre 1996 y 2002 se registra un aumento en los promedios nacionales de los establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados, mientras que los establecimientos municipales registraron una disminución en los mismos que, aunque no es estadísticamente significativa, muestra un aumento en la brecha que se ha mantenido más o menos constante hasta la actualidad. No obstante, estas diferencias no son tan relevantes cuando se analiza desde la óptica de grupos socioeconómicos homogéneos, en la cual se puede apreciar aún más claramente las diferencias, aunque estas no favorecen necesariamente a los establecimientos particulares pagados o particulares subvencionados.

2.2.5. Equidad

Es sabido que a partir de la década de 1990 una parte esencial de las políticas de los gobiernos de la Concertación fue la educación, dentro de la cual la equidad se constituye como uno de los ejes centrales. Entendiéndose esta como “la provisión de una educación que se hace cargo de las diferencias y que discrimina a favor de los grupos vulnerables” y que está relacionada con “el logro de todos de un conjunto determinado y mínimo de competencias” (García-Huidobro y Bellei, 2003, citado por MINEDUC, 2015, pág. 64) el escenario es el siguiente:

“Los resultados de las políticas implementadas en los años 90 para mejorar la equidad el Ministerio de Educación los evalúa de acuerdo a tres criterios: oportunidades para acceder y permanecer en la escuela y en la educación superior; procesos socio-educacionales; y resultados de aprendizaje. Con relación al primer criterio, el balance es muy positivo ya que se ha reducido significativamente la diferencia entre el promedio del número de años de escolaridad en grupos socioeconómicos altos y bajos. En contraste, el balance es negativo para el segundo criterio: la segmentación

social se ha profundizado, de manera que, en forma creciente, los estudiantes de sectores socioeconómicos similares asisten a las mismas escuelas. En términos del tercer criterio, se puede realizar una evaluación positiva ya que el promedio de los resultados de aprendizaje obtenidos por el 15% más pobre de la matrícula ha mejorado más que el resto del sistema, y la distancia entre sus resultados en lenguaje y matemática se ha acercado más a los promedios nacionales.” (UNESCO, 2004, pág. 91)

Durante la década del año 2000 el panorama parece ser similar y con algunos aspectos acentuados, especialmente el criterio de procesos socio-educacionales. Desde la perspectiva de Cristian Cox (2012, p. 2) “... las políticas de los noventa y 2000 conservan los componentes de organización institucional y de financiamiento del sistema fundados en la etapa anterior” haciendo referencia a la visión de la educación como un bien de consumo dentro del modelo económico chileno, evidenciado en la presencia del lucro en la educación, y agrega que

“Las políticas operan en un marco institucional de financiamiento a la demanda y competencia entre escuelas por alumnos, que a partir del año 2000 evoluciona en dirección de la erosión gradual pero consistente de la matrícula municipal a favor de la privada subvencionada, y una segregación social creciente de la experiencia escolar –más alumnos educándose con sus iguales en términos socio-económicos-, que atenta en forma directa y paradójica contra valores de equidad e integración que inspiran las políticas educacionales del periodo”

En la década del año 2010 el contexto se ha mantenido inmutable, profundizándose la inequidad en términos de calidad de la educación ofrecida y de segregación social.

“En este contexto de cambio, las políticas estatales recientes no han modificado los principios neoliberales instalados en la década de los ochenta en educación. Si no, por el contrario, han profundizado las respuestas al problema de la inequidad basadas en la elección, la competencia, el subsidio a la demanda, en suma, en las fuerzas de una educación de mercado. Es por esta razón que es relevante comprender las expresiones de inequidad que han sido parte de la historia y las que emergen de las condiciones actuales” (s.a., 2015, pág. 2).

Este escenario ha sido profundizado por la aplicación e interpretación de los resultados de la prueba SIMCE, la cual “carece de un ajuste a sus propósitos de promoción de equidad en el sistema educativo, crea consecuencias negativas, especialmente para estudiantes con necesidades especiales, en contextos socioeconómicamente vulnerados y es inadecuado para atender la diversidad de estudiantes” (ídem), cuestionándose los supuestos de promoción de equidad y medición de la calidad de la educación de esta evaluación.

2.2.6. Programas de mejoramiento de la Educación

Hechos y propuestos los lineamientos que la educación debía seguir, los gobiernos de la Concertación se vieron restringidos en términos político-constitucionales para realizar cualquier acción que modificara la estructura educativa. En este sentido, es que se implementan los llamados programas de mejoramiento, los cuales tendrían más bien un carácter simbólico y paliativo, ya que no representarían una amenaza a la estructura impuesta por la LOCE. Estos programas se erigen como soluciones de carácter técnico complementarias de la educación y simbolizan roles y obligaciones abandonadas por el Estado durante el régimen militar como sostenedor del sistema educativo.

Dentro de la estructura de los Programas de Mejoramiento sobresalen algunos por su envergadura e implicancias en el sistema, tales como, el Programa de Mejoramiento para Escuelas de Sectores Pobres (P-900) y el Programa MECE (Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación) que se presentaron como programas de intervención directa. Si bien, estos programas significaron grandes avances en los nuevos propósitos educacionales, existe un programa que para los fines de esta investigación resalta por su importancia. El Programa de Fortalecimiento para la Formación Inicial Docente (PFFID), es un programa que nació tras las observaciones y diagnósticos previos que establecieron las profundas debilidades en cuanto a varios ejes en la formación inicial de profesores.

El PFFID fue una iniciativa del MINEDUC destinado a mejorar los sistemas de formación inicial docente focalizado en las instituciones de educación superior del país. Nació durante el año 1997 con una duración estimada de 5 años e incorporó un total de 17 instituciones universitarias de un total de 32 postulantes, que debieron postular mediante programas de mejoramiento para la formación inicial. Este programa se fundamenta en “la constatación del deterioro que había estado sufriendo la calidad de la formación docente, situación que había disminuido el número de quienes optan por las carreras de pedagogía y que llevo a las instituciones a bajar los requisitos de admisión” (MINEDUC, 2001, pág. 1). Presentándose como un complemento para la mejora de calidad de profesores en todos sus niveles.

El programa se llevó a cabo mediante dos ejes centrales que contemplaron: 1) el mejoramiento de la formación inicial docente y; 2) becas para estudiantes destacados que ingresen a estudiar en carreras de pedagogía. La inclusión de ambos ejes en la proyección del programa significó un área de intervención casi general, contemplando en su primer eje 4 mecanismos de acción a saber: a) cambio curricular, que considera la revisión y actualización del currículo de formación de carreras de pedagogía; b) perfeccionamiento académico, fortaleciendo mediante cursos de perfeccionamiento al cuerpo docente en ejercicio en las universidades participantes; c) mejoramiento de la infraestructura y equipamiento destinado a la docencia y el aprendizaje; d) mejoramiento de la calidad de los estudiantes de pedagogía de las universidades participantes. Aunque para efectos de la presente investigación solo será necesario contemplar el primer mecanismo de acción del eje primero, es decir, el cambio curricular.

2.3. PERIODIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES

Este ítem tiene como objetivo presentar ante los lectores los fundamentos técnicos y teóricos que fueron fijados para determinar la periodización de esta investigación en ámbitos de la delimitación temporal correspondiente a 1990 - 2018.

Siguiendo lo antes descrito y, en cierta manera para hacer de menor complejidad esta investigación, se partirá por establecer dos macro periodos bien diferenciados en su haber. El primer periodo va desde 1990 hasta 2009 y que es bien conocido como LOCE y el segundo macro periodo que va desde 2009 hasta la actualidad conocido como Ley General de Educación (LGE). Una vez asumida esta bifurcación se expondrán los fundamentos para poder establecer cierta periodización dentro de ambos periodos, en un seguimiento que se intentará hacer a las políticas nacionales sobre educación y cómo la Universidad del Bío-Bío, ha tratado de desenvolverse para generar las condiciones adecuadas para una coherente formación de profesores, tema que se profundizará más adelante.

En el sentido antes declarado, se iniciará por mencionar que el punto de partida corresponde a la reforma educacional de 1990, llamada LOCE y que ha marcado forzosamente los primeros pasos en el regreso a la vida democrática, por corresponder a una ley dictada, promulgada y publicada en la última semana del régimen militar, y por lo que se encontró en todo momento fuera de los planes y agenda políticos, condicionando todo el actuar del nuevo gobierno en ejercicio, provocando por lo demás, una crisis en el corto plazo a nivel financiero y principalmente pedagógico. Es decir que, si bien la LOCE fue publicada, han debido ocurrir una serie de eventos para exhibir mayores grados de apropiación y manejo

sobre un nuevo diseño en las categorías del pensamiento en educación, que hasta ese momento en el país no estaban presentes. Como señala Cristián Cox:

“La LOCE y sus plazos, con su lógica descarnada de regalo griego al régimen democrático, determinará la primera fase de una larga secuencia de transformación del ordenamiento curricular del sistema escolar de Chile, que en términos políticos evolucionará desde tema impuesto a tema elegido, de la arena político-ideológica a la arena técnico-educativa, y de la construcción intramuros ministeriales a la construcción con participación amplia de actores” (Cox C. , 2006, pág. 3).

Sobre la base de la periodización, es importante destacar este momento – el de inicio - como el punto de inflexión en la historia de la educación chilena y que ha permeado las conductas y decisiones en la materia para la política venidera y que constó de innumerables esfuerzos de inversión y programáticos para poder dar los aires requeridos a la nueva educación chilena.

La primera etapa dentro de estos 28 años y tras varios años conflictivos en materia de decisiones y aplicación, finaliza durante el año 1995-96, que corresponde al periodo de aprobación y aplicación de un esperado y nuevo marco curricular para la educación básica (los niveles siguientes seguirían esperando un quinquenio más por lo menos). En este sentido, se optó por finalizar la primera etapa aquí, considerando que se ha transitado por seis largos años de diagnóstico y acuerdos políticos que han acabado en la presentación y formalización del primer marco curricular para la enseñanza básica que será a priori el puntapié inicial del camino a recorrer.

Una vez comenzado el análisis del segundo periodo, es de importancia mencionar que la iniciación en la implementación del nuevo marco curricular para la enseñanza básica ha puesto en conflicto dos ideales distintos, ya que si bien la formalización del nuevo proyecto educativo se ha declarado como un continuo en las políticas declaradas, lo cierto es que ha hecho necesario la incorporación de nuevas propuestas intelectuales y pedagógicas y readecuar los elementos existentes a un formato completamente distinto. En consideración de que la propuesta de reforma educativa ha planteado como idea central la transformación curricular del sistema en todos sus niveles. La nueva propuesta aborda las teorías de carácter constructivista en desmedro de la pedagogía por objetivos que se sostenía en una visión teórica basada en el conductismo. Ambas visiones del proceso educativo debieron trabajar paralelamente y sus consecuencias han de ser probadas aún en esta investigación.

La finalización del segundo periodo concluye el año 2000 bajo la premisa de que los avances logrados están en una fase de estancamiento. Los resultados de pruebas estandarizadas no han demostrado cambios significativos, lo que ha llevado a razonamientos sobre el accionar de las políticas educacionales ejecutadas. Estas no han logrado los avances esperados y se ha rediseñado el marco curricular para la enseñanza básica propuesto en 1996. Y al parecer la mayoría de los profesores en ejercicio y algunos en formación aun han seguido un racional diferente, como menciona el informe de la OCDE:

“Las bien intencionadas reformas del Ministerio están débilmente ligadas a la práctica escolar real, porque no hay asesoría supervisora/instruccional para asegurar que las reformas sean implementadas como se anticipa en el programa de la reforma. (...) las reformas del Ministerio están débilmente ligadas a la formación de profesores” (OCDE, 2004, pág. 290)

La tercera etapa, entre los años 2000 y 2009, abarca la segunda mitad del gobierno del presidente Ricardo Lagos y casi la totalidad del gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, el cual se vio envuelto en una situación en que la sociedad a través de los estudiantes secundarios se manifestó para exigir cambios en la educación. Este hito es conocido popularmente como “revolución pingüina” y general de dio el impulso que se necesitaba para derogar la LOCE y aprobar una nueva Ley General de Educación (LGE). En esta etapa culminan las condiciones necesarias para poner en evidencia la crisis del sistema educativo chileno, la cual se vio reflejada primero a través de un informe de la OCDE en el año 2004 que plantea

“como clave de resolver al nivel institucional –superación de un sistema de ‘vínculos débiles’, organizado en tres subsistemas (privado, subvencionado y municipal) de claras connotaciones socioeconómicas o de clases- (OECD 2004), en 2006 fue impuesto por un movimiento social al sistema político, inaugurando una nueva fase que en 2012 [y en la actualidad] aún no concluye. El Gobierno, que desde 1990 nunca se había visto impelido a actuar en educación por requerimientos externos, y que había generado muchas políticas desde el campo burocrático (Grindle y Thomas 1991), ahora es conminado a hacerlo, respecto de pilares de la institucionalidad del sector y en la arena política.” (Cox C. , Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010, 2012, pág. 18).

Lo que lleva al segundo macro periodo estudiado en esta investigación, el cual, si bien inicia oficialmente en el año 2009 con la promulgación y publicación de la LGE, tiene como antecedente la presidencia de Michelle Bachelet y la llamada “revolución pingüina” que pone en entredicho el sistema educacional tanto en temas puntuales, como el fin del cobro a la PSU y la gratuidad en el transporte público, como en temas estructurales, es decir, la derogación de la LOCE, la revisión de la Jornada Escolar Completa (JEC) y de la municipalización de los establecimientos, junto con un cuestionamiento a los gobiernos de la Concertación sobre su promesa de lograr una educación más equitativa (ídem).

Dentro de este segundo macro periodo se pueden distinguir a su vez etapas marcadas por hitos en la educación chilena. Una primera etapa se configura entre los años 2009 y 2014, es decir, teniendo como antecedente el inicio de la “revolución pingüina” pasando por la entrada en vigencia de la LGE, para culminar en las manifestaciones estudiantiles que darán lugar a la reforma educacional del segundo periodo de Michelle Bachelet. Este subperiodo tiene como características principales un estilo de gobierno más ciudadano, inaugurado por la primera presidente mujer en la historia de Chile, ya mencionada, estilo que permitió que el movimiento estudiantil tuviera un alto apoyo social y en consecuencia la derogación de una ley orgánica que requería de 4/7 de ambas cámaras para ser cambiada y que rigió el sistema educacional chileno por aproximadamente 19 años. Es importante considerar que entre los años 2010 y 2014 sale electo el primer gobierno de derecha desde la transición a la democracia a cargo del presidente Sebastián Piñera. Este gobierno tuvo una injerencia clave en educación ya que se instaura la ley 20.259 o Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y su objetivo es asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación integral, la fiscalización pertinente, y el apoyo y orientación constante a los establecimientos. Junto con ello, implementa la Beca Vocación de Profesor que permite que cualquier estudiante que pondere un puntaje PSU igual o superior a 600 puntos estudie totalmente gratis cualquier carrera de pedagogía, con el objetivo claro de captar a los mejores estudiantes (en términos PSU) para ejercer la docencia. En el año 2014 asume por segunda vez en el gobierno la presidenta Michelle Bachelet, iniciando con ello un ambicioso proyecto de reforma educativa.

La segunda –y última- etapa de la presente investigación abarca el segundo gobierno de la presidente Michelle Bachelet, cuyos hitos fundamentales fueron la ley 20.854 de fin al Lucro, la Selección –lo que marca un sello de su gobierno en educación: la inclusión- y el Copago, la ley 20.903 de Carrera Docente y la ley 21.040 de Sistema de Educación Pública, que pasaría a reemplazar el actual sistema de educación municipal, además de aumentar notablemente el presupuesto en educación respecto al periodo anterior- de US\$11.500 millones a US\$27.000

millones. (Aziz, 2018, pág. 8), todo ello enmarcado en un gran proceso de Reforma educacional que será el eje fundamental por tratar en esta etapa.

2.3.1. Primer macro periodo: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

2.3.1.1. Etapa de generación y aprobación de un nuevo marco curricular (1990-1996)

Con el triunfo del NO en 1988 y a un día de la transición a la democracia en 1990 el Régimen Militar promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, la cual sentaría las bases del sistema educacional chileno por aproximadamente 19 años, desde 1990 hasta el año 2009, siendo el año 2006 cuando la sociedad a través de los estudiantes secundarios exige se hagan cambios en el mismo.

Pero para llegar a ejecutar esos cambios la sociedad chilena tuvo que pasar por una serie de procesos que determinaron la realidad de la educación chilena. En este sentido, la etapa ya enunciada guarda una serie de características que la definen como tal y con el objetivo de aclarar el panorama es que, a través de la revisión del contexto político y burocrático, se describirá y analizará.

En 1990 asume en la presidencia el candidato de la Concertación de Partidos por la Democracia, Patricio Aylwin. Asume en un contexto de empate de fuerzas entre los bloques políticos presentes en Chile y por la LOCE, una ley que estructuralmente marcaba los límites de la acción política del oficialismo. No obstante, durante esta etapa se buscó cambiar el rol del Estado subsidiario que primó durante la década de 1980 a un rol promotor, lo que permitió que Chile

“Gracias al crecimiento económico sostenido y al compromiso de aumentar la inversión pública en educación, (...) [expandiera] rápidamente la matrícula secundaria en los años noventa; [aumentaran] los salarios de los profesores lo suficiente como para comenzar a atraer egresados de la enseñanza media con buen rendimiento académico para ingresar a pedagogía; comenzó a construir suficiente número de salas de clases para implementar la Jornada Escolar Completa en educación básica; mejoró las condiciones en miles de escuelas de bajos recursos, muchas de ellas en áreas rurales; extendió la educación preescolar, e implementó una gran reforma curricular en establecimientos escolares básicos y secundarios.” (OCDE, 2004, pág. 105)

Un aspecto fundamental de esta etapa y la siguiente fue la búsqueda de una mejor calidad y equidad en la educación “y su impacto sobre la competitividad

económica, la igualdad de oportunidades y las bases culturales de la integración social y la ciudadanía democrática” (Cox C. , 2012, pág. 3). Algunos de estos puntos son muy importantes considerando la situación en la que quedó el país durante y después de la dictadura en educación: una situación contradictoria en la etapa que se está tratando, ya que la búsqueda de la equidad no se condice con la descentralización educativa y la existencia de establecimientos municipales, particulares subvencionados y privados y su impacto en la matrícula de estudiantes, aspecto legal heredado del régimen militar. Así,

“Al mismo tiempo, las políticas de los noventa y 2000 conservan los componentes de organización institucional y de financiamiento del sistema fundados en la etapa anterior. Las políticas operan en un marco institucional de financiamiento a la demanda y competencia entre escuelas por alumnos, que a partir del año 2000 evoluciona en dirección de la erosión gradual pero consistente de la matrícula municipal a favor de la privada subvencionada, y una segregación social creciente de la experiencia escolar –más alumnos educándose con sus iguales en términos socio-económicos-, que atenta en forma directa y paradójica contra valores de equidad e integración que inspiran las políticas educacionales del período.” (Cox C. , 2012, pág. 2)

Por lo tanto, la igualdad de oportunidades buscada en esta etapa se constituye en una especie de quimera, una utopía que parece cada vez más inalcanzable por las condiciones estructurales que mantienen “el frágil equilibrio entre la izquierda y la derecha que formó parte implícita del acuerdo que restableció el gobierno democrático.” (OCDE, 2004, pág. 106). Del mismo modo la ciudadanía democrática pasa a ser uno de los ejes a plasmar en la posterior reforma educacional y curricular en un país que recién está saliendo de una dictadura de diecisiete años de duración y que además cometió incontables violaciones a los derechos humanos que el pueblo y la cultura no pueden dejar en el olvido y que por tanto no se deben dar las condiciones para que se repita esta situación. Como señala Cristian Cox (2012)

“La democracia de los acuerdos y lo ‘políticamente posible’, junto a un Congreso en que hay decisiva presencia de senadores no elegidos (parte del pacto de la transición), establecen desde temprano la imposibilidad de que haya leyes que no sean fruto de acuerdos entre gobierno y oposición”. (pág. 3)

Y agrega que

“El mandato de la LOCE de generar en breve plazo un marco curricular es un problema impuesto al gobierno de la transición. Este no tenía el cambio curricular – dimensión de la educación altamente política y politizable - entre sus prioridades.” (Cox C. , 2006, pág. 5)

Otras variables fundamentales que caracterizan esta etapa, en palabras de Inés Picazo y que coincide con la visión de Cox plantea que

“Por un lado, la persistencia en la memoria colectiva de la crisis iniciada por la reforma educativa del Presidente Salvador Allende (1970-1973). Por otro, y más importante, la estrategia política de reformar el currículum “desde arriba”, sin una verdadera participación de los actores del campo político y educativo (...) van a alimentar una controversia política y social nacional fuertemente alimentada por los medios de comunicación y peligrosa para un gobierno de transición democrática.” (2007, pág. 314)

En este sentido es posible dilucidar que el acuerdo político entre fuerzas opuestas ideológicamente desde antes de 1970 fue necesario pero insuficiente para generar una reforma a la altura de las circunstancias. Esto se vio reflejado en el intento de reforma curricular realizado en este primer gobierno de Concertación que fue rechazado por el Consejo Superior de Educación, organismo creado en el marco de la LOCE y cuya misión fue ser la instancia final de aprobación o desaprobación de la propuesta de marco curricular del Ministerio de Educación, y que llevó a una segunda revisión de esta reforma, esta vez incluyendo a otros actores sociales como los establecimientos educacionales, los docentes, además del sector político y empresarial. Es así que

“(...) la decisión política de componer con los actores sociales y políticos más relevantes trascendiendo el puro marco de acuerdos entre elites demostrará, además, la importancia que reviste en la gestión de los cambios la existencia de una representación compartida sobre la educación. Se trata, en efecto, de un referente común sobre la educación y de su papel en la construcción del proyecto de sociedad.” (Picazo, 2007, pág. 314)

Un hito clave en este punto particular fue la convocatoria por el presidente de la Republica en 1994 de la Comisión Nacional de Modernización de la Educación, que “contribuye a sistematizar y concordar [las iniciativas e ideas] entre las dirigencias política, empresarial y educacional del país” y que cuyo marco de ideas y acuerdos rige hasta el año 2006, durante el ejercicio de tres gobiernos (Cox C. , 2012, pág. 4). Otro hito fundamental y que tiene estrecha relación con el ya

enunciado fue la convocatoria de un Comité Técnico para el Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación, también conocido como Comité Técnico Brunner, un foro de naturaleza político-técnica y que, entre sus integrantes conto con representantes de la iglesia, el mundo científico, empresarios, entre otros. Este comité contó con la participación de “18 expertos de formación y de origen político e institucional diverso [lo que aseguro una pluralidad y legitimidad en el proceso], bajo la coordinación de José Joaquín Brunner” el cual concluye que es una “‘tarea improrrogable’ la reforma de la educación secundaria y una ‘condición necesaria’, la de fortalecer la profesión docente” (Picazo, 2007, pág. 326).

Esencialmente, en esta etapa se establecen las condiciones de base para que el sistema escolar funcione de mejor manera. Como señala la OCDE (2004):

“Políticamente, el gobierno dio alta prioridad a este sector trabajando fuertemente para construir la confianza y consensos necesarios para aplicar una agenda para el cambio educacional: mejores condiciones laborales y profesionales para los docentes; condiciones materiales para el aprendizaje, con recursos actualizados en cantidades suficientes (textos escolares, bibliotecas, material educacional, computadores conectados en red), condiciones técnicas e institucionales para renovar los métodos de enseñanza y gestión, a través de esfuerzos como el P-900 y programas rurales, particularmente para lenguaje y matemática, y Proyectos de Mejoramiento educativo (PME) para estimular el trabajo de proyectos por los equipos docentes” (pág. 34)

En resumen, la etapa recientemente tratada tiene como características principales la generación de acuerdos políticos en un contexto de un empate entre las fuerzas presentes en el gobierno, junto con la creación de condiciones necesarias para finalmente poder implementar una reforma curricular que el gobierno de la transición no tenía en sus planes realizar, teniendo en cuenta las limitaciones que la LOCE le imponía, pero al mismo tiempo buscando implantar el sello de la cobertura, la calidad y la equidad.

2.3.1.2. Etapa de aprobación, implementación y apropiación de la reforma curricular (1996-2002)

La etapa anterior tuvo como eje fundamental la generación de las condiciones necesarias para implementar una nueva reforma curricular. Esta, en cambio, se caracteriza por la implementación de la nueva reforma curricular y por la incorporación de actores sociales relevantes para su construcción. La UNESCO

(2004) plantea como principales características de la reforma del currículum que, primero, se trata de un proceso prolongado (1992-1995 para educación básica y 1996-2001 para educación media); y segundo que en ambos periodos hay participación de instancias extraescolar (Picazo, 2000; Gysling, 2003, citado en UNESCO, 2004). Las instancias de participación le dieron a la reforma un carácter de “tarea nacional” que trasciende la esfera educativa. Estas instancias fueron: I) la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994) que constituyó un espacio políticamente plural e institucionalmente amplia que explicitó un marco valórico para la educación escolar que constituyó la base para la creación de los “objetivos transversales” del marco curricular; II) una Consulta Nacional entre junio y agosto de 1997 sobre la propuesta del MINEDUC de un currículum para la Educación Media “que incluyó a un centenar de instituciones (entre ellas una decena de universidades, el Colegio de Profesores, la Confederación de la Producción y del Comercio, las Fuerzas Armadas, la Iglesia Católica, la Masonería) y al total de los establecimientos secundarios del país”; III) un proceso prolongado (1995-1997) para configurar los perfiles de egreso esperados para las 46 especialidades que forman la nueva educación técnico-profesional entre diversas asociaciones gremiales del campo productivo, el MINEDUC y diferentes instituciones universitarias; y iv) finalmente, la intervención del Consejo Superior de Educación que era la última autoridad en lo que se refiere a aprobación del currículum desde la LOCE (ídem).

Como se dijo anteriormente, el tópico fundamental de esta etapa es la reforma curricular que acontece entre 1996 y 2002, la cual trajo cambios en las siguientes áreas:

Descentralización: aunque esta es una reforma propia del régimen militar y estipulada en la LOCE desde 1990, este ítem permite a los establecimientos educacionales elaborar sus propios planes y programas de estudios o implementar los desarrollados por el MINEDUC (en esta etapa “el 14% de los establecimientos ha diseñado sus propios programas”) (OCDE, 2004, pág. 30). Junto con ello fue creado el Consejo Superior de Educación, cuya función ya ha sido explicitada anteriormente y que asegura que la reforma del currículum sea de carácter estatal más que gubernamental (Cox, 2001, pág. 180). Esto, aunque no es propio de la etapa tratada en términos cronológicos, constituye un antecedente inmediato de la reforma curricular de 1996.

Estructura curricular general: se mantiene la estructura de 8 años de educación básica y de 4 años para la educación media. No obstante, se realizó una innovación en enseñanza media al posponer el comienzo de la enseñanza académica (general) o técnico-profesional del primero al tercer año medio. “El nuevo currículum de enseñanza media está estructurado en torno a la distinción entre educación general y especializada” (OCDE, 2004, pág. 30). Hasta ese curso, todos

los estudiantes comparten una experiencia educacional común, cosa que antes de la reforma era hasta fines de 8° básico. En la modalidad científico humanista (o HC) se dedican dos tercios aproximados del tiempo a la educación general y el otro tercio a educación especializada, la cual consiste básicamente en el tratamiento con mayor profundidad de temas tratados dentro de la educación general y que, por lo demás, son escogidos por los estudiantes. En la modalidad técnico-profesional (o TP) la proporción temporal es a la inversa: un tercio se dedica a la educación general y dos tercios a la educación especializada, cuyo enfoque está orientado a la preparación de los estudiantes para la vida laboral en un sector ocupacional determinado más que para la ocupación de un puesto permanente, ya que en un mundo globalizado, que está en constante cambio, la consigna es la incertidumbre y el dinamismo vinculado a las tecnologías involucradas en los trabajos. Además, se redujo de más de 400 a 46 especialidades distribuidas dentro de 14 sectores económicos (OCDE, 2004, págs. 30-31; Cox, 2001, págs. 180-181).

Organización curricular, contenidos y enfoques de materias y valores involucrados: se reorganizaron los contenidos y se introdujeron temas multidisciplinares transversales, incluyéndose temas valóricos y de habilidades: “la inclusión de la informática educativa a lo largo del currículum; la entrega de experiencia formativa en tecnología; y un inicio temprano del aprendizaje de un idioma extranjero” (que ahora se inicia en 5° y no en 7° básico como antes de la reforma). En cuanto a los contenidos y sus enfoques se realizaron cambios en base al cambio de un énfasis en contenidos a un énfasis en las habilidades o competencias; actualización de los contenidos o exigencia de estándares de logro más altos; y asegurar que el currículum tenga una significancia o conexión con la vida de los estudiantes. Algunas habilidades que se buscan desarrollar en un marco de una sociedad de la información y el conocimiento incluyen: “capacidad para la abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y aprender a aprender, comunicación y adaptación al cambio”, junto con el desarrollo de hábitos y actitudes cívicas sobre la base de la democracia y los derechos humanos. Respecto a los valores, se fomenta que los estudiantes puedan reflexionar y realizar apreciaciones sobre los conflictos valóricos en diferentes contextos. Es decir, que los estudiantes comprendan la complejidad y tensiones entre derechos y responsabilidades, globalización e identidad cultural, colaboración y competencia, fe y escepticismo. Por lo tanto, se busca que los estudiantes sean agentes morales que piensen por sí mismos y actúen sobre una buena base. No se fomenta la neutralidad moral, se espera que los estudiantes sean rigurosos moralmente sobre problemas que involucren conflictos de valor (OCDE, 2004, págs. 30-31; Cox, 2001, págs. 181-182).

Jornada escolar completa: implementada en forma gradual desde 1996 hacia adelante el Gobierno tomó la decisión de extender el número de horas escolares,

“cambiando de dos turnos de seis horas pedagógicas a una jornada escolar completa, consistente en ocho periodos pedagógicos de 45 minutos cada uno”. Este cambio fue fundamental para mejorar los tiempos disponibles para contenidos curriculares, así como para actividades extraprogramáticas, junto con la posibilidad de que estudiantes y profesores usaran las dependencias fuera del horario de clases, esto con un fin implícito para la educación y la equidad al ofrecer un espacio para aquellos “estudiantes con dificultades para estudiar en el hogar” o de contextos más vulnerables. Con el objetivo de generar el ambiente apropiado para el desarrollo de habilidades cognitivas de mayor nivel requeridas por el nuevo currículum es que la jornada escolar completa proporcionó el tiempo necesario para realizar evaluaciones del tipo formativas, así como una pedagogía por proyectos, las cuales requieren mayor tiempo para asimilar y realizarse en forma efectiva respecto de otras modalidades como los exámenes de selección múltiple, resúmenes y hojas de datos. En términos de presupuesto se requirió una inversión considerable en infraestructura escolar: aproximadamente “USD 883 millones entre 1997 y 2003 y más recursos para contratar docentes a través de la subvención”. Algunos establecimientos (3.384) ya contaban con la infraestructura para su implementación, por lo cual la implementaron ese mismo año (1997). El resto de los establecimientos (5.629) la han implementado en forma gradual más lentamente de lo planeado, por lo cual el plazo para cumplir esta iniciativa se extendió desde diciembre de 2002 a diciembre de 2006 (OCDE, 2004, págs. 32-33).

Los años finales de esta etapa se ven definidos principalmente por la culminación de la reforma curricular iniciada en 1996, cuyo enfoque pretendía generar un cambio sustancial en la forma en que se educaba en Chile, tanto adoptando un carácter más constructivista en términos de las habilidades que se espera que logren los estudiantes para desarrollar aprendizajes significativos, como fomentando la capacidad de insertarse adecuadamente en la esfera económica y de ser agentes morales con posturas claras y fundamentadas sobre el comportamiento social. Más allá de la expectativa y la realidad, esto no hubiera sido posible sin todo el cimiento formado durante la anterior etapa, en la cual se sentaron las bases firmes para hacer posible esta reforma curricular, al menos en la esfera burocrática.

2.3.1.3. Continuidad y ruptura: Resultados de la reforma y Revolución pingüina (2002-2009)

Después de todo el aparataje armado en las etapas anteriores, entendiéndose por tal la generación de acuerdos político-técnicos y la reforma curricular, en esta etapa se empiezan a visualizar los primeros resultados tangibles de los cambios realizados al sistema educativo chileno. Bajo esta premisa, es posible afirmar una ambivalencia en los resultados esperados y logrados por la

reforma curricular iniciada en la década de 1990. Como afirma Cox (2012) al no generarse un cambio en el núcleo, es decir, la lógica de mercado y competencia del modelo, los resultados son ambivalentes: se avanzó en forma importante en cobertura y calidad, así como en equidad si por esta se entiende el acortamiento de brechas entre grupos socio-económicos en términos de educación y logros de aprendizaje, pero también se agudizó una segregación social de los estudiantes según el tipo de financiamiento de los establecimientos (municipal, particular subvencionado y privado pagado) “y en términos de estratificación social dentro de las dos categorías de establecimientos financiados públicamente” (pág. 16). En otras palabras, la tendencia refleja que la sociedad busca cada vez más que, en términos socioeconómicos, sus hijos se eduquen con sus iguales.

Esta incapacidad para generar cambios en el núcleo del modelo educativo genera un *path dependence* (Pierson 2000, citado en Cox, 2012, pág. 16). Esto significa que mientras pasaba el tiempo las condiciones para generar cambios en el modelo eran cada vez más limitadas y exigentes “por el enraizamiento sociocultural del modelo”. Por lo tanto, el *path dependence* “se hace progresivamente más ‘hondo’” (Ídem, pág. 17).

Yendo a lo específico de las reformas, uno de los programas implementados en mayo del 2003 fue la extensión de la educación obligatoria de 8 a 12 años. Con esto “el Estado exige y, al mismo tiempo, se compromete a financiar y posibilitar que cualquier niño y joven del país pueda terminar su enseñanza secundaria, entregando a todos los niños de Chile la garantía del Estado de tener a lo menos 12 años de escolaridad antes de los 21 años” (MINEDUC, Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: Chile, 2014, pág. 13). Esta reforma fue acompañada de un Plan de Escolaridad Compleja, la cual, a través de la Ley de Subvención Pro-Retención Escolar, permite la entrega de una Subvención Diferenciada Pro-Retención para los establecimientos educacionales con población estudiantil más vulnerable entre 12 y 18 años, cuyas familias sean beneficiarias del Programa Chile Solidario. Junto con ello se considera

“el reforzamiento de acciones para enfrentar la deserción escolar incrementando el número de becas de retención escolar perteneciente al programa ‘Liceo para Todos’”, el embarazo adolescente, el trabajo juvenil, la nivelación de estudios, junto con la ampliación de los beneficios entregados por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) para cubrir las necesidades de los nuevos estudiantes” (Ídem).

En asistencia social el país tuvo un progreso importante en el apoyo a estudiantes de bajos ingresos, con lo cual se ha mejorado la retención y las

condiciones de aprendizaje. En términos de alimentación, salud, materiales escolares y programas de becas, el gobierno en el año 2003, a través de la JUNAEB “entregó desayunos y almuerzos a 93.636 niños y niñas de kínder (50% del total) y pre-kínder (100% del total de asistencia, y 867.589 estudiantes de enseñanza básica (39.8% de la matrícula total en la educación subvencionada)”. En esta década también se empezó a ofrecer alimentación escolar en la enseñanza media, “donde 219.119 estudiantes reciben ahora desayuno y/o almuerzo (...)”. En cuanto a la demanda de lentes ópticos y aparatos para la audición, JUNAEB cubre el 100% de la demanda en educación básica y en el primer año de enseñanza media (OCDE, 2004, págs. 37-38).

En cuanto a los resultados de aprendizaje, expresados a través de los resultados SIMCE se pueden establecer las siguientes constataciones. Primero, aunque hubo un aumento sostenido en los promedios nacionales durante la primera mitad de la década de 1990, reduciéndose con ello levemente las diferencias de logros entre establecimientos municipales y particulares pagados, lo cierto es que entre 1996 y 2002 dicha tendencia se estancó y la diferencia aumentó. Segundo, la distribución social de los aprendizajes está altamente estratificada y además es inequitativa, una tendencia similar a la de 1990. Tercero, las escuelas que se vieron beneficiadas por programas focalizados como el P-900 y el Programa Rural han experimentado mejoras mayores en rendimiento, disminuyendo las brechas entre este alumnado, que es el más pobre y el resto del país. Finalmente, las diferencias de logros de aprendizaje entre dependencias municipales y particulares subvencionadas es mínima “y no siempre favorables a la educación privada, cuando se comparan grupos socioeconómicos homogéneos” (OCDE, 2004, págs. 39-40).

En este sentido es que el currículum es sometido a un ajuste curricular en el año 2005, el cual está enfocado en: 1) mejorar las habilidades de lectura, escritura y matemáticas desde pre-kínder hasta 4° año de enseñanza básica (actualización de los OF-CMO); y 2) aseguramiento de la calidad de los resultados a través de la Evaluación Docente y otros requisitos de desempeño (Quintana & Jara, 2015, pág. 22)

Como sea, esta etapa se ve marcada por eventos o hitos que trascienden la esfera burocrática presente durante casi todo el periodo estudiado. La irrupción de la esfera social a través de los estudiantes secundarios y universitarios y la masividad de la convocatoria de las manifestaciones del año 2006, conocida popularmente como Revolución Pingüina dan cuenta de la crisis que estaba atravesando el modelo educativo presente en Chile y que, tras varios años de conflicto y acuerdos políticos se logró cambiar la LOCE por un nuevo marco legislativo que rigiera el sistema educativo: la Ley General de Educación (2009).

2.3.2. Segundo macro periodo: Ley General de Educación. Reforma educacional (2009-2018)

2.3.2.1. Derogación de la LOCE, aprobación de la LGE y resurgimiento de las manifestaciones estudiantiles

Como se hizo mención en el apartado anterior, la revolución pingüina fue el punto de inflexión que las circunstancias impusieron al sistema educacional. Ante un modelo educativo que, contra todos sus postulados sobre equidad, agudizó la desigualdad y la segmentación social, y en consecuencia ante sus pobres resultados en términos de desarrollo integral de los estudiantes es que estos se manifiestan en forma masiva en gran parte del país por las evidentes fallas del modelo, tanto coyuntural como estructural. En el primer caso los estudiantes pedían el fin al cobro de la PSU y gratuidad en el transporte público; en el segundo caso sus peticiones pasaban por un cuestionamiento al modelo en sí mismo, como la derogación de la LOCE, la revisión de la Jornada Escolar Completa y de la municipalización de los establecimientos-pilares fundamentales de la LOCE y de la reforma educacional de los años 90'. Este movimiento tuvo un alto apoyo ciudadano y una respuesta de los actores políticos sin precedentes (Cox C. , 2012).

Luego de varios meses de tomas de colegios y manifestaciones masivas en las calles de las principales ciudades del país y con un alto apoyo social, la presidenta Bachelet convoca un Consejo Asesor Presidencial de Educación compuesto por los principales actores del sistema educativo y por representantes del movimiento estudiantil. Este Consejo no logra llegar a acuerdo en materias importantes de las tres coaliciones políticas que lo componían: por un lado, la centro-izquierda (gobierno de la Concertación) buscaba un rol estatal más fuerte, pero manteniendo la municipalización y con posturas contradictorias respecto al lucro en la educación; la izquierda, que defendía la recentralización de la educación y con una postura clara en contra del lucro en establecimientos con financiamiento público; y la derecha que apoyaba la primacía del mercado, el rol subsidiario del Estado y el lucro en la educación. Por otro lado, hay puntos en los que el Consejo llega a acuerdo: el cambio de la LOCE, una nueva institucionalidad que incluya una Agencia de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y el Consejo Nacional de Educación, sucesor del antiguo Consejo Superior de Educación, el incremento de las capacidades fiscalizadoras del Estado (Superintendencia), fin a la selección de alumnos en el nivel básico, el fortalecimiento de la formación docente, entre otros (ídem).

Bajo este esquema en el que, si bien no se altera el modelo educativo en cuestiones estructurales, como el principio de "libertad de enseñanza" y los mecanismos de mercado, se logra acrecentar-parcialmente- el poder del Estado en cuanto al aseguramiento de una educación de calidad más que solo en el acceso;

velar por las condiciones mínimas de operación de las instituciones educativa (tanto en dirección, docencia, infraestructura y otros); asegurar un proceso y resultados de calidad a través del establecimiento de estándares cuya evaluación acarrea consecuencias, junto con la fiscalización del uso de los recursos y rendiciones de cuentas. A esto se agrega la ley de Subvención Escolar Preferencial (ley SEP) en el año 2008, la cual tiene como principio fundamental ser una subvención diferenciada enfocada en los estudiantes más vulnerables, partiendo de la base que si se quiere brindar a esta población estudiantil las oportunidades de aprendizaje que el currículum exige se necesitan más recursos. Esta ley define una nueva relación con los sostenedores, los cuales deben garantizar el acceso a estudiantes considerados vulnerables para ser acreedores de tal subvención, junto con lo cual deben establecer metas de trabajo a lograr con el nuevo financiamiento con la consecuente rendición de cuentas.

En este contexto es finalmente derogada la LOCE por un nuevo marco legislativo para el sistema educativo: la Ley General de Educación (2009). Bajo la misma,

“en Chile la educación es entendida como el proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la vida que busca alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas; proceso que debe estar enmarcado en el respeto a los derechos humanos, a las libertades fundamentales, a la multiculturalidad, a la paz, capacitando a las personas para convivir en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa y, además, para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Ley N° 20.370, Artículo 2). El sistema educativo chileno aspira a garantizar el derecho a la educación para todas las personas y la libertad de enseñanza, entendida esta como el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, sin otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional (Constitución Política de la República de Chile, Capítulo III, Artículo 11, 1980). Además, se inspira en los principios de universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad (Ley N° 20.370, Artículo 3)” (MINEDUC, 2017, pág. 41).

La LGE establece el cambio de marco curricular, en el cual se contemplaban los objetivos fundamentales (OF) –que podían ser verticales o transversales- y los contenidos mínimos obligatorios (CMO), a las bases curriculares, las cuales contemplan como nuevo eje los Objetivos de Aprendizaje (OA) que varían según cada asignatura y que debieran ser logrados al finalizar cada año escolar, y los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) que tocan la dimensión moral y social de los estudiantes tanto dentro como fuera del aula.

Este nuevo marco legal para la educación no impidió que el movimiento estudiantil se reactivara en el año 2011. Esto no se quiere decir que antes del 2006 y antes de 2011 no hubiese manifestaciones, pero esos años son hitos dentro del movimiento por su masividad, por su aprobación ciudadana y por los efectos que tuvieron para el año académico tanto en los establecimientos educacionales como en las instituciones de educación superior que se adscribieron al movimiento, descontentos por la calidad y equidad, pero, sobre todo, por el lucro como incentivo a la provisión de educación. En estas movilizaciones se planteó la “necesidad urgente de recuperar la educación como un derecho social y humano universal, que debe ser garantizado por la Constitución Política de Chile, y que esté estructurado sobre la base de un nuevo Sistema Nacional de Educación Pública, gratuita, democrática y de calidad, organizado y financiado por el Estado en todos sus niveles” (Mesa Social, 2011, citado en MINEDUC, 2017, pág. 44). Dentro de estas demandas se consideraba la estatización de los establecimientos municipales; eliminar el sistema de vouchers; y terminar con el lucro de las escuelas que reciben financiamiento estatal. También se exigió gratuidad, mayor presencia del Estado en la educación superior y mayor regulación para evitar el lucro por parte de las universidades (ídem).

“Las movilizaciones fueron relevantes para definir el involucramiento de la ciudadanía en la discusión respecto de la educación y su importancia. En efecto, en los últimos años la sociedad ha vivido un proceso de politización tal que se ponen en tela de juicio temas que antes se daban por sentados y que se consideraban inamovibles (PNUD, 2015). Este proceso de cuestionamiento obliga a los actores a repensar el sistema educativo” (ídem).

Bajo este contexto, el segundo gobierno de Michelle Bachelet incluye un ambicioso proyecto de Reforma Educativa que intentará satisfacer las expectativas de la contingencia social y que se tratará con mayor detalle en el siguiente punto.

2.3.2.2. Reforma educacional del segundo gobierno de Michelle Bachelet

En 2013, en el marco de un nuevo período presidencial, la entonces candidata Michelle Bachelet presentó una propuesta de Reforma Educacional dentro de su Programa de Gobierno (2013). En el marco de las manifestaciones de los años precedentes se hizo evidente la necesidad de un cambio importante en el sistema educativo. Esto debido principalmente a aspectos que ya estaban evidenciados incluso desde antes de la promulgación e implementación de la LGE, es decir, la inequidad del sistema educativo, expresado en la erosión de la matrícula municipal en favor de la matrícula de establecimientos particulares subvencionados; y los pobres resultados obtenidos en pruebas internacionales durante la década pasada, entre otros aspectos. “La relevancia de un cambio estructural se argumentó por la necesidad de configurar una sociedad más justa y menos segregada, en que el Estado desarrolle un rol fundamental mediante la garantía del ‘ejercicio del derecho a una educación de calidad, fortaleciendo la educación pública, entregando garantías explícitas y exigibles a ciudadanos y ciudadanas” (MINEDUC, 2017, pág. 173). Dentro de los pilares de transformación de esta reforma se encuentran los siguientes: calidad de la educación, fin de la segregación y selección, gratuidad universal, y fin al lucro, los cuales “orientan las iniciativas de diseño e implementación en los niveles de educación parvularia, educación general y educación superior, tales como la Ley de Inclusión Escolar, Ley de Autorización de Funcionamiento de Establecimientos de Educación Parvularia, Ley de Creación de Universidades Estatales en las Regiones de O’Higgins y Aysén, Ley de creación de quince centros de formación técnica estatales, Ley de creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, entre otras” (ídem, pág. 174). Dentro de esta propuesta un aspecto clave es la reforma al sistema de formación inicial y continua de profesores, junto con mejorar sus condiciones laborales y el desarrollo de un nuevo esquema para el sistema de educación pública.

La siguiente tabla muestra los principales componentes de la Reforma:

Educación Parvularia	Educación General	Educación Técnico-profesional	Educación Superior
Modernización de la institucionalidad	Inclusión	Fortalecimiento de vinculación entre instituciones de educación, trabajo y economía	Educación universitaria
Mejoramiento de la calidad	Nueva Educación Pública	Reconocimiento de particularidades de la formación técnico-profesional	Modernización de la institucionalidad pública
Cobertura, acceso, inclusión y pertinencia	Política Nacional Docente	Creación de nuevas instituciones	Equidad e inclusión
Docencia	Calidad		Educación superior estatal
Infraestructura	Convivencia		Creación de nuevas instituciones
	Infraestructura		

Fuente: MINEDUC, 2017

Para efectos de esta investigación se tratará predominantemente la Educación General y sus componentes. Dentro de esta se planteó el fin al lucro, al copago y a la selección, con el objetivo de brindar acceso efectivo a la educación. Además, se propuso la desmunicipalización y la instauración de un nuevo sistema de educación pública. La política docente tiene como objeto fortalecer la formación inicial docente y mejorar las condiciones laborales de los profesores. La figura que se presenta a continuación detalla las principales líneas de acción en el nivel de educación general.

Calidad	Convivencia	Infraestructura
Plan Nacional de Desarrollo Curricular		
Plan de Evaluaciones		
Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar		
Plan de Fomento de la Lectura		
Tecnología en aulas	Aulas del Bien Estar	Plan Estratégico de Infraestructura escolar
Planes especiales de Educación Física, Artística, Ciudadana e Inglés	Plan de Seguridad Escolar	Plan de Equipamiento de liceos técnico-profesionales
Programa de innovación en Ciencias, Matemáticas y Lenguaje	Actualización de Plan de Convivencia Escolar	
Nuevo enfoque de Planes de Mejoramiento Educativo		
Aumento de visitas de evaluación y orientación a los establecimientos por parte de la Agencia de la Calidad		

Inclusión	Nueva Educación Pública	Política Nacional Docente
Ley de Inclusión		
Nuevo sistema de acceso a educación particular subvencionada	Desmunicipalización	Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente
Plan de alfabetización a jóvenes y adultos	Fondo de Apoyo a la Educación Pública Municipal (FAEP)	Centros de liderazgo directivo
Educación intercultural		

Fuente: MINEDUC, 2017

Inclusión: “uno de los principales propósitos de la Reforma del sistema escolar presentado en el Programa de Gobierno de Michelle Bachelet (2013), se relaciona con la necesidad de reducir la segregación y construir un ‘país más integrado social y culturalmente’”. Para ello, durante el primer año de gobierno una de las prioridades fue el diseño, aprobación e implementación de la Ley de Inclusión Escolar (ley 20.845), la cual elimina el copago, regula la admisión de los estudiantes y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales financiados total o parcialmente por el Estado. Los objetivos principales de esta ley que entró en vigor en marzo de 2016 tienen relación “con la comprensión de la educación como un derecho humano”, robustecer la calidad educacional del sistema escolar, promover la “inclusión social, económica, étnica y religiosa” y mejorar los procesos de enseñanza. Con esta ley se busca eliminar las barreras que impidan el acceso equitativo y no discriminatorio a una educación de calidad, y que el sostenedor se convierta en un administrador de los centros educativos que esté obligado a cumplir con ciertos requisitos. La División de Educación General del MINEDUC estableció que, para el cumplimiento de la inclusión en el sistema escolar, se trabajarían en distintos frentes, tales como el diseño de un plan de apoyo para liceos inclusivos, un plan nacional de retención escolar y en la creación de redes de mejoramiento escolar (MINEDUC, 2017, pág. 180).

Entre los puntos más importantes de este propósito se encuentran la gratuidad, bajo la cual los establecimientos que reciban aportes del estado deberán eliminar el copago, de lo contrario pierden el financiamiento estatal; sistema de admisión inclusivo, bajo el cual los establecimientos que reciban financiamiento estatal deberán dejar de seleccionar a sus alumnos en forma gradual; y fin al lucro, todos los recursos que entregue el Estado deberán ser destinados para fines educativos; entre otros que merecen mención, como los programas especiales con fines artísticos o académicos y el aumento de los recursos para la ley SEP.

Nueva Educación Pública: en este proyecto de ley enviado al Congreso el 2015 se propone la instauración de un sistema nacional de educación pública a través de una red moderna de Servicios Locales de Educación que contribuya a fortalecer y desarrollar las capacidades de la educación pública y de sus ciclos de mejora educativa. Este proyecto contempla varios objetivos, entre los cuales se encuentran los siguientes:

- Se establecen los principios articuladores que guiarán el sistema de educación pública: a partir de los principios enunciados en la LGE, la educación pública estará orientada hacia: la calidad integral y su constante mejora; cobertura nacional y garantía de acceso; desarrollo equitativo; trabajo en red; desarrollo de proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana, entre otros (MINEDUC, 2017, pág. 182).

- Se construye una red de servicios públicos de educación con una escala y un tamaño adecuados para promover la equidad y la calidad educativas: para lograr este objetivo es que se espera crear 67 Servicios Locales de Educación, los cuales estarán formados en promedio por 4 comunas. Estos servicios compensarán la deficiente gestión, administración y sustentabilidad de los establecimientos a raíz de la existencia de un gran número de sostenedores municipales pequeños; se espera así mismo optimizar el uso de los recursos, superando la lógica de competencia entre establecimientos y contando con un mayor margen presupuestario (ídem, pág. 182-183).
- Se potencia la gestión educativa integral, con objetivos nacionales y locales de mediano y largo plazo: la Dirección Ejecutiva a cargo de los Servicios Locales de Educación tendrán una duración de 6 años. La idea de crear esta figura administrativa se centra en ser un sistema estable e independiente de los ciclos políticos, lo que le da un carácter más serio en cuanto al logro de metas de mediano y largo plazo (ídem).
- Se asegura el apoyo y fortalecimiento de las capacidades técnicas en cada establecimiento: para ello deberán formarse equipos técnicos para apoyar, asesorar y acompañar a los miembros de la comunidad educativa. Los focos se encontrarán en
“los aprendizajes de los estudiantes; la labor pedagógica y docente; la implementación curricular y la innovación educativa; la convivencia escolar y las herramientas para enfrentar los diferentes contextos; el monitoreo del progreso del aprendizaje de los estudiantes; la instalación, desarrollo y evaluación de los ciclos y planes de mejora; la vinculación con el entorno social y productivo en pos del desarrollo de especialidades técnicas, artísticas u otras, relacionadas con las necesidades del territorio y articuladas con la educación superior y permanente” (ídem, pág. 183)

Política Nacional Docente: una de las preocupaciones constantes de los gobiernos desde 1990 en adelante y que toma especial fuerza en esta etapa es el fortalecimiento de la formación docente y de las condiciones de trabajo para aquellos que pertenezcan al sistema escolar financiado por el Estado, así como mejorar la calidad de la educación

Calidad: en cuanto a este componente, el objetivo es que todos los establecimientos educativos sean liceos o escuelas de excelencia que ofrezcan una formación integral a sus estudiantes. Para lograrlo se entregarán herramientas y recursos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través del fomento de la

lectura, la educación artística, la formación ciudadana, el inglés, la actividad física, entre otros.

“Además, en abril de 2016 se lanzó el Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019 que busca articular y coordinar las instituciones que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)” (ídem, pág. 187).

Formación ciudadana (ley 20.911): con el objetivo de que los estudiantes comprendan el concepto de ciudadanía, se comprendan como ciudadanos y parte de un Estado de Derecho, junto con que conozcan los derechos humanos y los tratados internacionales es que se espera que la ciudadanía sea “crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa” (ídem, pág. 188). No es que antes de esta reforma no se haya buscado fomentar la formación ciudadana, pero a partir de esta reforma se hace más explícita esta necesidad a raíz de las manifestaciones sociales de los años precedentes que exigen que la sociedad esté más consciente y sea más crítica con lo que el sistema le entrega.

Convivencia: actualizar los planes de convivencia escolar en las escuelas públicas con jornada escolar completa, así como la implementación de planes que fomenten la participación estudiantil y de los padres y apoderados en la comunidad escolar, junto con el acompañamiento a estudiantes vulnerables, entre otros.

Infraestructura: para llevar a cabo tan ambiciosa reforma es una condición *sine quanon* mejorar la infraestructura, equipamiento y conectividad en los establecimientos con financiamiento público para poder brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje adecuadas.

A modo de conclusión, esta reforma es ambiciosa y promete generar profundos cambios en el sistema educativo. Es difícil establecer su impacto por lo reciente y gradual de su implementación, por tanto, se está a la espera de visualizar con mayor perspectiva los resultados de esta.

2.4. RACIONALIDADES

Tras diecisiete años de dictadura militar, el retorno a la democracia para Chile significó una diversidad de cambios en materias estructurales, y uno de ellos, de los con mayor implicancia hasta nuestros días ha sido el nuevo “espíritu educativo” con que se reformuló la estructura educativa nacional. Las reformas educacionales llevadas a cabo en nuestro país durante las últimas tres décadas han ido retocando, reformulando o propiamente transformando en algo nuevo el currículum nacional. Este reacomodo del planteamiento educacional chileno ha sido una respuesta de los intereses de la sociedad y que han ido comprometiendo diversos enfoques que se han desarrollado paralelamente a los procesos históricos de nuestra sociedad.

Al respecto Shirley Grundy explica que “comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social” (Grundy, 1994, pág. 21). Sin embargo, lo mencionado anteriormente solo es una sección del esquema, ya que no solo se hace necesario conocer la composición y organización de esta sociedad, sino que se hace necesario también conocer las condiciones fundamentales en las que se construye, es decir que, si se va más allá de solo considerar los aspectos prácticos de la educación, se pueden identificar no leyes universales, sino creencias y valores.

Para caracterizar los principios transversales implícitos en la construcción de los marcos estructurales de la educación chilena se cita a Jürgen Habermas en S. Grundy (1994) donde se encuentra la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, lo que en palabras del autor “proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de «constituir» o construir el conocimiento” (pág. 23). Estableciendo desde su perspectiva que el conocimiento no es un elemento aislado de las personas, quienes lo deben develar, sino que esgrime que por el contrario que el conocimiento es un constructo del conjunto social.

Para Habermas en S. Grundy (1994) lo que entiende por interés, surge desde la reconstrucción desde nociones anteriores a él, donde hace la consideración que “la especie humana se orienta básicamente al placer y lo que, sobre todo, nos proporciona placer es la creación de las condiciones que permiten que la especie se reproduzca” (pág. 25). Sin embargo, esta concepción tiene características propias que la definen, considerando que la:

“creación de estas condiciones se enraíza y fundamenta en la racionalidad, lo que supone que las formas más elevadas y puras de placer han de experimentarse en la racionalidad. Por tanto, el interés más fundamental de la especie humana es el interés por la racionalidad”,

definiendo que:

“los intereses son orientaciones fundamentales de la especie humana y los intereses puros son orientaciones fundamentales, racionales (...) que no solo representan una orientación de la especie humana hacia el conocimiento o la racionalidad, sino que constituyen más bien el conocimiento humano mismo (...) y determinan las categorías mediante las que lo organizamos” (ídem).

2.4.1. Tipos de racionalidades presentes en Chile

Como ya se ha venido haciendo explícito y basados en el consenso social que existe respecto a esta materia, se parte de la premisa que el currículum es una expresión y construcción cultural que organiza sus prácticas e intereses educativos. En tanto, se comprenden estas características como racionalidades o paradigmas educativos de acción, que conforman en sí cada una de ellas, distintas formas - y a veces excluyentes entre ellas - de construir el conocimiento y de concebir los elementos que componen la sociedad y sus fines y objetivos educativos. Así, se identifican entonces tres racionalidades o paradigmas curriculares: la racionalidad curricular de carácter técnico, la práctica o praxeológica y la racionalidad curricular crítica, propuestos por la ya citada (Grundy, 1994) en base a los axiomas de Habermas.

Sin embargo, lo anterior y en base a recientes estudios pertinentes a la presente investigación, se expresarán tan solo las racionalidades o paradigmas educativos que han sido los marcos de construcción en temas educacionales presentes en Chile. Como se ha configurado en estudios, los documentos formativos (Formación Inicial Docente) como los propios docentes, indican la “presencia predominante de postulados teóricos expresados en la racionalidad técnica del currículum, en su vertiente racionalista academicista (...) sin embargo, se debe reconocer que la política pública ha intentado – en el papel – mover el foco de lo disciplinar hacia posturas más renovadas del conocimiento histórico, con énfasis en lo social e identitario” (Valdés & Turra, 2017). Lo que hace inferir que las políticas ministeriales estarían volcándose sobre una racionalidad curricular práctica, en tanto acentúan el conocimiento en la comprensión del medio y aceptan la salvedad que proponen los diversos contextos del saber de cada sujeto.

En medio de esta dualidad convergente, existen además patrones que perpetúan esta relación del accionar cultural y curricular, correspondiente al propio accionar de los agentes participantes del contexto educativo – por lo menos entre 1990 y 2006 - considerando el rol protagónico que se entrega a los docentes en su propiedad, jerarquía y distribución. Incluso considerando la práctica común de la interpretación individual y posible reconstrucción que cada sujeto pueda formular, se conciben los hechos como parte de las racionalidades de un currículum práctico, fundamentando que el conceso alcanzado en el énfasis de las interpretaciones individuales mediante el diálogo y deliberación abiertos, en el contexto nacional, surgen desde un interés instrumental de las oligarquías dominantes y no como prácticas emancipadoras individuales, sino más bien como ideales plenos de manipulación (Grundy, 1994).

Así, las racionalidades o paradigmas tratan la naturaleza del conocimiento al que se refiere el currículum y cómo lo estructura, y en Chile se han manifestado hasta ahora solo dos.

2.4.2. Racionalidad técnica

Desde la perspectiva de una racionalidad técnica definida por Habermas, se debe comenzar por comprender que integra parte de los intereses humanos fundamentales. Los que se basan en la urgencia que existe como especie por la sobrevivencia y la reproducción, tanto como individuo, como de lo que se considere importante para la especie. Así, los que organizan el conocimiento bajo esta perspectiva tienden a una orientación básica por el control y manipulación del medio, señalando Habermas en Grundy “la congruencia de este interés con las perspectivas de acción de las ciencias empírico-analíticas” (Grundy, 1994, pág. 27). Es decir que el saber se estructura en torno a determinadas teorías - e hipótesis - basadas en la observación y experiencias verdaderas y comprobables del mundo. En otras palabras, esta forma de estructurar el conocimiento es conocida como cultura del positivismo, término utilizado por A. Comte en el siglo XIX.

Ahora en el saber pedagógico, el positivismo ha sido predominante desde mediados el siglo XX hasta ya entrado el siglo XXI en el caso chileno, y se ha caracterizado principalmente por dirigir sus métodos de acción hacia el control del medio. Es decir, que para lograr el control del medio ambiente se debe accionar en congruencia con las reglas basadas en fundamentos empírico-analíticos. “Como la ciencia empírico-analítica se ocupa de identificar las regularidades que existen en el medio, es posible formular reglas para la acción basadas en las regularidades” (Grundy, 1994, pág. 29). En este sentido, el conocimiento de carácter técnico reclama ser objetivo, observable, replicable, y en consecuencia de carácter generalizable y predictivo.

La caracterización anterior denota que el tipo de conocimiento técnico pretende conseguir para la construcción curricular similares ventajas que las que han obtenido las ciencias naturales y que le han brindado una inagotable fuente de beneficios. En este aspecto, en función de parámetros educativos, los trabajos de Ralph W. Tyler sentaron las bases de este paradigma curricular al intentar establecer los principios generales para la construcción de un currículum escolar en cualquier contexto y situación. De esta manera R. Tyler organiza la construcción del currículum en cuatro etapas, siendo la primera y de mayor importancia la determinación de los objetivos educacionales a las que se subordinan las demás como: selección de las experiencias de aprendizaje, la organización de las experiencias de aprendizaje y finalmente la evaluación de las experiencias (Pascual, 1998)

Así es como se establece desde la lógica antes descrita, que los procesos de conformación de un currículum técnico deben ser vistos como un conjunto de procedimientos secuenciados, que deberán establecer los conocimientos, procesos y formas de evaluación necesarios para ser reproducidos en los estudiantes. En consecuencia, el currículum de carácter técnico prescribe los contenidos y procesos

de forma lineal, es decir, que no se considera la diversidad de contextos culturales donde se ha de imponer. “En síntesis, desde las racionalidades técnicas de lo curricular se plantea la superioridad del conocimiento disciplinar de carácter positivo e ilustrado, supeditándose la teoría por sobre la realidad de los sujetos” (Pascual, 1998, pág. 20).

2.4.3. Racionalidad práctica

Ahora bien, desde una racionalidad práctica se comienza nuevamente por entender que integra parte de los intereses humanos fundamentales, aunque ésta se basa en la necesidad fundamental de los seres humanos de vivir en el mundo formando parte de él y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir. Así, los que organizan el conocimiento bajo esta racionalidad se orientan hacia la comprensión del medio de manera que el sujeto interactúe con éste. Es decir, que para apuntar hacia la comprensión del medio se debe accionar en consonancia a principios asociados con las ciencias histórico-hermenéuticas, entendiendo que estas proceden al nivel de la actividad comunicativa. Complementando lo anterior Habermas señala que la

“hermenéutica aporta una forma metódica a un proceso de comprensión entre individuos (y de autocomprensión) establecido a un nivel precientífico en el nexo de tradición que constituyen las interacciones simbólicamente mediada, asegurando la intersubjetividad de una comprensión posible que oriente la acción tanto sobre el plano horizontal de la interpretación de culturas ajenas como sobre el plano vertical de la asimilación de tradiciones propias” (Habermas, 1990, pág. 194).

Bajo esta interpretación ilustres autores como W. Dilthey y H.G. Gadamer “comparten la convicción de que el conocimiento está asentado sobre unas tradiciones y prácticas sociales, y que no hay acontecimientos propiamente humanos en abstracto porque el conocimiento está asentado sobre unas tradiciones y prácticas sociales dado que el espacio, el tiempo, el lenguaje, la cultura son los horizontes de la existencia humana” (García & García, 2012, pág. 104). Entonces, la construcción del conocimiento bajo esta mirada ha de juzgarse según si la interpretación resulte significativa o no, para la formulación de juicios respecto a la interacción efectuada bajo el uso de la razón, la ética y la moral. En este aspecto, Aristóteles ofrece el primer y más importante aporte sobre esta concepción que llamó *Phrónesis*, conjunto de conocimiento, juicio y prueba, la cual se distingue como un tipo de conocimiento particular - distinto al teórico - que está orientado hacia la situación concreta, por lo que acoge las circunstancias en toda su infinita variedad, siempre inclinada hacia el bien común y que ha podido ser definido

ambiguamente como juicio o acción práctico. Toda la panorámica general se tratará de dilucidar en palabras de H.G. Gadamer quien sostiene lo siguiente:

“Junto a la phrónesis, la virtud de la consideración reflexiva, aparece la comprensión. La comprensión es una modificación de la virtud del saber moral. Está dada por el hecho de que en ella ya no se trata de uno mismo sino de otro. Es en consecuencia una forma del juicio moral (...) Sin embargo lo que sí significa esta incondicionalidad es que la conciencia moral no puede eximirse a sí misma de la apelación al juicio de los demás [...] (logrando la) comprensión cuando uno ha logrado desplazarse por completo en su juicio a la plena concreción de la situación en la que tiene que actuar el otro. Por lo tanto, tampoco aquí se trata de un saber en general, sino de algo concreto y momentáneo” (Gadamer, 2007)

La cita anterior señala con claridad la importancia de la relación existente entre la comprensión y la construcción del significado en base al conocimiento, la comprensión y el juicio en la formulación de las interpretaciones venideras. Sin embargo, la acción práctica envuelve aún más propiedades ya que:

“La aplicación de la ley moral a la determinación de la voluntad (acción), es cosa de la capacidad de juicio. Pero puesto que aquí se trata de la capacidad de juicio bajo las leyes de la razón pura práctica, su tarea consiste en preservar del «empirismo de la razón práctica, que pone los conceptos prácticos del bien y del mal... sólo en series de experiencias». Y esto es lo que produce la «típica» de la razón pura práctica” (Gadamer, 2007).

En otras palabras, lo anterior se resume dentro del sentido que brinda Gadamer, el juicio práctico se genera gracias a la concepción previa y personal, aunque de carácter compartido y convergente con el resto de la sociedad de una moral común y el juicio reflexivo que son determinantes en una situación dada y que buscan un bien común –ética-, ya sea de los participantes de la acción o socialmente.

Ahora bien, si se piensa la racionalidad práctica en aplicación con el currículum, sería entender que éste se entabla en las relaciones establecidas entre los seres humanos y que se regiría por la interacción que se ejerce entre docentes y educandos a nivel mutuo en su propiedad de sujetos y no de objetos como en una racionalidad técnica. En este sentido, la práctica curricular se basaría en la constante interpretación de las interacciones constituidas, dando espacio a la construcción del significado del aprendizaje a través de su pilar fundamental situado en el juicio personal (Grundy, 1994), o más bien juicio práctico.

Dentro de las categorías que se han ido dilucidando, conviene prestar atención al hecho que le otorga un nuevo sentido al parámetro curricular y que se ha de encontrar en evaluación y la valoración que se le otorga dentro del proceso educativo. Es posible inferir que la falta de objetivos que prescriban el proceso educativo genera que carezca de sentido la inclusión de evaluaciones que valoren los resultados del proceso. En cambio, Stenhouse en Grundy señala que cualquier idea educativa ha de traducirse en hipótesis comprobables en la práctica [...] y que tales proposiciones presumen de ser más inteligentes que correctas” y se valoraran según cuan beneficiosas sean para el aprendizaje (Grundy, 1994).

2.5. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE: NOCIONES, PARALELISMOS Y CONTRADICCIONES

Es menester para una sociedad consciente y de carácter crítica, formular interrogantes sobre la germinación de la educación, sus fines, naturaleza o relación enseñanza-aprendizaje. Ya los primeros filósofos griegos se preguntaban sobre estas cuestiones y otras, y los aportes innumerables de variados especialistas (psicólogos, pedagogos y sociólogos entre otros) han configurado un marco de referencia en torno a la concepción intrínseca sobre el aprendizaje.

Se hace prácticamente universal la concepción de que el aprendizaje es algo importante, sin embargo, la historia ha demostrado que se puede relativizar sobre sus causas, procesos, objetivos finales y consecuencias. Es a raíz de lo anterior que, tras largos años de investigaciones y aportes de diversos campos de estudio, cómo de especialistas, que hoy se conoce lo que conceptualmente se denomina teorías del aprendizaje. Las teorías corresponden a conjuntos científicamente aceptables en sus principios que explican un fenómeno, estas a su vez, ofrecen marcos de trabajo para interpretar las observaciones ambientales y sirven como puentes entre la investigación y la educación. Las observaciones de la investigación se organizan y vinculan sistemáticamente con las teorías (Schunk, 2012). Es decir que, corresponden a construcciones teóricas que han de proponer cómo aprende el ser humano bajo una mirada de carácter sistémica respecto del proceso de aprendizaje, obviamente desde distintos puntos de vista y panorámicas, y que en su base teórica explicativa utilizan argumentos que integran elementos de tipo biológicos, sociales, culturales y emocionales. La mecánica de estas teorías permite en niveles altos de organización social o estatal, la toma oportuna de decisiones sobre como conducir de forma aparentemente coherente los procesos educativos. Es decir que, crean modelos explicativos de como aprenden los seres humanos, gracias a lo que se puede generar prácticas y metodologías de aprendizaje en primera instancia o un tipo de producto de sociedad esperada en última.

Ahora bien, en el caso chileno y manteniéndose dentro de la delimitación temporal, se puede observar que han existido a lo menos dos visiones sobre el aprendizaje que paralelamente han coexistido, han estado en conflicto y a veces se han excluido entre sí.

Como antecedente de los procesos vividos en el país, es menester mencionar que durante el gobierno militar se propuso la flexibilización de los planes y programas de estudio de la enseñanza básica, asunto que se autorizó mediante Decreto con Fuerza de Ley, DFL N.º 4.002 de 1980. Decreto que por lo demás, sienta las nuevas bases filosóficas y paradigmáticas en la educación chilena (Cazanga, 2019). El DFL antes mencionado, introdujo regulaciones de mercado para obtener una mejor gestión y eficacia del sistema educacional, ya que autorizaba a las instituciones educativas a disminuir el número semanal de clases en respectivas materias, según lo precisara la realidad económica del establecimiento. La inmersión de este nuevo enfoque epistémico encontrará un baluarte en la teoría del capital humano que ve a la educación principalmente como un proceso individual con consecuencias colectivas agregadas y como un sistema necesariamente subordinado a la estructura ocupacional y productiva de los países (Becker, 1983 en Corvalán, 2013, pp. 63-81).

El innovador modelo, tiene como fin último tecnificar el proceso educativo introduciendo un lenguaje apropiado al sistema económico del país. Así, la “pedagogía por objetivos”, que había sido el eje curricular de la Reforma de 1965 se mantenía como la visión teórica dominante del currículo, reforzada por el ‘conductismo’ que durante el Gobierno Militar tuvo gran auge apoyándose en la “Tecnología Educativa”. (Donoso, 2004).

Durante este trayecto queda de manifiesto que la instauración del modelo basado en una racionalidad técnica del currículum intenta transformar a los docentes en técnicos, capacitados y en continuo perfeccionamiento para aplicar lo que un grupo de expertos ha determinado. De esta manera se puso énfasis en la eficacia y el utilitarismo del currículum, donde los objetivos no son planteados por un equipo docente, sino más bien, por un grupo de especialistas que estudian las demandas macroeconómicas y sociales, tratando de satisfacerlas. En ese entonces fue el catedrático John Bobbitt quien expuso el rol del profesor, determinando que el docente no es un filósofo, - añadiéndole el empobrecimiento cultural del caso chileno - sino más bien, es el ejecutor de un plan superior que la comunidad en su proyección ulterior demanda.

Es posible aseverar entonces que, la pedagogía por objetivos propone la institución educativa como un mecanismo para el logro de productos que la sociedad y especialmente el sistema de producción necesita en determinado momento, por lo que este modelo privilegia la reproducción social (Gimeno, 1997).

Estas actividades pueden ser determinadas como objetivos educacionales, de tal manera que la educación es un medio para perseguir fines, dirá Tyler (1949) en (Oliva, 2010)

Estas vicisitudes determinaron un panorama complejo a saber, luego de la inesperada LOCE y el regreso a gobiernos democráticos, se hizo necesario un diagnóstico sobre las condiciones de la educación chilena. El camino estaba forjado pero las nuevas condiciones en política educativa hacían alusión sobre la necesidad de establecer en qué condiciones estaba el sistema educacional. Así es que, se establece el Comité Técnico para el Dialogo Nacional sobre la Modernización de la Educación (Comisión Brunner) durante 1994 como un esfuerzo administrativo de carácter serio, juicioso y acabado de las realidades que enfrentaba la educación en Chile (MINEDUC, 1994), a la cual le sucede la creación de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994) con el fin de respaldar mediante el consenso social lo ya diagnosticado por la primera. Presididas por el entonces ministro secretario general de gobierno Don José Joaquín Brunner y por el ministro de educación Don Sergio Molina, respectivamente, se establece el primer diagnóstico de la realidad en materia educacional en el país.

El informe es categórico y señala las grandes insuficiencias presentes, y que son hasta ese entonces adjudicables al modelo preponderante en la formación de profesores, como al currículum organizado. Y que en palabras del informe Brunner destaca que, entre otros elementos que influyen en la baja efectividad de los aprendizajes escolares se encuentra el predominio de un modelo de enseñanza que descansa casi exclusivamente sobre la actividad expositiva del maestro, genera pasividad en el alumno, concibe el aprendizaje como memorización de "materias" descontextualizadas de la realidad cotidiana de los estudiantes y gira en torno al cumplimiento a la letra de instrucciones (MINEDUC, 1994)

En las palabras de la Comisión Brunner, es posible identificar el umbral de una teoría del aprendizaje conductista, referido en que el aprendizaje se resume en la suma lineal de información o un aprendizaje enciclopédico, por lo que se desarrolla solamente la memoria. El docente, quien enseña, es el encargado de estimular al estudiante, por lo general mediante refuerzos negativos o positivos, por lo que la relación estudiante profesor es sumamente pobre, sin mencionar por lo demás que, al estar el estímulo fuera del estudiante genera grandes dosis de inactividad en este.

La metodología utilizada hasta la aparición de un remecedor diagnóstico (1994) dejó entrever la baja calidad de la educación chilena en cuanto al tipo de enfoque pedagógico, que, a la vez no configuraba la esperada formación integral de los estudiantes.

La receta tenía que venir desde la reforma educacional (1990) grabada poco tiempo atrás, y debió presentarse en apariencias al menos, significativamente diferenciada de su predecesora. Los nuevos principios reformistas presentados primeramente en el Decreto 40 de 1966 y posteriormente actualizados en el Decreto 256 de 2009 del Ministerio de Educación de Chile, enuncian que el currículum nacional:

“prioriza la comprensión profunda, el aprendizaje activo, las relaciones entre saberes y la movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes, en diversos contextos, preferentemente auténticos o reales” (MINEDUC, 2009).

Promoviendo, además:

“procedimientos didácticos que incluyen la indagación y la creación por parte de los alumnos y alumnas, tanto en forma individual como colaborativamente, y las actividades de análisis, interpretación y síntesis de información procedente de una diversidad de fuentes” (MINEDUC, 2009).

Es entonces que, las cuestiones curriculares planteadas en las normas y actualizaciones correspondientes plantean que el centro de acción de la pedagogía está en el aprendizaje, es decir que, el alumno será el centro de la actividad tanto individual como participativa, siendo el profesor el responsable de mediar el conocimiento mediante diversas fuentes de información.

El análisis señala que el currículum en sus modificaciones últimas ha girado hacia una teoría del aprendizaje constructivista, la cual configura que los educandos forman o construyen su comprensión del conocimiento y las habilidades en forma individual cómo participativamente, pudiendo recordar información con mayor facilidad si esta mantiene algún significado personal para ellos. De lo anterior, queda manifiesto que la motivación es un punto de valor, aunque esta teoría pone el foco en el estudiante, él es quien construye sus propias creencias motivacionales de la misma forma que construye sus creencias sobre el aprendizaje, lo que les permite disfrutar de la autorregulación, lo que involucra sistematizar funciones mentales como memoria, planeación, síntesis, evaluación, entre otras. Además, se concibe al profesor como el estructurador de un ambiente de aprendizaje en condiciones óptimas para que los estudiantes logren construir su conocimiento, y maximicen el aprendizaje en su zona de desarrollo próximo (Schunk, 2012, págs. 229 -276).

El constructivismo impregnado en la documentación oficial del MINEDUC muestra que el aprendizaje pretendido se orienta en función al desarrollo de destrezas y capacidades de orden superior. Por lo que se busca desarrollar:

- Capacidad de abstracción a nivel de sistemas.
- Experimentar, seleccionar y discernir.
- Comunicación y trabajo colaborativo.
- Aprender a aprender.
- Resolución de problemas
- Competencias que permitan crecer y adaptarse a las realidades de conocimientos y sociedad cambiantes (Cox, 2001).

A partir de lo anteriormente comentado, se puede observar que el actual marco curricular de la educación chilena está organizado por un conjunto de principios teóricos que proyectan la organización de los contenidos y cuáles son las propuestas para realizar la transposición didáctica de ellos. Aquí identificamos rápidamente como uno de esos principios el constructivismo.

Sin embargo, a lo anterior, las directrices de la reforma educacional tras ya largos años en implementación han podido ser expuestas al análisis y crítica de los especialistas. En función a esto, se ha hecho manifiesto un complejo y gradual paso de un currículum prescrito definido en la documentación oficial, a un currículum implementado en las aulas escolares, talleres, laboratorios entre otros del sistema educacional chileno (Cox, 2001).

El camino de la transición en función de reformas, políticas y enfoques educativos ha dejado patente algunas inconsistencias a saber. En primera instancia, se puede hablar de una reforma educativa excesivamente vertical. Lo que Cox plantea como currículum prescrito es identificado como una estrategia de orden vertical, donde el MINEDUC fija el marco sectorial con las definiciones políticas, el sistema de evaluación, la contabilidad entre otros, en una especie de brújula que indica el norte a seguir. Esta práctica burocrática suele plantear el cambio desde arriba hacia abajo y define los ideales aplicables a todos los ámbitos. Esta además mencionar que esta cuestión es imprescindible para establecer ideales coherentes entre sí, pero si no se combina de forma adecuada ofrece dificultades y limitaciones, como una baja legitimidad o rechazo por no ofrecer altos grados de participación, por lo que se percibe como impuesta e incoherente a las necesidades educativas locales (Raczynski, 2007).

En esta etapa es posible ilustrar un paralelismo en cuanto a los principios directrices de las políticas educativas. Paralelismo complementario y contradictorio a la vez, característica propia del sistema educacional chileno y que hasta el momento llena de incertidumbre a una sociedad que está dividida en cuanto a lo mismo. La reforma educativa en última instancia ha intentado desde el buró

establecer dos metodologías de trabajo; primero la de carácter pedagógico de orden constructivista según lo ya señalado y la segunda de orden técnico, establecida en la implementación de un Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), asentado en una prueba altamente estructurada, con foco de orientación altamente técnica, unida a la implementación de una Evaluación de Desempeño Docente. Ambos sistemas de medición reducen toda la pregonería del currículum vigente y del proceso de enseñanza-aprendizaje al mero desempeño, volviéndolo utilitarista y de tonos técnicos, operacionalizando la educación al mercado (Oliva, 2010).

En el orden de las cosas, se ha determinado que ha existido una reforma de carácter altamente vertical expuesta en la documentación oficial, y que junto a estructurados mecanismos de medición para la educación chilena han configurado gran parte del manto que cubre los principios teóricos de la educación. Sobre este aspecto, para completar una visión más amplia del contexto educacional nacional es ineludible discernir sobre el estándar en la formación de profesores.

Al respecto, la universidad del Bío-Bío en consonancia con los parámetros planteados por las reformas educativas del pasado, se ha alineado a ellas teniendo como antecedente la adscripción voluntaria de dicha casa de estudios durante el año 1997 al Programa de Fortalecimiento para la Formación Inicial Docente (FFID). La universidad en aquel entonces y más precisamente la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía realizó una autoevaluación con el fin de determinar el estado de su situación en ese entonces. Posteriormente y en base a dicha autoevaluación la universidad procedió a implementar sus políticas internas como perfil de egreso o planes de estudio en función de las nuevas exigencias educacionales del país.

Esta información puede ser constatada en el marco referencial de esta investigación y sobre la coherencia de los planes de estudio, el siguiente capítulo expondrá la relación existente.

2.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En síntesis, sobre los tópicos tratados en el presente capítulo se destaca. Sobre el primer ítem, que los antecedentes históricos de la realidad educacional nacional sentaron principios de un nuevo sistema estructural de nivel nacional, como la Doctrina de Seguridad Nacional, que otorga los fundamentos ideológicos y estratégicos para llevar a cabo el Golpe de Estado de 1973, en un contexto de plena Guerra Fría, lo que ha permitido comprender como se configuraron los principios reguladores del sistema económico neoliberal, como la privatización, sus principios teóricos y su aplicación en la realidad, que fueron los que establecieron las bases del actual escenario educacional en Chile.

Sobre el segundo tópico, se aprecia la relevancia sobre la comprensión de las políticas educacionales presentes en Chile desde 1990 en adelante. Gracias a los aportes teóricos de grandes autores como Cristian Cox y un informe de la UNESCO, existe la posibilidad de dilucidar el contexto político-social que contiene las políticas implementadas, su relevancia y sus limitaciones en cuanto al mismo. Aquí se logra dar asiento al carácter de muchas decisiones políticas posteriores.

El tercer tema estableció los fundamentos que fueron determinantes para la construcción de una periodización en virtud de la presente investigación que permitiera someter al análisis de manera más acabada los procesos evidenciados a nivel nacional y utilizarlos posteriormente a nivel institucional.

El cuarto tópico presentó las racionalidades o paradigmas técnica y práctica que han sido bajo las cuales la educación chilena ha desenvuelto su accionar. En el sentido antes descrito, se presentaron dos racionalidades existentes en el país, las que conviven paralelamente en las distintas plataformas educacionales y que permean las actividades educativas en todos sus niveles.

El quinto y último ítem establece nociones y características sobre las teorías del aprendizaje presentes en el país derivadas del ítem anterior, contrastándolas y exponiendo sus alcances y contradicciones dentro de los espacios de aplicación. Donde queda de manifiesto que los procesos no se han moldeado como se esperaba principalmente debido a la mala gestión e implementación de la reforma educacional.

3. CAPITULO III: MARCO DE REFERENCIA

Este apartado está elaborado en su primera parte en base a los informes de autoevaluación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, en conjunto con información apuntada de la página web de la universidad. Para estos efectos se revisó parte de la historia de la universidad; la historia de la carrera, su proyecto educativo, perfil de egreso, entre otros. Además, para complementar el análisis, se ha hecho una revisión del trabajo de la profesora M^a Cecilia Hernández y de la profesora Andrea Minte, ambas docentes de la Universidad del Bío-Bío.

La segunda parte de este apartado está basada en la descripción y caracterización concisa de la documentación de carácter oficial del MINEDUC que rige la formación de profesores, tales como el Marco para la Buena Enseñanza (MBE en adelante), los estándares de desempeño de la formación inicial docente (2001) y de los estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media (2012) con el objetivo de contextualizar y ser un referente de los criterios que han permeado las decisiones curriculares de la formación inicial docente de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío a partir del plan de estudio del año 2005.

3.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL: UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO.

3.1.1. HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO.

La Universidad del Bío-Bío, de la Región del Biobío, adscrita al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas y al Consorcio de Universidades Estatales de Chile, es una corporación de derecho público, autónoma, con personalidad jurídica y patrimonio propio, dedicada a la enseñanza y al cultivo superior de las ciencias, las tecnologías, las letras y las artes.

La Universidad del Bío-Bío fue creada mediante la Ley N° 18.744 publicada en el diario oficial del 29 de septiembre de 1988. Siendo además heredera de la más antigua tradición de la educación estatal y pública en la región del Biobío, ya que su origen proviene de la fusión de la Universidad del Bío-Bío, ex sede de la Universidad Técnica del Estado y el Instituto Profesional de Chillán, ex sede de la Universidad de Chile, lo que otorga a la Universidad una trayectoria de más de 65 años.

Al contexto de la época es importante mencionar que por Decreto con Fuerza de Ley (DFL) N°1 del 30 de diciembre de 1980 del Ministerio de educación

(MINEDUC), se le otorgo solo a doce carreras de pregrado el carácter de universitarias las que por incluir en sus planes de estudios el otorgamiento del grado académico de Licenciado, previo al del Título Profesional, sólo podrían ser ofrecidas por universidades.

La Universidad del Bío-Bío a partir de septiembre de 1990, con el cambio desde la administración universitaria delegada hacia una elegida por sus académicos y como una manera de iniciar el proceso de consolidación institucional, se planteó la necesidad de sistematizar un plan de desarrollo con un horizonte que permitiera clarificar los objetivos institucionales, plantear metas, acciones para lograrlos y procedimientos que permitieran evaluar periódicamente el nivel de logro alcanzado en las diferentes áreas y etapas. De allí surgió el primer Plan General de Desarrollo Universitario (PGDU) para el período 1993-1998.

Superada la primera etapa que significo importantes esfuerzos de integración institucional, fue durante 1997 - 2001 y en el contexto del Programa de fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) que la comunidad universitaria participó en actividades que permitieron evaluar el PGDU, sometiéndose voluntariamente a una autoevaluación interna de la universidad del Bío-Bío, en la que progresivamente se fueron involucrando las carreras de pedagogía de esta institución. Así, durante estos años las carreras de pedagogía modifican sus planes de estudio en funcionamiento del PFFID y se efectúan algunas modificaciones mediante un nutrido plan de asesoramiento de expertos para enfrentar los cambios curriculares y elaborar un nuevo plan para el período 1999 - 2004. Con la experiencia y desarrollo institucional alcanzado, la Universidad desarrolló un nuevo plan para el período 2005-2009, y luego para el período 2010-2014. Durante el año 2014 la Institución desarrolló, mediante una metodología que considera diferentes etapas, con la participación de la comunidad universitaria y representantes del medio externo, un nuevo proceso de definición estratégica finalizado los primeros meses del 2015, obteniéndose como resultado un nuevo PGDU para el período 2015-2019.

Institucionalmente, la Universidad fue acreditada por primera vez el año 2005, por un período de cuatro años (2005-2009) en cuatro áreas (Gestión Institucional, Docencia conducente a Título, Vinculación con el Medio, Infraestructura y Equipamiento). El año 2009 se obtuvo una segunda acreditación institucional, por un período de cinco años (2009-2014), en cuatro áreas (Gestión Institucional, Docencia conducente a Título, Vinculación con el Medio, Investigación). Posteriormente, en el año 2014, obtiene una nueva acreditación por un período de cinco años (2014-2019), llegando así a su tercera acreditación institucional, manteniendo las cuatro áreas acreditadas en el período anterior.

Todas estas acciones han sido posibles de realizar gracias a que la Universidad del Bío-Bío ha logrado consolidar su institucionalidad, cuenta en la actualidad con normas claramente establecidas relativas tanto al personal como a los estudiantes, procedimientos académicos y administrativos definidos y claros, sistemas de comunicación expeditos y una permanente interacción de las autoridades con ambas sedes universitarias.

3.1.2. IDENTIFICACIÓN DE LA CARRERA: PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN HISTORIA Y GEOGRAFÍA.

3.1.2.1. HISTORIA DE LA CARRERA.

La historia de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la ciudad de Chillán se remonta a la década del 60 del siglo XX, en el marco de la antigua sede de la Universidad de Chile, la cual se funda por la Ley 16.419, siendo Presidente de la República Don Eduardo Frei Montalva. Posibilitaba el financiamiento de la sede Universitaria, el impuesto del 1% de las rentas de todos los empleados de la Provincia de Ñuble. Fue así como el 11 de abril de 1966 abre sus puertas el centro universitario de la Universidad de Chile, recibiendo los primeros 439 alumnos, los cuales se distribuyeron en ocho carreras, a saber: Técnico Artístico, Técnico Administrativo, Técnico Agrícola, Orientación para el Hogar y las Pedagogías en Enseñanza Básica, Matemáticas, Inglés y Educación Musical.

A principios de 1972, comienza a gestarse la creación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, como una sentida necesidad de formar profesores de la especialidad, a partir de la mención en Ciencias Sociales, que se dictaba en la carrera de Pedagogía en Enseñanza Básica. En el proceso de ingreso a las universidades chilenas vía P.A.A., del año 1973, aparece la oferta a nivel nacional de la nueva carrera, respondiendo así al anhelo de la comunidad. Hacia fines de 1972, comienza las tareas de implementar los Planes y Programas de la Universidad de Chile y de conformar el equipo académico de la nueva carrera.

Los primeros 50 alumnos ingresan a sus clases en marzo de 1973, las que se impartían en las inconclusas dependencias del Teatro Municipal de Chillán. Coordinaba académicamente la carrera el Profesor de Historia Eduardo Sánchez Ñíguez, a quien se agregaban en el área de la historia los profesores Osvaldo Arias Escobedo, Ariel Peralta y María Teresa Araneda, recién llegados de Francia. Los profesionales del área de la geografía lo integraban Wladimir Flores Baeza, doctorado en Francia, Franklin Roach, Marco Aurelio Reyes y Ricardo Contreras. Además, prestaban sus servicios profesionales en el área de las ciencias sociales,

los profesores Miroslav Kuzmanic, Sonia Pino, Hugo Bastías, Wilfredo Telting, Edgar Perramón, José Luis Ysern y Boris Andwanter.

A los alumnos de la carrera de Enseñanza Básica con mención en Ciencias Sociales y a los profesores egresados de la misma, se les otorgó la posibilidad de incorporarse a la nueva carrera, previo estudio de convalidación de asignaturas. Así se creó un curso especial vespertino. La carrera se adscribió al Departamento de Ciencias Sociales, creado en 1973, el cual era dirigido por el Profesor Marco A. Reyes Coca. Durante ese año las clases se desarrollaron de una manera anormal, a raíz de los acontecimientos que vivía el país por ese entonces. El golpe militar determina la inmediata suspensión de clases y todo trabajo académico. La decisión de la autoridad fue que los alumnos de la carrera deberían repetir el primer año inconcluso, a partir de 1974, por lo cual la primera promoción egresó en 1978 y no en 1977, como debía haber acontecido. Esta carrera fue la única de las sedes universitarias que sufrió tan drástica determinación. A partir de 1974, la carrera reinicia una nueva etapa dentro de una situación político – institucional compleja por la que atravesaba el país.

En 1978 egresa la primera promoción de profesores. Este hito marca el comienzo de una etapa en que los egresados de nuestra carrera constituyen la mayor proporción de profesores que ejercen en la Provincia de Ñuble.

La dictadura cívico-militar en 1981 procede a ejecutar la Reforma Universitaria. Algunas de sus medidas siguen hasta ahora, como la condición de Universidades Estatales Derivadas, en que se sumió a las sedes de las Universidades estatales de cobertura nacional: la U. de Chile y la U. Técnica del Estado, precisamente las que dieron origen a la actual Universidad del Bío-Bío.

La carrera pasa a depender del Departamento de Educación del nuevo IPROCH, manteniéndose como jefe académico al profesor José Videla. La novedad era su traslado hacia las actuales dependencias que habían sido de la Escuela Normal de Chillán cerrada en 1974, y posteriormente, de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción.

En 1981, se estudian nuevos planes y programas que vendrían a reemplazar los que regían desde 1973. Se estructuró un plan de nivelación para regular actividades y recuperar asignaturas rezagadas, con el propósito de que el nuevo plan anualizado comenzara a regir desde 1982. Los años 1974 y 1982 fueron los únicos en 43 de existencia en que la carrera no tuvo ingreso de alumnos, sufriendo una discontinuidad junto a la carrera de Educación Parvularia. Fue el intento del Rector Dr. Carlos Polanco, de hacer cíclicos los ingresos a las pedagogías. Se basaba en informes circulantes que establecían la saturación del mercado de

profesores de la especialidad. En lo sucesivo, no se mantuvo esta política. En este período se incorpora el profesor Alejandro Bancalari, recién egresado de la Universidad de Concepción, pasando a constituir la segunda antigüedad de la carrera, después del profesor Marco Aurelio Reyes Coca. En 1985 se vuelve a modificar el currículo, reestableciéndose el régimen semestral.

A fines de 1985, la carrera es afectada por una serie de medidas tendiente a modificar toda su estructura. El nuevo rector del IPROCH, Gerardo Martínez, determina la total reestructuración del cuerpo docente de las carreras de Historia y Geografía, Matemáticas y Física, exonerando a todos sus profesores. En enero de 1986, se reincorpora Marco Aurelio Reyes Coca y Gustavo Araya Aspee, para que organicen la nueva planta Académica. Así se incorporarán Marta Henríquez Fernández y Luis Rojas Donat, junto a otros que hoy no están como Gilberto Harris y Pedro Pérez Sanhueza. Se solicita la jubilación de José Videla, quien había sido jefe de carrera desde 1974, y de Ricardo Contreras Mella, quien figuraba en la lista de los fundadores. Posteriormente, se incorporan Dídima Olave Farías y Willy Herrera Valdés y más tarde Jaime Rebolledo Villagra, quienes provenían de la Universidad Católica del Maule y los dos últimos de la Universidad de Talca. Finalmente se completó la Planta docente con una Jornada Completa de Christian Loyola Gómez y Cristián Leal Pino, a las que se suman entre los años 2003 – 2004, Mauricio Rojas Gómez, Félix Briones Quiroz, Paula Soto Villagrán y Cecilia Hernández Sandoval.

En 1988 se produce la fusión del IPROCH y la Universidad de Bío-Bío, dando origen a la actual Universidad del Bío-Bío, un nuevo proyecto de Universidad regional estatal. Desde 1989, la carrera pasa a depender del Departamento de Historia y Geografía creado dentro de la nueva Facultad de Educación en que se transformó el Departamento de Educación. Marco Aurelio Reyes Coca es elegido Director de Departamento hasta fines de 1993, año en el cual asume el Decanato de la Facultad de Educación y Humanidades. El cierre de las Pedagogías en la Universidad de Talca aumentó la posibilidad de ingreso de los alumnos de VII a la VIII región, en mayor proporción que antes.

El retorno del estatus del título de Profesor a la consideración de profesión Universitaria de la que había sido despojado por la Reforma Universitaria de 1981 permitió la implementación del Plan de estudios en 1991, otorgándose a los egresados el grado académico de Licenciado en Educación.

Hacia 1996 surge desde el MINEDUC la posibilidad para las universidades chilenas de postular al PFFID y hacia 1997 en definitiva la UBB fue una de las 17 universidades que a lo largo del país fueron seleccionadas para participar de dicho programa.

Cinco carreras de pedagogía de la UBB fueron participes del programa de mejoramiento, y la carrera de PHyG fue una de ellas. Y para la Coordinadora Pedagógica del Programa en la Facultad de Educación y Humanidades, Sra. Andrea Minte Münzenmayer, el proceso se dividió en etapas e implicó grandes esfuerzos de coordinación, gestión y logística para lograr la tarea principal que planteaba el proyecto, la que consistía en la elaboración de un nuevo currículum para la formación de profesores, y su construcción debía ser un trabajo que comprometiera por sobre todo a los académicos de las carreras involucradas (Minte, 2001).

Hacia 1998 se comienza a estudiar la conformación de un nuevo plan curricular, que prepare realmente a nuestros profesores para enfrentar de la mejor manera posible el reto que planteó el PFFID bajo los principios de la reforma Educacional que el gobierno implantó unos años antes. Así es como el año 1999 comienza a regir una nueva malla curricular.

La carrera se somete, en el año 2000, a un proceso voluntario de Autoevaluación Interna de la Universidad del Bío-Bío, con la visita de un par externo, el Dr. Robert Gwynne, de la Universidad de Birmingham, siendo positivamente evaluada.

El año 2002 la carrera se incorpora a los procesos formales de Autoevaluación-Acreditación, establecidos por la CNAP (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado). Entendidos estos como un proceso voluntario al que se someten, tanto las instituciones de educación superior autónomas del país, así como las carreras de pregrado y programas de postgrado, que permite contar con una certificación de calidad de sus procesos internos y sus resultados. En esta ocasión se obtuvo la Acreditación por dos años.

El segundo proceso de Autoevaluación fue liderado por el académico Dr. Cristián Leal Pino, cuyo resultado fue el incremento en años de acreditación, certificándose por cuatro años. En el año 2011 se logra la actual Acreditación por cinco años, proceso liderado por el académico Dr. Félix Briones Quiroz.

Entre los años 2007 y 2008, la Universidad del Bío-Bío, inicia una redefinición del Modelo Educativo Institucional, entendido como el marco general que define la base conceptual global para la docencia, el cual centra su acción en el estudiante. Continuando este proceso, a partir del 2010 se inicia la Renovación Curricular, proceso al cual la carrera se adscribe a partir del año 2013. Durante los años 2013 y 2014 se abocó a definir el perfil, competencias de especialidad y la malla curricular. Dichas instancias fueron aprobadas en Consejo Académico de Facultad a fines de 2014.

En la actualidad los procesos de Autoevaluación y Renovación Curricular son liderados desde la Dirección de Escuela.

3.1.2.2. PROYECTO ACADÉMICO DE LA CARRERA.

3.1.2.2.1. Misión

Carrera que forma profesionales de la educación en Historia, Geografía y Ciencias Sociales con un sólido manejo disciplinario, dotados de espíritu reflexivo y crítico, con valores acordes a su especialidad, en condiciones de contribuir al desarrollo local, regional y nacional. Vigente desde 2004 a la actualidad.

3.1.2.2.2. Visión

Constituirse en un referente a un nivel regional y nacional por la formación de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, comprometidos, innovadores, emprendedores, con visión interdisciplinaria e inclusiva. Así mismo contar con profesores de alto nivel de formación y productividad académica capaces de adaptarse a los nuevos desafíos de la sociedad a través de la puesta en marcha de procesos de mejoramiento continuo con miras a potenciar, tanto sus vínculos como redes de intercambio nacionales e internacionales, como la acreditación permanente. Vigente desde 2004 a la actualidad.

3.2. DESCRIPCION DEL CONTEXTO EDUCATIVO

3.2.1. Plan de Estudios

La Carrera se proyecta en un contexto curricular que considera cinco áreas de formación profesional: Formación de Especialidad, Formación Pedagógico-Profesional, Formación Práctica, Formación Instrumental y Formación Integral.

3.2.2. Perfil de egreso

La Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, plasma su sello institucional en un Perfil de Egreso genérico, válido para todos los profesionales de la educación egresados de cada una de las carreras de Pedagogía que imparte esta Casa de Estudios, por tanto, tiene un carácter transversal y que

se proyecta a los saberes epistemológicos y relativos a la praxis del quehacer docente del egresado. Toda carrera de Educación, a su vez, levanta un Perfil de Egreso específico determinado por la disciplina que imparte y el nivel de desarrollo curricular del sistema educativo (preescolar, básico y medio). Ambos elementos iluminan el desarrollo curricular de los programas, dando coherencia y consistencia a estos mismos.

A continuación, se presenta el Perfil de Egreso de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, articulado desde las Especialidades que la constituyen.

4.3.1. Perfil de Egreso de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía.

El Perfil de Egreso de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía se encuentra vigente desde 2004 y estructurado en tres importantes dimensiones: conocimientos, habilidades y actitudes. Cada una de ellas se propone construir determinadas competencias en los estudiantes a través de la totalidad de su proceso de formación. A continuación, se presentará una síntesis de las competencias por cada una de las dimensiones mencionadas:

CONOCIMIENTOS

El alumno será capaz de:

C1. Conocer la realidad concreta del entorno actual de la sociedad en los ámbitos mundial, nacional, regional y local, para centrar los procesos de enseñanza-aprendizaje, los objetivos fundamentales y contenidos mínimos.

C2. Manifestar dominio disciplinario de los contenidos programáticos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Enseñanza Media, que le permita priorizarlos y orientarlos hacia aprendizajes significativos.

C3. Exhibir una sólida formación disciplinaria en contenidos, métodos, formas de análisis y aplicación de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales a realidades concretas y complejas, como una manera de otorgar pertinencia y eficacia a los aprendizajes de los (as) estudiantes.

C4. Demostrar una visión de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales que se oriente hacia el análisis de problemas y temas que contribuyan al análisis crítico y reflexivo, incentivando la formación y participación ciudadana en los (as) estudiantes.

C5. Conocer en profundidad la realidad educacional chilena, acorde a los postulados de su evolución y actual reforma, para centrar sobre dichos principios el proceso de enseñanza -aprendizaje.

C6. Poseer cabal conocimiento del estudiante en sus dimensiones psicoevolutivas, socioculturales y personales en que se sitúa, considerando su diversidad, identidad y complejidad, para canalizar sus intereses y contextualizar los aprendizajes.

C7. Mostrar un sólido manejo de técnicas, estrategias y métodos en enseñanza-aprendizaje, que le permitan diversificar su trabajo en el aula, contextualizando los aprendizajes a la realidad del medio natural, social y cultural.

C8. Demostrar dominio de métodos y técnicas de investigación aplicadas a la Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Educación, en diversos ámbitos temporales y espaciales, como una forma de conocer su entorno educativo, la realidad del medio e incentivar a los alumnos en la búsqueda del conocimiento, nutriendo de manera efectiva su docencia.

HABILIDADES

El alumno será capaz de

H1. Problematizar el conocimiento en la búsqueda de un aprendizaje significativo proponiendo estrategias metodológicas diversas.

H2. Integrar las disciplinas de las Ciencias Sociales para afianzar el conocimiento de la realidad local, nacional e internacional.

H3. Aplicar distintas estrategias metodológicas según los niveles de aprendizaje de los alumnos, incorporando el uso de TIC.

H4. Propiciar un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos (as) en el aula y en el entorno educativo.

H5. Desarrollar en los distintos escenarios educativos la creatividad, autonomía, espíritu crítico, reflexivo y ético para una formación integral de los alumnos (as)

H6. Estimular y desarrollar en los alumnos y alumnas el interés por el patrimonio cultural, la preservación del medio ambiente, la participación ciudadana y la conciencia frente a problemas sociales

H7. Formular y/o seleccionar estrategias de evaluación sistemática según criterios y metas planteadas, para diagnosticar, retroalimentar y reencausar el proceso enseñanza-aprendizaje

ACTITUDES

El alumno será capaz de.

A1. Actuar en concordancia con valores humanistas y principios éticos frente a una sociedad caracterizada por acelerados cambios científicos, sociales y culturales, promoviendo la formación integral de los estudiantes.

A2. Desarrollar en la práctica el respeto a los Derechos Humanos, a la diversidad étnica, cultural, social, de género y el medio ambiente.

A3. Demostrar un adecuado nivel de libertad y autonomía tanto personal como profesional.

A4. Asumir una actitud proactiva y de liderazgo en el ejercicio de su profesión, contribuyendo a generar procesos creativos e innovadores en la comunidad educativa y en el medio en el que se desempeña, considerando la realidad de la sociedad contemporánea.

A5. Comprometerse con el desarrollo disciplinario, desarrollando una actitud investigativa y de perfeccionamiento continuo.

A6. Desarrolla capacidades para integrarse al trabajo en equipo con los pares y la comunidad local, con una actitud colaborativa, crítica, autocrítica y reflexiva.

4.3.2. Grado Académico: Perfil de Egreso del Licenciado en Educación

Para la obtención del grado académico de Licenciado en Educación, la Universidad ha dispuesto que el estudiante de Pedagogía en Historia y Geografía deba aprobar todas las asignaturas del Plan de Estudio de la Carrera hasta el sexto semestre, inclusive. Esto, en conformidad con lo declarado en la LOCE (1990) (El grado de Licenciado se obtiene cuando el estudiante de la Carrera) “[...] ha aprobado un programa de estudio que comprende todos los aspectos esenciales de un área de conocimiento...”. Sin embargo, este grado académico no habilita al alumno para ejercer la docencia en el aula, sino para la continuación de estudios superiores, certificando especialmente las capacidades pedagógicas.

Con el Proyecto de Ajuste Curricular del Área de Formación Pedagógica de las carreras de Educación, pertenecientes a la Facultad de Educación y

Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, se inicia un proceso de Renovación Curricular, que define el sello de la Formación Inicial Docente de esas carreras, por cuanto considera un Plan de Estudio y Malla Curricular común a todas ellas, a partir del levantamiento de seis competencias pedagógicas, las que fueron validadas por diferentes actores educativos, como académicos, directivos, estudiantes, egresados y empleadores. En este contexto, se procedió a levantar un Perfil de Egreso del Grado de Licenciado en Educación, los requisitos indispensables para su obtención y el reglamento correspondiente, necesidad declarada en los distintos informes de Acreditación de las carreras pedagógicas de la Facultad. Además, el Ajuste Curricular del Área Pedagógica considera, entre sus lineamientos fundamentales, el Modelo Educativo institucional, el Plan General de Desarrollo Universitario (PGDU, 2010-2014), Plan de Desarrollo Estratégico de la Facultad de Educación y Humanidades, así como también, los Estándares Pedagógicos establecidos por el Ministerio de Educación (2012-2013). Del proceso descrito se obtiene que:

El Licenciado en Educación de la Universidad del Bío-Bío, posee competencias pedagógicas sustentadas en las Ciencias de la Educación y en la investigación de los fenómenos educativos. Diseña y gestiona el desarrollo curricular, didáctico-evaluativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, integrando las Tic desde una perspectiva pedagógica. Comprende el sistema escolar, sus políticas y gestión en los contextos en que se desarrolla. Orienta su quehacer a partir de los principios éticos de la profesión docente en el marco de una convivencia democrática para el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

Estas capacidades y atributos deben expresarse en los siguientes ámbitos de acuerdo con el Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío:

4.3.3. Competencias Pedagógicas que tributan al Grado de Licenciado en Educación

N°	Competencia Específicas
CP1	Domina los fundamentos teóricos de las Ciencias de la Educación, desde una perspectiva interdisciplinaria para el desarrollo y reflexión crítica.
CP2	Investiga problemáticas educativas en diferentes contextos para el desarrollo del conocimiento y la comprensión de los fenómenos formativos.
CP3	Diseña, desarrolla y evalúa acciones educativas a partir de la teoría y los referentes curriculares y didácticos para el logro de aprendizajes en variados contextos socioculturales y necesidades educativas especiales
CP4	Propicia un clima favorable en los procesos formativos, para el logro de los aprendizajes y la convivencia democrática

CP5	Promueve y gestiona oportunidades educativas, integrando de manera efectiva las tecnologías de la información y comunicación (tic) para un desempeño profesional innovador.
CP6	Asume la responsabilidad profesional en el marco jurídico, ético y de compromiso social para garantizar una educación de calidad de los estudiantes

La obtención del Grado de Licenciado está definida por un Reglamento que considera los siguientes artículos:

TITULO I: DE LOS PROPÓSITOS

ARTÍCULO 1°

El Grado Académico de Licenciado en Educación define un conjunto de requisitos que refrenda el proceso de Formación Inicial Docente de todas las carreras pedagógicas de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, de acuerdo con las competencias y conocimientos adquiridos en el proceso educativo previo a la Práctica Profesional correspondiente.

TITULO II: DE LOS REQUISITOS

ARTÍCULO 2°

Son requisitos para la obtención de la Licenciatura en Educación:

a) Haber aprobado todo el proceso de formación pedagógica y de especialidad, con excepción de la Actividad de Titulación, de acuerdo con el Sistema de Créditos Transferibles (SCT) que fluctúa entre los 210 y 270 SCT, según la duración de la carrera. Así, una pedagogía de 4 años debe tener a lo menos 210 SCT; una de 4 años y medio, 240 SCT y una carrera pedagógica de 5 años 270 SCT.

b) Haber aprobado un examen de grado.

TITULO III: DEL EXAMEN DE GRADO

ARTÍCULO 3°

El Examen de Grado corresponde a la actividad evaluativa conducente al Grado de Licenciado en Educación, el que se diseñará considerando las competencias, habilidades y conocimientos desarrollados durante el proceso de formación que consolida el

empoderamiento de las seis competencias declaradas en el Perfil del Licenciado en Educación.

ARTÍCULO 4°

El Examen de Grado se aplicará al final del semestre anterior a la Actividad de Titulación II.

ARTÍCULO 5°

La evaluación del Perfil del Licenciado se regirá de acuerdo con los siguientes niveles de logro:

1. Insuficiente
2. Básico
3. Competente
4. Destacado

Se otorgará el Grado de Licenciado en Educación al estudiante que alcance el nivel de logro de Competente o Destacado, de acuerdo con la escala anteriormente indicada. Por lo tanto, serán reprobados, quienes alcancen el nivel Básico e Insuficiente.

ARTÍCULO 6°

En caso de reprobación, cuando se obtenga el nivel insuficiente o básico, el estudiante tendrá derecho a rendir un examen en segunda oportunidad, 30 días después. En el caso de una nueva reprobación, el estudiante deberá participar en un Taller Tutorial con el fin de reforzar los contenidos deficitarios, teniendo la oportunidad de rendir un tercer examen.

ARTÍCULO 7°

Toda situación no contemplada en este Reglamento será resuelta, en primera instancia, por una Comisión Académica del Área Pedagógica determinada por el Departamento de Ciencias de la Educación y en segunda instancia, por la Vicerrectoría Académica.

3.2.3. Competencias Específicas de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía.

La Universidad del Bío-Bío manifestaba en su PGDU 2010-2014, mediante el lineamiento estratégico general: Consolidar la renovación curricular en torno al Modelo Educativo UBB, potenciando para ello el aprendizaje del estudiante. Para lo cual a nivel curricular se requirió una modificación de sus programas de estudios vigentes, es decir un rediseño del perfil de egreso y de sus planes y un proceso continuo de evaluación de este, de manera que permita mejoras permanentes y sostenidas.

Puesto que se vive en un mundo de permanente cambio, cada vez más globalizado donde cambian las prioridades, los conceptos y las habilidades; lo que exige contar con profesionales de la Educación que desarrollen competencias acordes con los requerimientos del mundo de hoy.

Dentro de este contexto la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, se plantea la necesidad de modificar su Plan de Estudio 2978-4, vigente desde el año 2008., por lo cual inicia un proceso continuo de revisión y ajuste a partir del año 2013.

En el Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío, que orienta la formación del profesional de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, se establecen las siguientes Competencias Específicas de la Carrera.

N°	Competencia Específicas
CE1	Aplica las distintas corrientes historiográficas para la interpretación de los contextos históricos a nivel nacional y universal, considerando la diversidad cultural, identificando elementos de continuidad y cambio, para el desarrollo del espíritu crítico y valoración del patrimonio histórico cultural.
CE2	Interpreta el espacio geográfico de las unidades territoriales insertas en el mundo globalizado, desde un enfoque social crítico, que interrelaciona la sociedad y su entorno, para el desarrollo del pensamiento geográfico.
CE3	Interpreta la sociedad desde un enfoque holístico considerando aspectos de ciudadanía, género, patrimonio e identidad, desde un enfoque regional para la formación ciudadana.
CE4	Evalúa aprendizajes de la enseñanza de la Historia, Geografía y Cs. Sociales en los distintos contextos educativos considerando las políticas educativas vigentes.

Fuente: Elaboración Comité de Renovación Curricular

3.3. MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA (MBE)

Elaborado en el año 2003 por el MINEDUC, en conjunto con el Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades, este documento establece lo que los profesores deben manejar para un efectivo ejercicio de la docencia. En este sentido

“El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que, para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente” (MINEDUC, 2008, pág. 7).

Esto implica una complejidad en la labor docente, la cual es reconocida en este documento, ya que el profesor debe dominar varios aspectos ligados no solo al conocimiento de su disciplina, sino también a las estrategias de enseñanza, a la generación de un clima propicio para el aprendizaje, al reconocimiento y autoevaluación de sus prácticas docentes y al compromiso constante de mejorarlas como si de un ‘eterno aprendiz’ se tratase. Bajo esta premisa, son tres las preguntas que atraviesan el conjunto del MBE: “¿Qué es necesario saber? ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?” (Ídem).

Para poder responder a estas interrogantes el MBE cuenta con cuatro dominios a saber, que componen el ciclo de enseñanza-aprendizaje:



Fuente: MINEDUC (2008). *Marco para la buena enseñanza*

4.1. Dominio A: preparación de la enseñanza

Este dominio apunta tanto a la disciplina que el profesor enseña, como a los principios y competencias pedagógicas necesarias para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta los contextos de los estudiantes para finalmente lograr aprendizajes significativos. Para ello es necesario que el docente maneje el marco curricular (bases curriculares en la actualidad) y sus objetivos de aprendizaje, así como las habilidades, competencias, actitudes y valores que se buscan desarrollar en los estudiantes para que puedan desenvolverse en la sociedad actual (ídem, pág. 8).

4.2. Dominio B: creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Este dominio hace referencia al ambiente y clima que genera el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida

de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje”. En este dominio adquiere especial importancia las expectativas que el profesor tenga de los aprendizajes de los estudiantes, debiendo centrarse en las fortalezas más que en las debilidades, así como también en los intereses, características y potencial humano que puedan tener los estudiantes. En este sentido, las interacciones en el aula, tanto entre docente-alumnos como alumnos entre si son fundamentales. La confianza, la equidad, la aceptación y el respeto son valores que contribuyen positivamente a los aprendizajes y a la creación de un ambiente enriquecedor que permita indagar, compartir y -valga la redundancia-, aprender (ídem, pág. 9).

4.3. Dominio C: enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

En este dominio adquiere una especial importancia la misión primordial de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes. Las habilidades del profesor para generar instancias interesantes que permitan asimilar de forma efectiva y didáctica los aprendizajes por parte de los estudiantes y que favorezcan la indagación, la interacción y socialización de aquellos, considerando al mismo tiempo los contextos e intereses de estos (ídem, pág. 10), son lo que marcan la diferencia entre una clase tradicional y una clase en donde se desarrolle la proactividad de los estudiantes.

4.4. Dominio D: responsabilidades profesionales

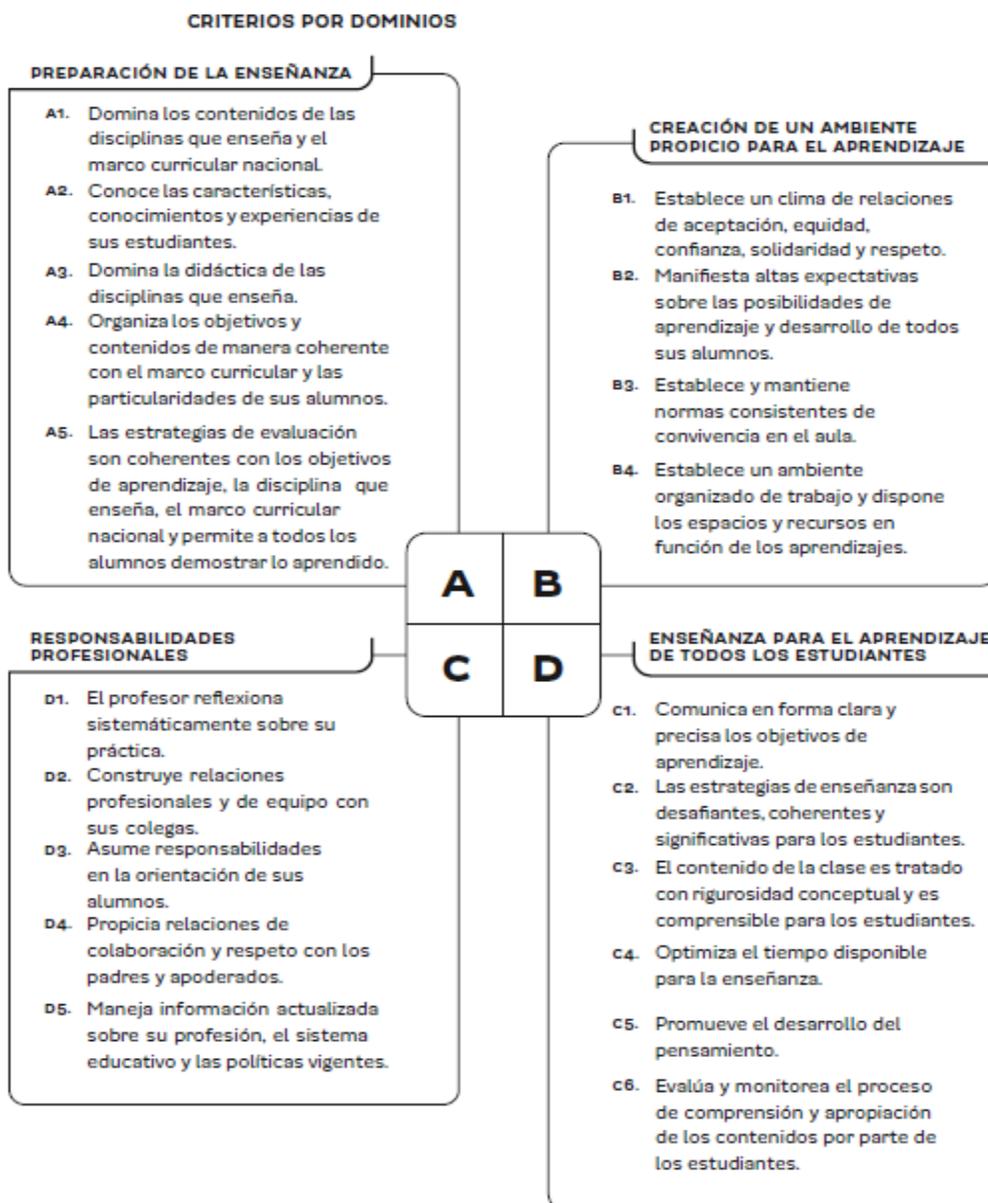
Este aspecto está ligado a las responsabilidades profesionales del docente respecto de su compromiso primordial, el cual es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para lograrlo se debe reflexionar en forma sistemática y consciente sobre su propia práctica, reformulándola para lograr una educación de calidad para los estudiantes. Eso también implica que el docente evalúe sus propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso con el proyecto educativo del establecimiento y con las políticas nacionales de educación, al mismo tiempo que “la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo”. El MBE lo expresa del siguiente modo:

“El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes”

y, además,

“Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación” (2008, pág. 10).

Para resumir lo anteriormente descrito se cita el siguiente esquema:



Fuente: Elige Educar (2015). *El profesor que Chile necesita: análisis de los marcos nacionales e internacionales para la definición del rol docente.*

Es necesario señalar que este documento no pretende ser un marco rígido o una 'biblia', que debe ser seguido al pie de la letra, sino más bien como una guía o un itinerario que contribuya a las prácticas de los docentes novatos, una estructura para aquellos más experimentados y, en general, "un marco socialmente compartido que permita cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación" (MINEDUC, 2008, pág. 7).

3.4. ESTANDARES DE FORMACION INICIAL DOCENTE (2001)

Para que la profesión docente pueda responder a las expectativas de la sociedad en materia de la educación de los niños y jóvenes es indispensable contar con estándares de desempeño. Del mismo modo el Estado puede cotejar que los docentes estén realizando sus funciones de manera adecuada.

La calidad de un profesor se determina cuando este dispone de los conocimientos y capacidades para resolver las tareas y problemas propios de su esfera laboral. No obstante, es necesario que los docentes evidencien sus capacidades y conocimientos, y para ello es imperativo que existan criterios precisos que permitan establecer lo que se espera de una práctica docente ejemplar, lo que será cotejado a través de una evaluación del desempeño docente, tanto en sus etapas iniciales como en las más avanzadas.

Para la formulación y elaboración de estos estándares "participaron representantes de las universidades involucradas en el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, del Colegio de Profesores, los decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores, miembros del Ministerio de Educación y profesores del sistema educacional chileno" (MINEDUC, 2001, págs. 7-8).

Según el mismo documento

"La misión del maestro es contribuir al crecimiento de sus alumnos y alumnas. Contribuye, desde los espacios estructurados para la enseñanza sistemática, al desarrollo integral de las personas, incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales. Su función es mediar y asistir en el proceso por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales" (pág. 8)

Desde esta perspectiva, la misión del docente suena muy amplia y compleja. En este sentido los estándares de formación inicial docente se basan en los dominios expuestos en el Marco para la Buena Enseñanza, es decir, estos orientan la evaluación del desempeño docente en las cuatro facetas o dominios expresados en él:

- Preparación del acto de enseñar
- Creación en el aula de un ambiente propicio para el aprendizaje
- Enseñanza propiamente tal
- Trabajo profesional en la institución educativa y fuera de ella (MINEDUC, 2001, pág. 14).

Cada una de estas facetas tiene en su haber cinco criterios que profundizan en los estándares de desempeño docente. Para efectos de esta investigación solo se tratarán en forma superficial, ya que el punto de este documento es expresar las habilidades y competencias necesarias para que un docente realice su labor y que fue creada en un contexto de implementación de la reforma curricular y a pocos años de instaurarse el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.

3.5. ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA (2012)

Siendo bastantes similares respecto a los estándares establecidos en el año 2001, llama la atención que en este documento se abordan los estándares de desempeño docente desde dos perspectivas: a los estándares pedagógicos se agregan los estándares disciplinarios de cada asignatura.

Por estándares pedagógicos se entienden “los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza, que debe poseer un egresado de pedagogía, independientemente de la disciplina que enseñe en la Educación Media”, considerando los dominios establecidos en el MBE, junto con la dimensión moral de los estudiantes y la reflexión de su práctica pedagógica (MINEDUC, 2012, pág. 31).

Para efectos de esta investigación se hará mención a los estándares disciplinarios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los cuales abordan

“los conocimientos, habilidades y actitudes que se esperan de un egresado de Pedagogía en Educación Media para que sea capaz de enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales en dicho nivel escolar. Ello incluye

aprendizajes relacionados, principalmente, con formación ciudadana, y con aspectos básicos de la Historia y la Geografía de Chile, América y el mundo.

(...) Dado que los estándares aquí especificados describen las capacidades que se espera tenga el egresado de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales para enseñar el área y cumplir su propósito formativo, se incluye en esta sección todo aquello que dice referencia a “saber la disciplina para enseñarla”, evidenciando así la exigencia de vincular el saber disciplinar con el conocimiento pedagógico a él asociado” (MINEDUC, 2012, pág. 135)

En resumen, los estándares pedagógicos son los siguientes:

“Estándar 1: Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden.

Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Estándar 3: Conoce el currículo de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.

Estándar 4: Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.

Estándar 5: Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.

Estándar 6: Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.

Estándar 7: Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.

Estándar 8: Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.

Estándar 9: Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.

Estándar 10: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional” (MINEDUC, 2012, pág. 18).

Y los estándares disciplinarios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales están detallados a continuación:

“El futuro profesor o profesora:

CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA DISCIPLINA

Estándar 1: Conoce las características de los estudiantes y cómo aprenden Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Media.

Estándar 2: Comprende las particularidades de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Media y conoce las estrategias de evaluación adecuadas a cada una de estas disciplinas.

HISTORIA

Estándar 3: Comprende las características generales de los principales procesos de las sociedades americanas desde los pueblos originarios hasta fines de la Colonia.

Estándar 4: Comprende las características generales de los procesos que han vivido las sociedades en América y Chile durante su historia republicana.

Estándar 5: Comprende las características generales de los principales procesos que vivió la humanidad desde sus orígenes hasta las revoluciones del siglo XVIII.

Estándar 6: Comprende las características generales de los principales procesos que ha vivido la humanidad, desde fines del siglo XVIII hasta nuestros días.

GEOGRAFÍA

Estándar 7: Comprende los conceptos y enfoques necesarios para caracterizar, analizar y explicar, los componentes del espacio geográfico, su dinámica a distintas escalas y su impacto en la sociedad.

Estándar 8: Comprende las peculiaridades de la macro región americana y del espacio geográfico regional y nacional para localizar, describir y explicar los factores exógenos, endógenos y culturales que influyen en la configuración de los paisajes a distintas escalas.

CIENCIAS SOCIALES

Estándar 9: Comprende los conceptos y preguntas centrales propias de las Ciencias Sociales y su aplicación al conocimiento y comprensión del funcionamiento de la sociedad.

Estándar 10: Comprende los conceptos y preguntas centrales propias de la Economía y su aplicación al conocimiento y comprensión del funcionamiento de la sociedad.

HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN E INTERPRETACIÓN

Estándar 11: Comprende cómo se construye el conocimiento en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y las preguntas propias de estas disciplinas.

Estándar 12: Conoce diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje para desarrollar en sus estudiantes habilidades de investigación e interpretación de la realidad social.

FORMACIÓN CIUDADANA

Estándar 13: Desarrolla estrategias didácticas que promuevan los aprendizajes, valores y conductas ciudadanas, conducentes a hacer de sus estudiantes sujetos activos y responsables ante el desafío de la convivencia democrática y el desarrollo sustentable” (MINEDUC, 2012, págs. 22-23).

3.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Finalmente se puede destacar que el gobierno militar generó grandes cambios en el área educacional. En este sentido, a raíz de la pérdida del estatus universitario de las carreras de pedagogía en 1980, estas pasaron a tener un carácter técnico y en el caso particular de lo que fue la Universidad de Chile en Chillán, esta se convirtió en el IPROCH, el cual impartía estas carreras de carácter profesional, pero sin grado académico.

Tras el regreso a la vida democrática se recupera el estatus de carrera universitaria, por ende, el grado académico de licenciado en educación, la cual pasaría a ser nuevamente impartida desde 1988 por la UBB, formada por la fusión del IPROCH y la Universidad de Bío-Bío (ex Universidad Técnica del Estado). La promulgación de la LOCE significó profundos cambios para la educación chilena, los cuales tardarían años en implementarse, no obstante, se introdujeron importantes programas de apoyo al sistema educativo, entre ellos el PFFID, que consideraría la formación de profesores como un punto neurálgico de la educación chilena.

La UBB en su afán de mejorar constantemente la formación de sus estudiantes postuló voluntariamente al PFFID, quedando seleccionada dentro de las 17 universidades beneficiarias de este programa, estableciéndose criterios fundamentales para la formación docente, partiendo por una autoevaluación e inyección de recursos a la universidad que sirvieron para la confección e implementación de un nuevo Plan de Estudios actualizado a las necesidades del periodo, en base a los nuevos marcos regulatorios de la formación inicial docente, como los Estándares de Desempeño de la Formación Inicial Docente (2001), del Marco para la Buena Enseñanza (2003) y de los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media (2012). Todo esto le ha otorgado a la universidad un carácter autocrítico que le ha permitido hasta el día de hoy ir reformulando sus prácticas según las necesidades de la sociedad y de la nación.

Estos documentos de carácter oficial establecen los criterios fundamentales para la formación inicial docente, los cuales están supeditados al nuevo enfoque buscado y normado por la reforma curricular de 1996 y 1998.

4. CAPITULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.

Consecuentemente a los objetivos de esta investigación, el actual capítulo será un intento por exponer la correlación existente entre los diferentes Planes de Estudio de Pedagogía en Historia y Geografía (PHyG) de la Universidad del Bío-Bío (UBB), los Perfiles de Egreso presentes y las necesidades del país exhibidas mediante la documentación oficial emanada desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) tales como Decretos, Marco para la Buena Enseñanza o Estándares Orientadores para la formación Inicial Docente entre otros, desde 1990 hasta 2018.

En función de lo establecido previamente, la utilización de la periodización señalada en el Marco Teórico nos brindará un marco temporal *ad hoc* para una comprensión más acabada de los procesos evidenciados en los diferentes Planes de Estudio en análisis de PHyG. En este marco, es preciso mencionar que los análisis que vienen a continuación estarán estructurados en función de dos parámetros. El primero será en base al informe “Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21” (Comité Técnico Brunner, 1994) y el segundo, en base a los documentos emanados en función de la LOCE hacia adelante desde el MINEDUC.

De lo anterior, lo primero es consecuencia de que hacia 1990 existían débiles nexos entre algún estándar convenido a nivel estatal y los planes de estudio y o mallas curriculares de las múltiples instituciones formadoras de profesores – el régimen militar desechó lo que venía haciendo el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile – por lo que cada institución tenía altos grados de libertad para formular las mallas curriculares de las respectivas carreras de pedagogía que ofrecieran al mercado.

Dichas libertades, se establecieron posteriormente a la imposición de la Reforma Universitaria, hasta la publicación de los primeros documentos oficiales referentes al Marco Curricular pendiente, es decir, para esta periodización, entre 1990 y 1996. Este período como se viene haciendo explícito se caracterizó por un cierto vacío legal en materia educacional, sin embargo, es aquí donde se produce la primer y más importante fotografía de la educación chilena. El informe “Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21” (Comité Técnico Brunner, 1994) ofreció un certero diagnóstico de aquel momento, y que para efectos de esta investigación dotará de parámetros de comparación y análisis en reemplazo de lineamientos similares, anteriores e intangibles hoy en día.

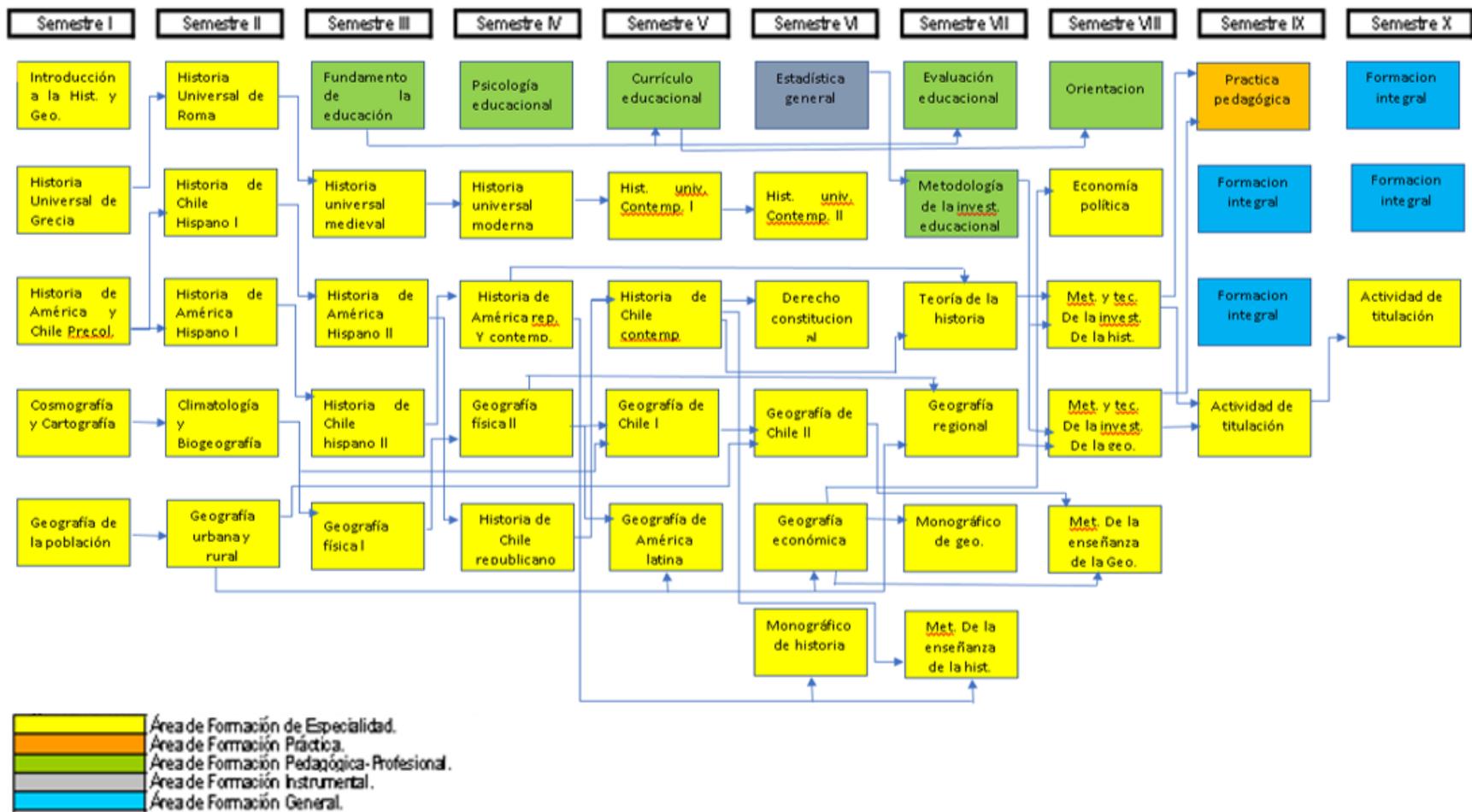
Lo segundo es consecuencia del imperioso trabajo de numerosos especialistas y la cúpula política que con bastante tiempo de desfase logró construir

y publicar los primeros documentos oficiales que legislarán en función de la nueva LOCE o la posterior LGE como por ejemplo el Decreto 40 de 1996 o el decreto 220 de 1998 y los aún más importantes, Marco para la Buena Enseñanza, Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente o los Estándares Orientadores de las Carreras de Pedagogía y que para efectos de esta investigación dotará de parámetros contingentes a la formación de profesores.

De lo declarado en los dos puntos anteriores, se establece como parámetro del primer punto de análisis y referente al Comité Técnico Brunner (1994) que este se configurará en torno a cuatro ejes a saber; A) mallas pobremente articuladas; B) demasiado saturadas y fragmentadas; C) mayoría de clases teóricas con poco tiempo para el aprendizaje independiente y; D) la experiencia de aula se limitaba solamente al final de la carrera (Hernández M. C., 2016, pág. 110).

En última instancia, hay que anunciar que las áreas de formación aplicadas para clasificar los Planes y Mallas de Estudio de 1990 y 1991 son solo un referente, ya que esta clasificación no se hizo presente por lo menos hasta 1999 en la UBB.

4.1. Malla Curricular Pedagogía en Historia y Geografía 1990 (Esquema N°1)



Elaboración propia. (Adaptado de: Depto. De Admisión y Registro académico, U. del Bío-Bío. Chillán

Cuadro N°1. Plan de Estudio de 1990

Duración de los estudios	5 años	Horas 241	
Área de formación	Porcentaje (%)	Teóricas	Prácticas
Formación de especialidad	69.7	96	72
Introducción a la historia y geografía	1.65		
Historia universal de Grecia	2.07		
Historia de América y Chile precolombino	1.65		
Cosmografía y cartografía	2.07		
Geografía de la población	2.07		
Historia universal de Roma	2.07		
Historia de Chile hispano I	2.07		
Historia de América hispano I	2.07		
Climatología y biogeografía I	2.07		
Geografía urbana y rural	2.07		
Historia universal medieval	2.07		
Historia de Chile hispano II	2.07		
Historia de América hispano II	2.07		
Geografía física I	2.07		
Historia universal moderna	2.07		
Historia de América republicana y contemporánea	2.07		
Geografía física II	2.07		
Historia de Chile republicano	2.07		
Historia universal contemporánea I	1.65		
Historia de Chile contemporáneo	2.07		
Geografía de Chile I	2.07		
Geografía de América latina	2.07		
Historia universal contemporánea II	1.65		
Derecho constitucional	0.82		
Geografía de Chile II	2.07		
Geografía económica	2.07		
Monográfico de historia	0.82		
Teoría de la historia	1.24		
Geografía regional	1.24		
Monográfico de geografía	0.82		
Economía política	1.24		
Metodología de la enseñanza de la geografía	2.07		
Metodología de la enseñanza de la historia	2.07		
Métodos y técnicas de la investigación de la historia	1.65		
Métodos y técnicas de la investigación de la geografía	1.65		
Actividad de titulación (2 semestres)	8.29		
Formación práctica	6.22	0	15
Practica pedagógica	6.22		
Formación pedagógica profesional	19.0	28	18
Fundamentos de la educación	2.90		
Psicología educacional	2.48		
Currículo educacional	3.31		
Evaluación educacional	2.07		
Metodología de la investigación educacional	1.65		
Orientación	2.48		
Formación instrumental	1.65	2	2
Estadística general	1.65		
Formación general	3.31	0	8
Formación integral (4 asignaturas electivas)	3.31		
Total	100.0	126	115

Elaboración propia. (Adaptado de: Depto. De Admisión y Registro académico, U. del Bío-Bío. Chillán)

Caracterizan a este Plan de Estudios (Esquema N°1) los siguientes aspectos:

Se comprende de 10 semestres, con un total en la duración de 5 años, con un total de 49 asignaturas. El total de horas presenciales corresponde a 241 horas.

Las asignaturas del área de formación disciplinaria son las que poseen mayor porcentaje de la dedicación horaria con un 69.7%, le sigue la formación pedagógico profesional con un 19.0 %, la formación práctica con un 6.22 %, la formación general con un 3.31 % y la formación instrumental con un 1.65 % de la dedicación horaria del Plan de Estudios.

En el plano de la formación general se establecen cuatro asignaturas de formación integral y de carácter electivo.

En función de los cuatro ejes determinados con anterioridad, se establece que:

- A) Mallas pobremente articuladas:** resalta a la vista que la estructura curricular ofrece poca homogeneidad en el transito del itinerario formativo de los futuros profesores. Alumbrándose falta de coherencia en relación con algunos ramos demasiado especializados o que a su vez podrían estar implícitos en otros (cosmografía y cartografía, o geografía regional entre otros) por lo que se observa repetición de contenidos. Además de la falta de asignaturas referentes al área pedagógica y didáctica, o de pensamiento crítico como filosofía, quedando en explícito la desarticulación entre la formación disciplinar, pedagógica y profesional.
- B) Demasiado saturadas y fragmentadas:** los colores que identifican el área del saber al que se adscriben cada una de las asignaturas de la malla curricular en cuestión permiten fijar a la vista que existe saturación en cuanto a componentes para la formación disciplinar. De la misma manera se identifica la insuficiencia de elementos para alcanzar un acabado conocimiento base y dominio de estrategias para la formación pedagógica. Por lo que queda expreso la desvinculación entre el componente disciplinar y pedagógico.
- C) Mayoría de clases teóricas con poco tiempo para el aprendizaje independiente:** si bien dentro del marco de la malla en cuestión se establecen un total de 126 horas teóricas y 115 horas prácticas, la realidad podría ser significativamente distinta, principalmente por las propias debilidades del modelo pedagógico predominante en la década de los 90 (incluso hasta la actualidad) que basaba casi mayoritariamente la experiencia en aula a la calidad expositiva del docente y a la muy pobre variedad de metodologías activas y centradas en el estudiante.
- D) La experiencia de aula se limitaba solamente al final de la carrera:** la malla en cuestión lo establece determinantemente, la practica pedagógica, es decir, el ejercicio en aula como docente se limita a una pequeña sección de

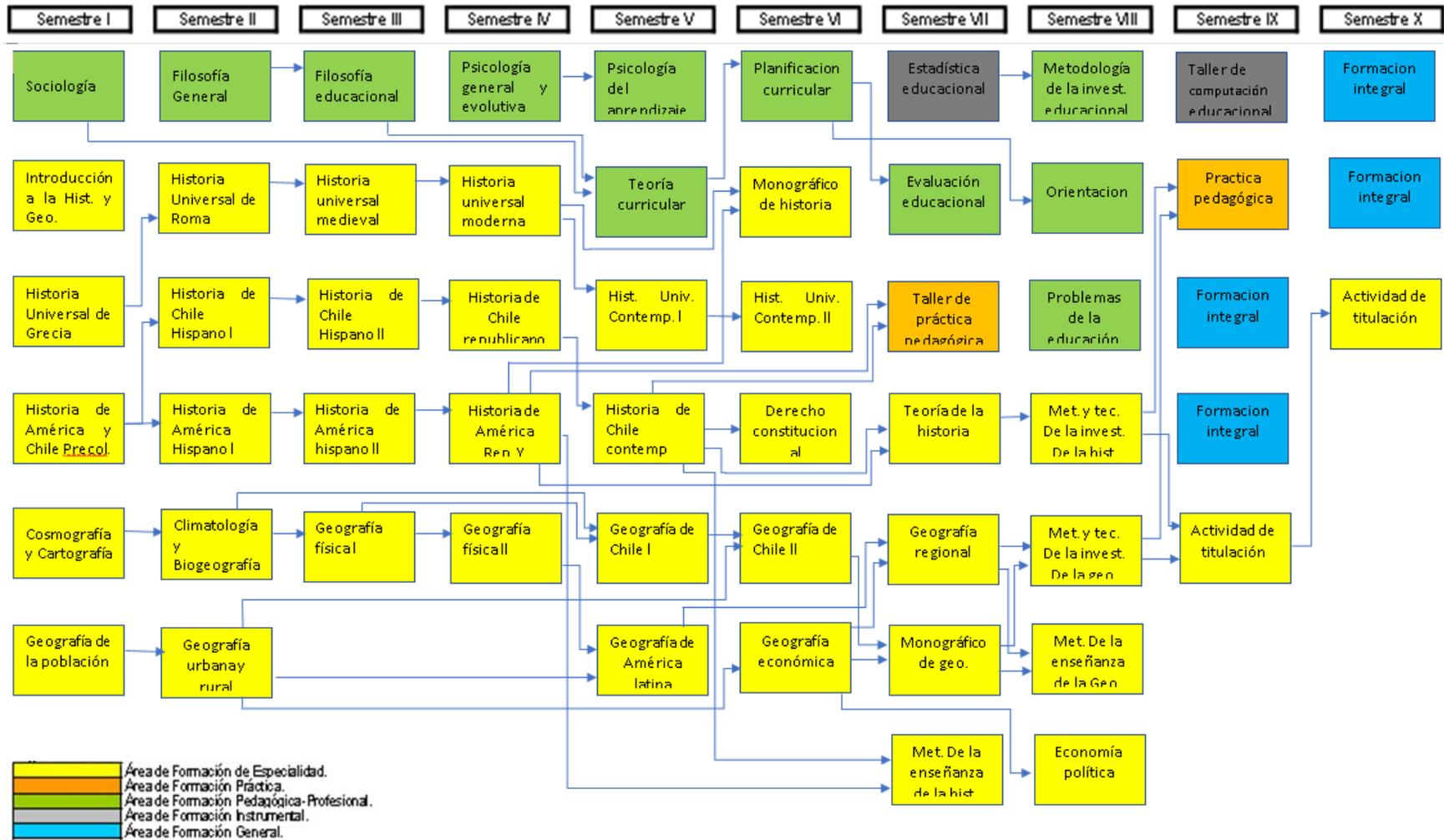
un par de meses o un máximo de 4 y pocas horas semanales del total de la carrera, que dura por lo demás 5 años.

Por lo general, se observa que las asignaturas no se acotan cómo deberían a la formación de profesores, ya que sus contenidos podrían fácilmente ser aplicables a otras carreras de carácter científico. En esta línea, la obtención del título profesional no asegura el pleno desarrollo de habilidades pertinentes a la docencia y la pedagogía.

Presuntamente se debió al contexto político, pero no por eso censurable, la falta de potenciación de base de la formación teórica que se presenta en la psicología o la inclusión de otras líneas del saber al plan de estudios, como filosofía, sociología o antropología entre otras, que dotarían de mayor conciencia crítica a los docentes y mejor desempeño profesional.

Desatacan finalmente la falta de progresión en la dificultad de las asignaturas propuestas, caracterizándose más bien por un tipo de conocimiento lineal y positivo por su carácter enciclopédico que se aboca tradicionalmente a los métodos y técnicas de hacer algo, observándose al docente con un carácter de técnico de la educación. Y la ausencia de un perfil de egreso que se constituya como un elemento referencial de lo que se aspira a ser como profesional.

4.2. Malla Curricular Pedagogía en Historia y Geografía. Actualización 1991 (Esquema N°2).



Elaboración propia. (Adaptado de: Depto. De Admisión y Registro académico, U. del Bío-Bío. Chillán

Cuadro 2: Plan de Estudio de 1991

Duración de los estudios	5 años	Horas 254		
Área de formación	Porcentaje (%)	Teo.	Prac.	Lab.
Formación de especialidad	70.47	103	76	0
Introducción a la historia y geografía	1.57			
Historia universal de Grecia	1.96			
Historia de América y Chile precolombino	1.57			
Cosmografía y cartografía	1.96			
Geografía de la población	1.96			
Historia universal de Roma	1.96			
Historia de Chile hispano I	1.96			
Historia de América hispano I	1.96			
Climatología y biogeografía I	1.96			
Geografía urbana y rural	1.96			
Historia universal medieval	1.96			
Historia de Chile hispano II	1.96			
Historia de América hispano II	1.96			
Geografía física I	1.96			
Historia universal moderna	1.96			
Historia de América republicana y contemporánea	1.96			
Geografía física II	1.96			
Historia de Chile republicano	1.96			
Historia universal contemporánea I	1.57			
Historia de Chile contemporáneo	1.96			
Geografía de Chile I	1.96			
Geografía de América latina	1.96			
Historia universal contemporánea II	1.57			
Derecho constitucional	0.78			
Geografía de Chile II	1.96			
Geografía económica	1.96			
Monográfico de historia	0.78			
Teoría de la historia	1.18			
Geografía regional	1.96			
Monográfico de geografía	1.57			
Metodología de la enseñanza de la geografía	1.96			
Metodología de la enseñanza de la historia	1.96			
Economía política	1.18			
Métodos y técnicas de la investigación de la historia	1.57			
Métodos y técnicas de la investigación de la geografía	1.57			
Actividad de titulación (2 semestres)	7.87			
Formación práctica	7.08	0	15	3
Taller de práctica pedagógica	1.57			
Práctica pedagógica	5.90			
Formación pedagógica profesional	16.92	22	21	0
Sociología	1.18			
Filosofía general	1.18			
Filosofía educacional	1.57			
Psicología general y evolutiva	1.57			
Teoría curricular	1.57			
Planificación curricular	1.57			
Evaluación educacional	1.96			
Metodología de la investigación educacional	1.57			
Orientación	2.36			
Problemas de la educación	1.18			
Formación instrumental	2.36	2	4	0
Estadística educacional	1.18			
Taller de computación educacional	1.18			
Formación general	3.14	0	8	0
Formación integral (4 asignaturas electivas)	3.14			
Total	100.0	127	124	3

Elaboración propia. (Adaptado de: Depto. De Admisión y Registro académico, U. del Bío-Bío. Chillán

Luego del paso de largos diez años, el retorno de la profesión docente al estatus de carrera universitaria, de la cual había sido despojada en 1980 en la reforma universitaria, posibilitó a la carrera de PHyG de la UBB realizar pequeñas, aunque significativas, modificaciones al Plan de Estudios en vigencia y así entregar durante 1991 una actualización al anterior Plan de Estudios (esquema N°2), que confería a sus egresados ya no solo un título profesional (carácter de técnico del docente), sino además, el grado académico de Licenciado en Educación, reconvirtiendo la profesión docente.

Si bien, el regreso a la vida en democracia significó grandes avances para el estatus docente, lo cierto es que no hubo grandes cambios en la formación de éstos.

Al prestar atención al esquema N°2, destacan grandes lineamientos de continuidad en la formulación de la malla, aunque con la implementación de pequeñas modificaciones, que dotarían al docente de un mayor grado de apropiación de la profesión. Esto al otorgar mayor capacidad crítica sobre la profesión y la influencia de ésta en la sociedad.

Caracterizan a este Plan de Estudios (Esquema N°2) los siguientes aspectos:

Se comprende de 10 semestres, con un total en la duración de 5 años, con un total de 56 asignaturas, 7 más que el anterior plan. El total de horas presenciales corresponde a 254 horas.

La formación disciplinaria continúa siendo la con mayor dedicación horaria con un 70.47%, le siguen el área de formación pedagógico profesional con un 16.92%, el área de formación práctica con 7.08 %, la formación general con un 3.14 % y el área de formación instrumental con un 2.36 % de la asignación horaria del Plan de Estudios.

Los cambios en el presente Plan de Estudios parecen ser confusos, si bien el área de formación pedagógico profesional sufrió grandes modificaciones que doblaron su haber, puesto que se incluyen nuevas temáticas de formación. En términos de dedicación horaria, el área de formación Pedagógico profesional disminuyó su porcentaje de actividad, pasando de un 19% en 1990 a un 16.92 en 1991. Lo que significó una disminución de 3 horas presenciales.

a.-Se implementaron las asignaturas de Sociología, Filosofía general y Filosofía de la educación.

b.-Se eliminan las asignaturas, Fundamentos de la educación, Psicología educacional y Currículo educacional. Se reemplazan por las asignaturas Psicología general y evolutiva, Psicología del aprendizaje, Teoría curricular y Planificación curricular.

c.-Se implementa la asignatura Problemas de la educación.

En el área de formación instrumental se reemplaza la signatura de Estadística general por Estadística educacional. Y se implementa competentemente la asignatura de Taller de computación educacional. Existiendo un crecimiento en la dedicación horaria de 2 horas presenciales, que se expresó en un aumento de 0.71%.

El área de formación práctica anticipa un tanto su aparición con la asignatura de Taller de práctica pedagógica. Evidencio un crecimiento de 0.96%, lo que significó un aumento de 3 horas presenciales, aplicadas en la asignatura Taller de Práctica pedagógica.

En el plano de la formación general continúan las cuatro asignaturas de formación integral y de carácter electivo. En términos de crecimiento este fue nulo.

El área de formación disciplinar mantuvo el mismo número de asignaturas y bajo los mismos parámetros, sin embargo, sufrió un aumento en la dedicación horaria de 10 horas presenciales. Lo que se plasmó en un aumento de 0.77%.

En función de los cuatro ejes detallados anteriormente se puede analizar sucintamente la malla del esquema N°2.

- A) Mallas pobremente articuladas:** en este sentido se acentúa en las mejoras establecidas en relación con el Plan de Estudios anterior, pero que sigue contando con ramos demasiado especializados y que podrían estar implícitos en otros. Si bien el área de formación pedagógica profesional mejoró sustancialmente en cuanto a los contenidos a tratar, queda al debe en cuanto a la introducción de conocimientos didácticos que doten a los futuros profesores de buenas técnicas de transmisión del conocimiento y en cuanto a la dedicación horaria que decreció.
- B) Demasiado saturadas y fragmentadas:** en este sentido se podría establecer una relación prácticamente lógica, la carrera se denomina Pedagogía en Historia y Geografía, el propio nombre de la profesión establece un orden de importancia, sin embargo, las mallas declaran un orden totalmente contrario. Los saberes disciplinares y algunos muy especializados son los que distribuyen mayor cantidad de asignaturas y que evidencio un crecimiento tangible de 10 horas, además exigiendo grandes prerrequisitos para la continuidad de estos. Por el contrario, el área de formación pedagógica profesional no se aboca en su totalidad al conocimiento base para la formación docente, sufriendo por lo demás disminución en la cantidad de horas presenciales y los prerrequisitos no se observan tan estrictos como los de otras áreas. Existiendo saturación en cuanto a lo disciplinar y fragmentación en cuanto a otras áreas de formación docente.

- C) Mayoría de clases teóricas con poco tiempo para el aprendizaje independiente:** este aspecto en cuanto al Plan de Estudio establece una cantidad de 127 horas teóricas y 124 horas prácticas. Sin embargo, dentro del ámbito disciplinar y probablemente en otras áreas de formación igual, el contexto de la época hace suponer (como lo expondría la comisión Brunner años más tarde) que el modelo pedagógico de enseñanza basa principalmente su experiencia en la exposición docente, por ende, en la memorización y la poca participación de los alumnos. Así, las horas señaladas como prácticas, en la realidad corresponden a sesiones en las que los alumnos deben desarrollar tareas que refuerzan memorísticamente los contenidos ya expuestos por los profesores, no existiendo (o en muy pocos casos) metodologías activas centradas en el alumno.
- D) La experiencia de aula se limitaba solamente al final de la carrera:** aunque el presente Plan de Estudios modificó la sección correspondiente al área de formación práctica incluyendo una nueva asignatura que contiene 3 horas de laboratorio, no se presenta como un aumento en las horas presenciales en aula, sino como horas de laboratorio. Por lo que continúa siendo pobre y desarticulada con el resto de la estructura curricular.

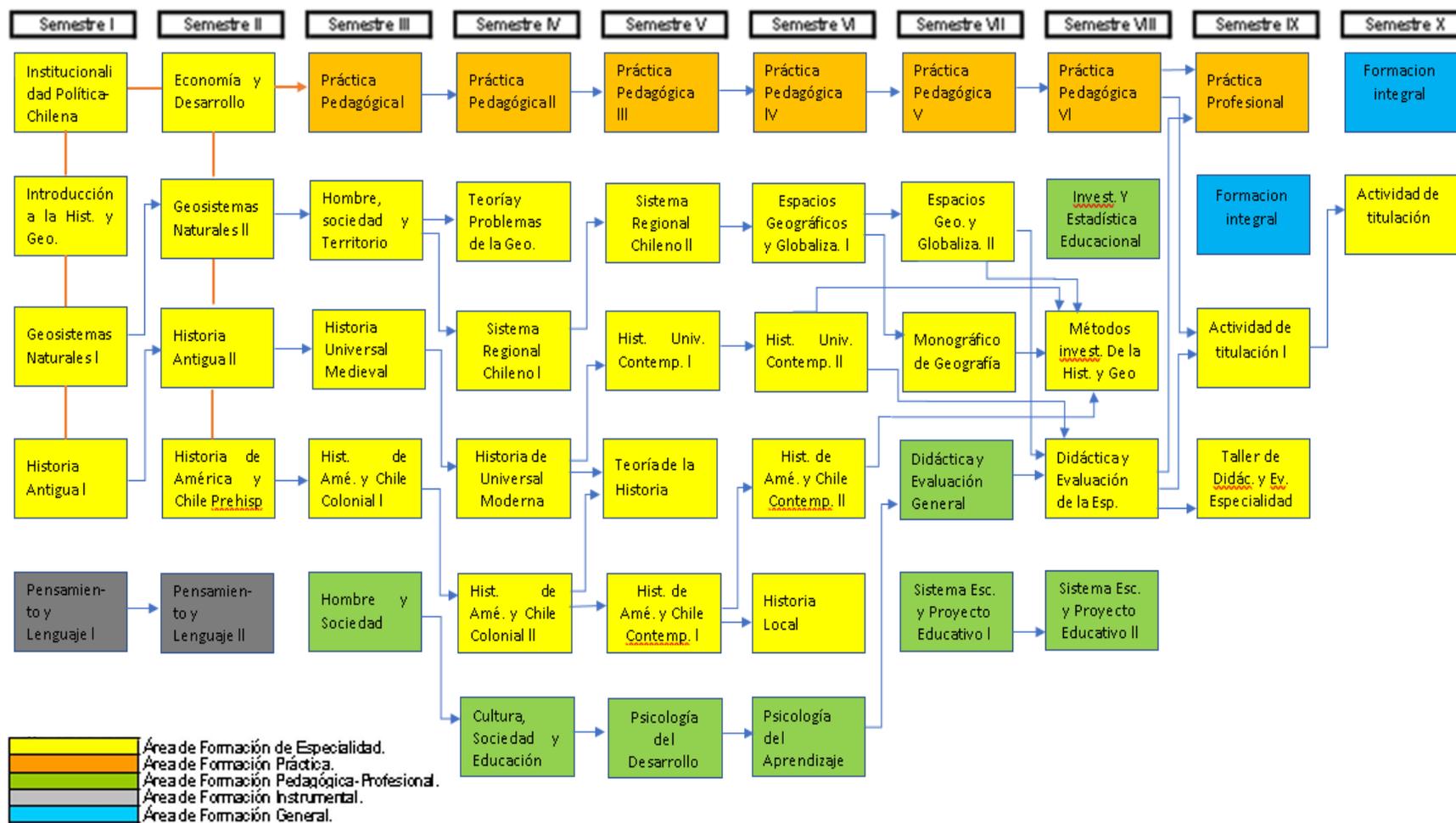
En términos generales, se aprecia mayor compromiso con la formación docente gracias a la incorporación de asignaturas al área de formación pedagógico profesional que casi se duplico en diversidad de contenidos, pero decreció en dedicación horaria. Sin embargo, sigue resaltando la desarticulación existente en cuanto al tamaño del área de formación disciplinaria y el resto de las áreas de formación, algunas de importancia, como las de preparación práctica y didáctica de los futuros profesores, por lo que se recalca en este punto que la obtención del título profesional no asegura un desarrollo profundo de habilidades concernientes a la profesión docente y la pedagogía.

Se evidencia una distribución irregular de la carga académica por semestre llegando a tener siete asignaturas algunos de ellos, lo que podría resultar perjudicial.

Se rescata a diferencia del Plan de Estudios anterior, el fortalecimiento de la base teórica en Filosofía, Psicología y Sociología, lo que proveerá a los estudiantes de mayor capacidad crítica y fortalecerá el desempeño profesional. Y la inclusión de la asignatura Taller de computación educacional, que brinda a los futuros profesores potencial para desarrollar junto con las nuevas tecnologías de la información y comunicación, nuevas formas de aprendizaje de sus alumnos.

Sorprende la falta de un perfil de egreso que se constituya como un elemento referencial de lo que se aspira a ser como profesional.

4.3. Malla Curricular Pedagogía en Historia y Geografía 1999 (Esquema N°3)



Elaboración Propia. (Adaptado de: Dpto. de Admisión y Registro Académico, U. Bío-Bío, Chillán.)

Cuadro N°3: Plan de Estudio de 1999

Duración de los estudios	5 años	Horas 313		
Área de formación	Porcentaje (%)	Teo.	Prac.	Lab.
Formación de especialidad	68.69	79	87	49
Introducción a la historia y geografía	2.55			
Historia Antigua I	1.59			
Institucionalidad Política Chilena	2.55			
Geosistemas Naturales I	2.23			
Historia Antigua II	1.59			
Historia de América y Chile prehispanico	2.55			
Geosistemas Naturales II	2.23			
Economía y Desarrollo	1.59			
Historia Universal Medieval	1.91			
Historia de América y Chile Colonial I	2.87			
Hombre, Sociedad y Territorio	2.87			
Teoría y problemas de la Geografía	1.91			
Historia Universal Moderna	1.91			
Historia de América y Chile Colonial II	2.87			
Sistema Regional Chileno I	2.23			
Historia Universal Contemporánea I	1.59			
Historia de América y Chile Contemporánea I	2.23			
Teoría de la Historia	1.91			
Sistema Regional Chileno II	2.23			
Historia Universal Contemporánea II	1.59			
Historia de América y Chile Contemporánea II	2.55			
Historia Local	1.27			
Espacios Geográficos y Globalización I	2.23			
Espacios Geográficos y Globalización II	2.23			
Monográfico de geografía	1.91			
Metodología de investigación de Historia y Geografía	1.91			
Didáctica y Evaluación de la Especialidad	3.19			
Taller de Didáctica y Evaluación de la Especialidad	3.19			
Actividad de titulación I	3.51			
Actividad de titulación II	3.51			
Formación práctica	10.86	7	27	0
Práctica pedagógica I	0.95			
Práctica pedagógica II	0.95			
Práctica pedagógica III	0.95			
Práctica pedagógica IV	0.95			
Práctica pedagógica V	0.95			
Práctica pedagógica VI	0.95			
Práctica Profesional	5.11			
Formación pedagógica profesional	15.33	17	18	13
Hombre y Sociedad	1.91			
Cultura, Sociedad y Educación	1.91			
Psicología del Desarrollo	1.91			
Psicología del Aprendizaje	1.91			
Sistema, escuela y Proyecto Educativo I	1.27			
Didáctica y evaluación General	3.19			
Investigación y Estadística Educativa	1.91			
Sistema, escuela y Proyecto Educativo II	1.27			
Formación instrumental	3.83	2	6	4
Pensamiento y Lenguaje I	1.91			
Pensamiento y Lenguaje II	1.91			
Formación general	1.27	0	4	0
Formación integral (2 asignaturas electivas)	1.27			
Total	100.0	105	142	66

Elaboración propia. (Adaptado de: Depto. De Admisión y Registro académico, U. del Bío-Bío. Chillán)

Dentro de los espacios demarcados con anterioridad, el presente Plan de Estudios y su respectiva Malla Curricular se insertan en el macro periodo inicial en su segunda etapa, es decir, desde 1996 hasta 2002.

El periodo se caracterizó por ser la etapa de aprobación, implementación y apropiación de la reforma educativa en marcha desde inicios de los 90. Teniendo como base la anterior creación de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación y su respectivo Comité Técnico, las políticas estratégicas que se aprobaron en este periodo sentaron las bases de lo que debería ser la educación para los requerimientos actuales.

Los resultados de los procesos anteriores sugerían la urgencia en la implementación de nuevas estrategias en la formación de profesores y en congruencia con ello, el MINEDUC implemento el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID).

El PFFID a través de uno de sus canales de acción promovió un “cambio curricular, de carácter crítico y actualizado, que tenga énfasis en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y el diseño e implementación gradual de la formación práctica desde los primeros años de formación” (MINEDUC, Síntesis ejecutiva PFFID, 2001) por lo que se configuró en la viga maestra de la confección del posterior Plan de Estudios de 1999 de PHyG y consistió en un trabajo docente de profundos debates y reflexiones.

El esquema presentado N°3, destaca los grandes aspectos introducidos en función de mejorar la formación inicial docente. Describiendo el Plan de Estudios los siguientes aspectos:

Se comprende de 10 semestres, con un total en la duración de 5 años, con un total de 49 asignaturas, 7 menos que el anterior plan. El total de horas presenciales corresponde a 313 horas.

La formación de la especialidad continúa siendo la con mayor dedicación horaria con un 68.69%, le siguen el área de formación pedagógico profesional con un 15.33%, el área de formación práctica con 10.86%, el área de formación instrumental con un 3.83% y el área de formación general con un 1.27% de la asignación horaria del Plan de Estudios.

Siguiendo los patrones generales del PFFID la UBB delimitó y definió cinco áreas de formación profesional:

1.- Línea Instrumental: área de formación efectuada en los primeros semestres de la carrera a diferencia de planes anteriores. Destinada a desarrollar

en los estudiantes habilidades verbales y de pensamiento lógico. Incluyendo desarrollo del lenguaje computacional instrumental. En términos de dedicación horaria duplico su haber, caracterizándose por un aumento de 6 horas presenciales, que significo una variación de un 1.47% de crecimiento.

a.- Se materializó en la inclusión de dos asignaturas; “Pensamiento y Lenguaje I” y “Pensamiento y Lenguaje II”. Semestres 1 y 2 respectivamente.

b.- Se elimina la asignatura de Taller de Computación Educacional. Quedando implícita en las asignaturas de Pensamiento y Lenguaje I y II.

2.-Línea de Especialidad: área de formación continua durante los 10 semestres. Destinada a proveer los contenidos disciplinarios de la carrera y la de mayor carga horaria. En términos del total de horas presenciales representa un 68.69% lo que supondría representar menor carga académica que su versión anterior, sin embargo, evidencio un aumento en su dedicación horaria de 37 horas.

3.- Línea de Formación Pedagógica: área de formación destinada a desarrollar el cultivo de conocimientos, habilidades y destrezas metodológicas de la docencia. Esta se constituye en la interdisciplinariedad de cinco áreas, coherentes con la Reforma Educacional y sus propósitos. Ha diversificado y actualizado sus contenidos. En términos tangibles esta área presento un crecimiento de 5 horas presenciales en comparación con su versión anterior, no obstante, en términos porcentuales del total de la carga académica decreció un 1.64%, perpetuando un patrón.

a.- Área Bases de la Educación: se imparte durante cuatro semestres, durante los cuales se analiza desde una perspectiva sociológica y filosófica al individuo, la sociedad, la educación, para profundizar en su dimensión psicológica. Las asignaturas del plan anterior, Sociología, Filosofía General y Filosofía de la Educación quedan implícitas dentro de las nuevas asignaturas de Hombre y Sociedad y Cultura, Sociedad y Educación. La asignatura de Psicología General y evolutiva es reemplazada por Psicología del Desarrollo.

b.- Área de Sistema Educacional, Escuela y Proyecto: comprende la estructura organizativa, funcional y curricular del sistema educativo. Se imparte mediante las asignaturas Sistema, escuela y Proyecto Educativo I y II.

c.- Área de Didáctica y Evaluación: Área de formación que estudia las características didácticas del proceso de enseñanza –aprendizaje las metodologías, recursos y mecanismos de evaluación. En función de esto, se incorpora la asignatura de Didáctica y evaluación General. También pertenecientes a la didáctica, pero del área de especialidad, se incorporan las asignaturas de Didáctica

y Evaluación de la Especialidad y Taller de Didáctica y Evaluación de la Especialidad.

d.- Área de Investigación y Estadística Educacional: Destinado a entregar herramientas conceptuales y técnicas de reflexión, para organizar y sistematizar las experiencias obtenidas durante las practicas pedagógicas.

e.- Área de Titulación: conjunto de actividades realizadas como etapa de término de la formación docente e incluye la elaboración de una Tesis de Grado.

4.- Línea de Formación Práctica, Pedagógica y Profesional: área de formación que corresponde al periodo curricular de habilitación y acercamiento continuo al aula. Se comprende de 7 semestres ininterrumpidos que habilitan al estudiante de forma creciente mediante talleres que partan desde la simple observación y luego estudio de problemas educativos, hasta llegar a instancias de reflexión en acción, culminando este proceso en la Práctica Profesional, momento de ejercer como docente pleno en responsabilidad. Presento un crecimiento de 16 horas presenciales en comparación con su versión anterior, lo que significó una variación de crecimiento de un 3.78% en relación al total de horas.

a.- Se elimina el Taller de Práctica Pedagógica.

b.- La asignatura de Práctica Pedagógica ahora se comprende de 6 asignaturas con prerrequisitos.

c. Se incorpora la asignatura de Practica Profesional.

5.- Línea de Formación Integral: área de formación destinada a atender las necesidades personales e intereses de los estudiantes. Está situado preferentemente en la etapa final de la carrera. (Minte, 2001. Pp. 39, 44) y (Hernández M. C., 2016). Esta área evidencio la perdida de 4 horas en la carga horaria, lo que represento una variacion de merma de un 1.87% del total de la carga horaria.

a.- Se comprende de 2 asignaturas de carácter electivo. Posee basta variedad en los ámbitos de formación que ofrece; autoestima, deportes, creatividad, potencialidades metacognitivas, entre otras. Esta área de formación se redujo en un 50% en relación con el plan anterior.

En función de los cuatro ejes detallados anteriormente, emanados desde el informe “Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21” y ya estableciendo que el PFFID se implementó justamente para solventar aquellas cuestiones, podremos realizar balances generales al respecto.

A) Mallas pobremente articuladas: al respecto se puede observar que han existido grandes modificaciones sobre esta cuestión. Incorporándose

asignaturas muy relevantes para el acto docente como Didáctica o Sistema Escuela y Proyecto Educativo. También se incorpora una línea de práctica Pedagógica y Profesional de temprana aparición. Sin embargo, lo que podría parecer una mayor integración en las áreas de formación, no lo es en la realidad, ya que, en términos concretos de crecimiento en la dedicación horaria, confirma ciertos patrones, como el marcado crecimiento de área de formación disciplinar, que creció en términos de horas presenciales, más del doble que el área que se presentaba como la más fortalecida, la formación práctica. En consecuencia, se observa mejor integración dentro de las áreas de formación, pero desarticuladas entre sí.

- B) Demasiado saturadas y fragmentadas:** sobre este tópico se observa que las asignaturas de la especialidad se han visto con capacidad integradora entre sí y la pedagogía, con caracteres de continuidad mayormente sólidos representado en la coherencia que se observa en la interrelación de sus contenidos, la didáctica disciplinar y las otras áreas de formación. En consecuencia, se evidencia mejores cualidades de integración y calidad de los conocimientos entregados en función de los fines establecidos.
- C) Mayoría de clases teóricas con poco tiempo para el aprendizaje independiente:** este aspecto en cuanto al Plan de Estudio establece una cantidad de 105 horas teóricas y 142 horas prácticas y 66 horas de laboratorio, sufriendo grandes modificaciones respecto del plan anterior. Se siente al menos en la propuesta un cambio en el foco de la enseñanza. Respecto del modelo Pedagógico ejercido por cada académico, existe una gran variedad por lo que no se puede asegurar que haya significado un cambio real.
- D) La experiencia de aula se limitaba solamente al final de la carrera:** este ámbito es el que a simple vista presenta mayores modificaciones. Existió un aumento porcentual cercano al 4% en relación con su versión anterior, lo que significó una variación real de 16 horas presenciales de aumento. Además de una positiva y notoria progresión desde su aplicación en el tercer semestre, ascendiendo en responsabilidad.

En términos generales, resalta la influencia del PFFID y como éste condiciona la confección del Plan de Estudios en cuestión. Influencia focalizada en la superación de las falencias detectadas con anterioridad y que dotan al presente plan con características innovadoras, críticas y argumentadas en un nuevo concepto de educación fijado en los principios de la Reforma educativa en marcha. Dotando con características de importante valor las áreas de formación más determinantes para la formación inicial docente, ejercidas mediante la promoción de un modelo

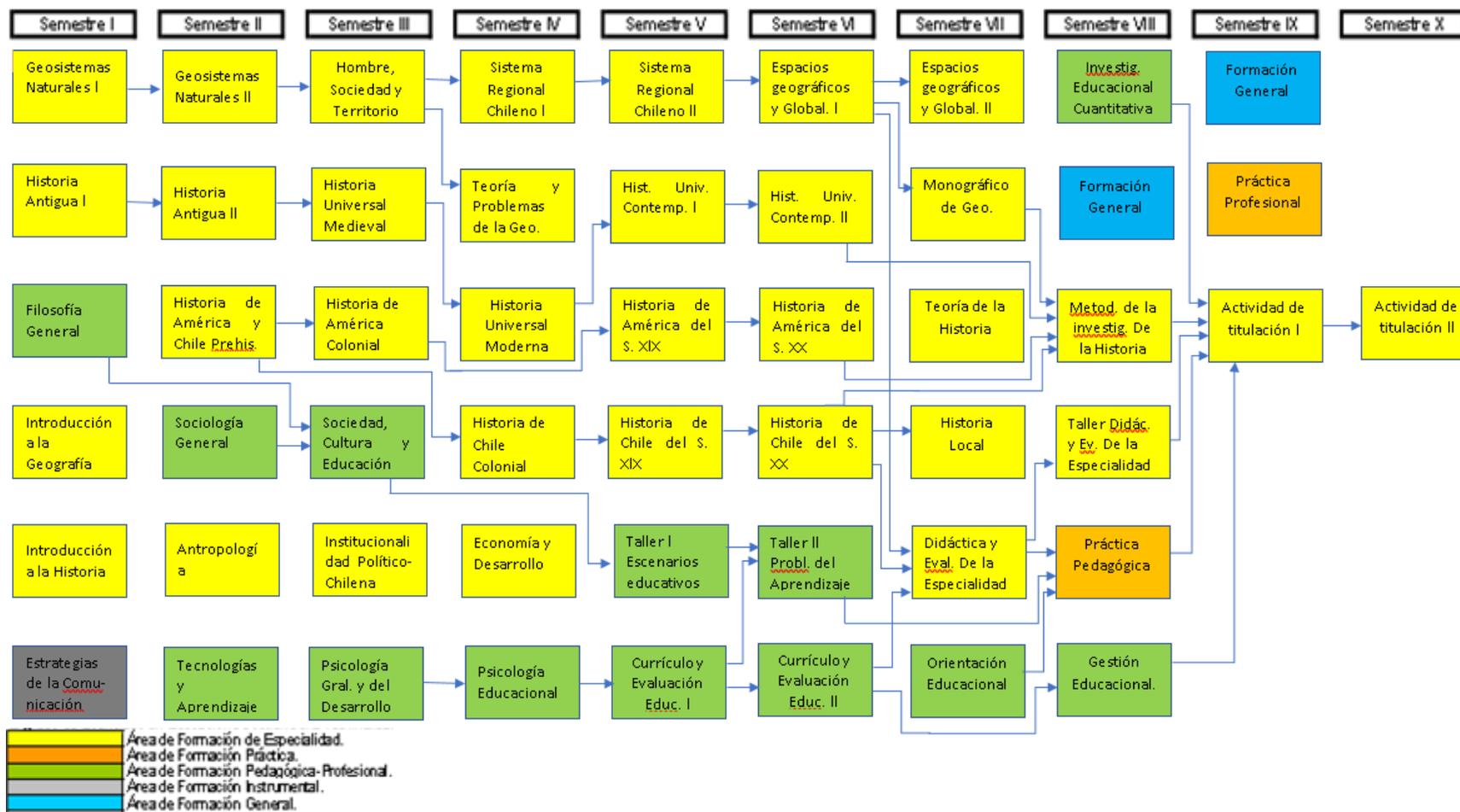
pedagógico crítico del contexto y centrado en las metodologías para el aprendizaje e incorporando experiencias de aula tempranas.

Puede observarse, además, que el peso específico del área disciplinar evidencio un crecimiento en cuanto a la dedicación horaria de 37 horas presenciales, superando por muy altos márgenes el crecimiento de horas del mayor beneficiado por la influencia del PFFID que corresponde a la formación práctica que tan solo creció en 16 horas.

Sin embargo, se reconoce mejoramiento demostrado en la articulación entre áreas de formación, representadas en la implementación de asignaturas de Didáctica y Evaluación General, Didáctica y evaluación de la Especialidad y Taller de Didáctica y evaluación de la Especialidad que incorporan idóneamente saberes disciplinares y pedagógicos mediante técnicas críticas de aplicación de estrategias y metodologías para el aprendizaje a través de una práctica progresiva y temprana. En la implementación de asignaturas como Sistema Escolar y Proyecto educativo que vinculan la estructura organizativa, funcional y curricular del sistema educativo, articulándose de manera más compleja que el plan anterior las áreas de formación

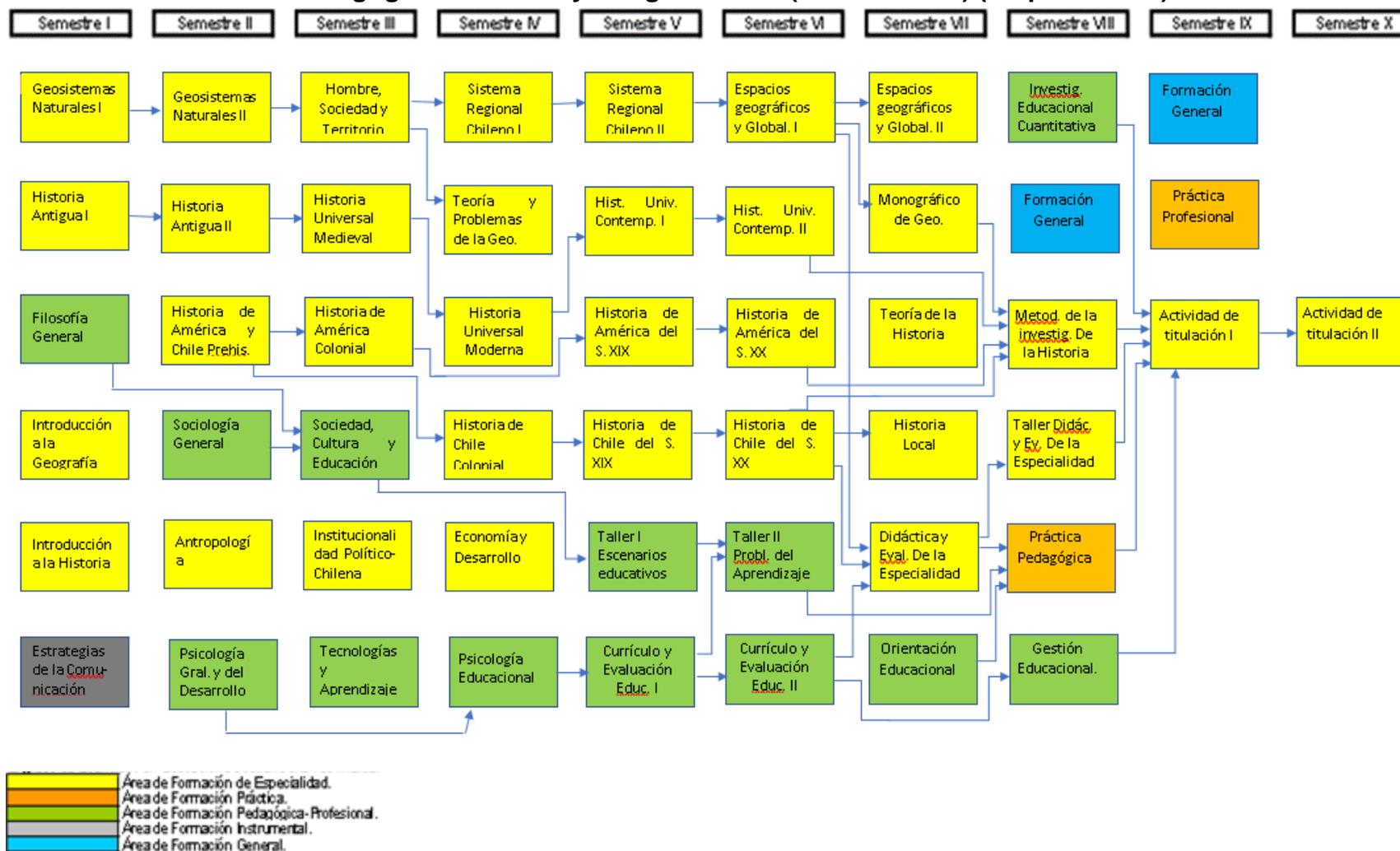
Finalmente, resalta ausencia de asignaturas pertinentes a Orientación y el mantenimiento de asignaturas que promuevan la utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

4.4. Malla Curricular Pedagogía en Historia y Geografía 2005 (actualización) (Esquema N° 4)



Elaboración Propia. (Adaptado de: Dpto. de Admisión y Registro Académico, U. Bío-Bío, Chillán.)

4.5. Malla Curricular Pedagogía en Historia y Geografía 2013 (actualización) (Esquema N° 5)



Elaboración Propia. (Adaptado de: Dpto. de Admisión y Registro Académico, U. Bío-Bío, Chillán.)

Cuadro 4: plan de estudios 2005.

Duración de los estudios	5 años	Horas 239		
Área de formación	Porcentaje (%)	Teo.	Prac.	Lab.
Formación de especialidad	64	84	69	
Introducción a la Geografía	1.26			
Introducción a la Historia	1.26			
Historia Antigua I	1.26			
Geosistemas Naturales I	2.51			
Geosistemas Naturales II	2.51			
Historia Antigua II	1.67			
Historia de América y Chile Prehispánico	2.51			
Antropología	0.84			
Institucionalidad Política Chilena	1.67			
Hombre, Sociedad y Territorio	2.93			
Historia Universal Medieval	1.67			
Historia de América Colonial	2.51			
Teoría y problemas de la Geografía	1.67			
Sistema Regional Chileno I	2.09			
Historia Universal Moderna	1.67			
Historia de Chile Colonial	2.51			
Economía y Desarrollo	1.67			
Sistema Regional Chileno II	2.09			
Historia Universal Contemporánea I	1.67			
Historia de América del Siglo XIX	1.67			
Historia de Chile del Siglo XIX	1.67			
Historia Universal Contemporánea II	1.67			
Historia de América del Siglo XX	1.67			
Historia de Chile del Siglo XX	1.67			
Espacios Geográficos y Globalización I	2.09			
Historia Local	1.67			
Teoría de la Historia	1.67			
Espacios Geográficos y Globalización II	2.09			
Monográfico de Geografía	1.67			
Metodología de investigación de Historia	1.67			
Actividad de titulación (2 semestres)	8.79			
Formación práctica	10.47	3	22	
Taller I: Escenarios Educativos	1.26			
Taller II: Problemáticas del Aprendizaje	1.26			
Práctica Pedagógica	1.26			
Práctica Profesional	6.69			
Formación pedagógica profesional	22.2	26	25	2
Filosofía General	1.26			
Sociología General	1.26			
Tecnologías y Aprendizaje	1.67			
Sociedad, Cultura y Educación	2.09			
Psicología del Desarrollo	1.67			
Psicología Educativa	1.67			
Currículo y Evaluación Educativa I	1.67			
Currículo y Evaluación Educativa II	1.67			
Orientación Educativa	1.67			
Didáctica y Evaluación de la Especialidad	1.67			
Investigación Educativa Cuantitativa	2.51			
Taller de Didáctica y Evaluación de la Especialidad	1.67			
Gestión Educativa	1.67			
Formación instrumental	1.67	2	2	
Estrategias de la Comunicación	1.67			
Formación general	1.67	0	4	
Formación integral (2 asignaturas electivas)	1.67			
Total	100.0	115	122	2

Fuente: Elaboración propia. Modificado de: Depto. De Admisión y Registro académico, U. del Bío-Bío. Chillán

Para efectos de análisis de esta malla se toman en cuenta los parámetros establecidos por el Comité Técnico Brunner (1994) para evaluar la evolución que ha experimentado el plan de estudio de PHyG de la UBB. En forma complementaria se consideran los cuatro dominios determinados por el Marco para la Buena Enseñanza (en adelante MBE). El fundamento de esto es que el MBE fue elaborado en el año 2003, por lo tanto, debiese brindar las directrices para la confección del plan de estudio y la malla curricular del 2005 de PHyG de la UBB, al mismo tiempo que este Plan de Estudio se enmarca en el periodo entre el año 2002 y 2009, declarado en el capítulo I. En este sentido, los criterios de análisis de la presente malla están asociados a los cuatro dominios establecidos por el MBE, junto con los estándares de desempeño de la formación inicial docente -ligado en forma estrecha al posteriormente elaborado MBE- para la confección de la malla curricular, de sus planes de estudio y del perfil de egreso de la carrera.

Para lograrlo, se establecerán los fundamentos de la inclusión y exclusión de determinadas asignaturas a través de la comparación de la presente malla con la anterior, entendiéndose que la formación de profesores debe estar en concordancia con el contexto, exigencias y las necesidades del sistema educativo y por tanto tiene un carácter dinámico expresado en los cambios y actualizaciones de los planes de estudio de PHyG.

Es importante señalar que este Plan de Estudio es una de varias actualizaciones del plan de Estudio de 1999. En este sentido, para efectos del análisis el plan de estudio a utilizar corresponde al año 2005 y 2013, que no se diferencian en las asignaturas impartidas, sino en los periodos académicos en que se imparten algunas de estas y en los créditos de otras, lo que, para efectos de esta investigación no tiene una relevancia significativa.

Al comparar el esquema N° 3 con el esquema N°4, destaca a la vista que se eliminaron del plan de estudio casi la totalidad de las prácticas pedagógicas, dejando solo una en el octavo semestre de la carrera. Al mismo tiempo, destaca también el cambio en la proporción de asignaturas impartidas en los distintos periodos académicos, generando una mayor uniformidad en la malla curricular del año 2005 y su actualización del 2007: en la malla curricular de 1999, por ejemplo, se puede observar que algunos semestres cuenta con cuatro asignaturas, otros con cinco y otros con seis, lo que genera una carga académica irregular en los estudiantes; en la malla curricular del 2005 y su actualización del 2007 se reparten las asignaturas en forma uniforme durante los primeros cuatro años de carrera, contando cada semestre académico con seis asignaturas y los dos últimos semestres con dos y una, respectivamente, las cuales son la Actividad de Titulación I (9° semestre) y II (10° semestre) y la práctica profesional (9° semestre).

Caracterizan a este Plan de Estudios (Esquema N°4) los siguientes aspectos:

La formación disciplinaria continúa siendo la con mayor dedicación horaria con un 61.54%, le siguen el área de formación pedagógico profesional con un 25%, el área de formación práctica con un 7.69%, el área de formación general con un 3.85% y finalmente el área de formación instrumental, con un 1.92% de la asignación horaria del Plan de Estudios. Los cambios porcentuales en este sentido se producen principalmente por el aumento en el número de asignaturas que en el nuevo Plan de Estudios asciende a 52, cinco más que en plan anterior. Se puede observar una alteración tanto en los porcentajes de cada área -excepto en el área disciplinar que se mantiene en un 61%- como en el orden de las cuatro últimas áreas enunciadas: el área de formación pedagógica profesional aumenta de un 14.89 a un 25%, ocupando el segundo lugar; el área de formación práctica asciende al tercer lugar aunque disminuye su carga académica y horaria, disminuyendo de un 14.89 a un 7.69%; el área de formación general mantiene su carga académica pero se altera el porcentaje debido al aumento del total de asignaturas de la malla, pasando de un 4.26 a un 3.85%; finalmente el área de formación instrumental experimenta una disminución tanto en su carga académica como en su porcentaje, pasando de dos asignaturas en 1999 a una sola en 2005, por ende, de un 4.26 a un 1.92%.

Esta situación se produce principalmente por modificación del área de formación disciplinar que introduce importantes novedades, puesto que se incluyen nuevos enfoques en las temáticas de formación, del área de formación pedagógico profesional que experimenta una disminución ya aludida con anterioridad y del área de formación práctica, debido a que se excluyen algunas asignaturas y se incluyen otras en su lugar, entre otros cambios a considerar:

- a. Área disciplinar: Se observa una división de la asignatura Introducción a la Historia y Geografía en dos asignaturas a saber: Introducción a la Historia e Introducción a la Geografía; Historia de América y Chile Colonial I y II desde el 2005 se imparte en forma separada, quedando las asignaturas como Historia de América Colonial e Historia de Chile Colonial; se elimina la asignatura Hombre y Sociedad y Taller de Técnicas y Métodos en Geografía I y II; se agrega la asignatura de Sistema Regional Chileno I y II y se divide la asignatura de Espacio Geográfico y Globalización en I y II, estableciéndose esta como la continuación de aquella; y finalmente Historia de América y Chile contemporáneo I y II se divide por un criterio cronológico y temático, convirtiéndose en cuatro asignaturas a saber: Historia de América del siglo XIX, Historia de Chile del siglo XIX, Historia de América del siglo XX e Historia de Chile del siglo XX.
- b. Área pedagógico profesional: Se exhibe la implementación de la asignatura Tecnologías y Aprendizaje que trabaja las Tics y su implementación para el aprendizaje. Se implementan las asignaturas de Filosofía General y Sociología General; se cambia la asignatura de Psicología del Aprendizaje

por Psicología Educacional; se elimina la asignatura Sistema Escuela y Proyecto Educativo I y II y Didáctica y Evaluación General; se implementan las asignaturas de Currículum y Evaluación Educacional I y II; se cambia la asignatura Investigación y Estadística Educacional por Investigación Educacional Cuantitativa; y finalmente ocurre un cambio en la naturaleza de la asignatura de Didáctica y Evaluación de la Especialidad y Taller de Didáctica y Evaluación de la Especialidad, considerándose a partir de esta malla como asignaturas del área de formación pedagógico profesional y no como parte del área de formación disciplinar, como lo era en la anterior malla curricular.

- c. Área práctica: Se eliminaron casi la totalidad de las practicas pedagógicas, quedando solo una asignatura de Practica Pedagógica en el octavo semestre de la carrera de PHyG; se conserva la Práctica Profesional y se agregan las asignaturas de Taller I: Escenarios Educativos y Taller II: Problemáticas del Aprendizaje.
- d. Área de formación general: Se ha mantenido invariable.
- e. Área de formación instrumental: Se elimina las asignaturas de Pensamiento Educativo I y II y en su lugar se implementa la asignatura de Estrategias de la Comunicación la que pierde su enfoque de trabajo con las Tics que paso a ser una asignatura completa.

En función de los cuatro ejes establecidos por el comité Técnico Brunner y de los cuatro dominios señalados por el MBE se puede analizar sucintamente la malla del esquema N°4:

- A) Mallas pobremente articuladas: en este sentido se acentúa en las mejoras establecidas en relación con el Plan de Estudios anterior, contando con una especialización que en este caso pudiese considerarse pertinente para efectos del primer dominio señalado por el MBE (2003), es decir, la preparación para la enseñanza, el cual establece que “el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña”. Por otro lado, en términos de carga horaria el área de formación práctica tuvo una disminución de aproximadamente un 2%, la cual no es significativa. Sin embargo, en términos de cantidad de asignaturas y de los periodos académicos en que se imparten esta diferencia cobra más fuerza, ya que a la vista resalta que se postergaron las instancias para adquirir experiencia en aula al cuarto y quinto año de carrera. No obstante, esta situación puede ser resultado de la experiencia adquirida a raíz de la implementación del área de formación práctica de la malla anterior, la cual no tuvo los resultados esperados. Una posible interpretación de este fenómeno es que, si bien se aumentaron las asignaturas y la carga horaria de la formación práctica en la malla de 1999 respecto a la malla de 1991 y

del 2005, es necesario considerar que la carga horaria se mantuvo constante durante todas las instancias de práctica pedagógica, con tres horas a la semana por semestre, creciendo explosivamente en la práctica profesional, con 16 horas. En este sentido cabe preguntarse ¿habrá sido pertinente esta distribución de la carga horaria para los efectos que se buscaban, es decir, la inserción progresiva de los estudiantes de pedagogía en el aula? Otra pregunta que se desprende es ¿los establecimientos pudieron sacar provecho adecuadamente de todas esas instancias de practica pedagógica y profesional de la malla de 1999? Por otra parte, el área de formación pedagógica profesional mejoró sustancialmente, teniendo el porcentaje más alto de carga horaria de todas las mallas estudiadas y adquiriendo una distribución constante dentro de los periodos académicos, existiendo al menos una asignatura de esta área por semestre, lo que se condice con el primer dominio del MBE cuanto que, junto con el conocimiento disciplinario, el profesor debe poseer una profunda comprensión de “los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje” (pág. 8).

- B) Demasiado saturadas y fragmentadas:** en este sentido se podría establecer una relación prácticamente lógica: la carrera se denomina Pedagogía en Historia y Geografía, el propio nombre de la profesión establece un orden de importancia, sin embargo, las mallas declaran un orden totalmente contrario. Los saberes disciplinares son los que distribuyen mayor cantidad de asignaturas teniendo grandes prerrequisitos para la continuidad de estos. El área de formación pedagógica profesional ha experimentado un aumento en su carga horaria ya aludido en el punto anterior, lo que es una mejoría en términos de la formación inicial de los estudiantes de PHyG de la UBB respecto de la anterior malla. No obstante, sigue habiendo una saturación en cuanto al predominio del área de formación de especialidad respecto de las otras áreas, llegando a duplicar y más el porcentaje de carga horaria del área que le sigue. Esto, en cierto modo, atenta contra lo establecido por los estándares de formación docente elaborados en el año 2001, los cuales establecen como bases de conocimientos necesarios para el buen desempeño docente un amplio abanico que incluye el conocimiento disciplinario; los alumnos a quienes va a educar; aspectos instrumentales como las Tics; el proceso de enseñanza, su organización y la del currículum; y finalmente las bases sociales de la educación y de la profesión docente. El orden establecido en este documento no revela explícitamente un orden de importancia ni la proporción de las bases ya mencionadas, por lo tanto, se desprende que estos conocimientos tienen la misma relevancia, lo cual no se

ve reflejado en la malla, que como ya se dijo, adolece de formación práctica y de formación pedagógico profesional a favor del área de especialidad.

- C) Mayoría de clases teóricas con poco tiempo para el aprendizaje independiente:** el Plan de Estudio establece una cantidad de 115 horas teóricas, 122 horas prácticas y 2 horas de laboratorio. Sin embargo, dentro del ámbito disciplinar y probablemente en otras áreas de formación, el modelo pedagógico de enseñanza basa principalmente su experiencia en la exposición docente, por ende, en la memorización y la poca participación de los alumnos. Así, las horas señaladas como prácticas, en la realidad corresponden a sesiones en las que los alumnos deben desarrollar tareas que refuerzan memorísticamente los contenidos ya expuestos por los profesores, no existiendo (o en muy pocos casos) metodologías activas centradas en el alumno. Al respecto, las horas que son clasificadas como prácticas se expresan algunas en las ayudantías de las cátedras, las cuales son impartidas por estudiantes que ya aprobaron la asignatura respectiva; otras se expresan en trabajo práctico a cargo del mismo profesor de la cátedra. Estas ayudantías, que como su nombre lo indica, debieran ayudar en el aprendizaje de lo estudiado en la cátedra, en la práctica se constituye como una asignatura complementaria con una propia carga académica, estudio y evaluación calificada (en su mayoría tradicionales, como guías, trabajos de investigación y pruebas escritas) para el alumno de la carrera, lo que en términos concretos deja poco espacio para que este desarrolle un aprendizaje independiente, si consideramos también las características y contextos propios de cada estudiante, muchos de los cuales además de estudiar trabajan para poder financiarse y/o viven en forma independiente: esto puede verse reflejado en el contexto nacional a través de las manifestaciones estudiantiles que tienen como hito el año 2006 en la denominada revolución pingüina y sus exigencias. Es importante señalar al respecto que gran parte de estas ayudantías son del área de formación de la especialidad, lo que refuerza aún más el predominio de esta área respecto a las demás. En este sentido, es difícil adscribirse al cuarto dominio del MBE (2003), es decir, “el compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica (...) evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes” (pág. 10), cuando el plan de estudios proporciona pocas y tardías instancias para explorar y reflexionar sobre sus habilidades pedagógicas (área de formación práctica), al mismo tiempo que las horas prácticas en su mayoría son del área de especialidad y además implican carga académica extra a la cátedra. Hay que reconocer también que estas condiciones al mismo tiempo proporcionan una base sólida en el manejo de

contenidos al estudiante de PHyG. En cuanto a las horas de laboratorio, en esta malla se limitan a 2 horas a la semana por semestre, lo que no genera un impacto significativo respecto a las horas teóricas y prácticas.

- D) La experiencia de aula se limitaba solamente al final de la carrera:** aunque el Plan de Estudios de 1999 intentó solucionar esta situación a través de la incorporación de varias prácticas pedagógicas a lo largo de la carrera, en el marco del PFFID, en la malla curricular que se está estudiando en este apartado la situación volvió a ser la misma que antes de 1999, ya que la práctica pedagógica y profesional actualmente está distribuida entre el cuarto y quinto año de la carrera. En forma complementaria, el dominio de las estrategias didácticas también queda relegado al final de la carrera con la asignatura de Didáctica y Evaluación de la Especialidad y Taller de Didáctica y Evaluación de la Especialidad, siendo estas las únicas instancias en las que el estudiante de PHyG estudia y aplica estos conocimientos durante la carrera, es decir, en cuarto y quinto año. En este sentido, el MBE (2003) establece como criterio dentro del primer dominio que el profesor “domina la didáctica de las disciplinas que enseña” y es difícil que un profesor que recién está insertándose en la didáctica y en el sistema educacional cumpla a cabalidad este criterio con tan solo un año de formación, dejando a la experiencia por adquirir la responsabilidad de pulir estos conocimientos.

En términos generales, se sigue apreciando un predominio del área de formación de la especialidad sobre las demás áreas, algo que ha sido una constante en los planes de estudio aquí analizados, aunque la especialización es menor respecto de las mallas anteriores, quedando ciertos contenidos tratados como asignaturas implícitas dentro de otras, como la asignatura de Hombre y Sociedad dentro de Sociedad Cultura y Educación. De la limitación de las prácticas y de la formación didáctica al final de la carrera y de todo lo enunciado con anterioridad se desprende que el Plan de Estudios sigue estando pobremente articulado, reconociendo también que hay un intento por cumplir con lo establecido en el MBE, lo que responde al espíritu de adaptarse a las nuevas exigencias, al menos en forma incipiente en los primeros años desde la implementación del plan de estudio estudiado. Con esto se vuelve al hecho que la obtención del título no garantiza ni asegura un desarrollo profundo de habilidades en relación con la pedagogía, relegándose este aspecto a la experiencia por adquirir. En cuanto al aprendizaje independiente se puede establecer un contraste: por un lado, es difícil lograr esto por la teorización de las horas prácticas producto, principalmente, de las ayudantías y de la carga académica que estas representan al ser evaluadas y calificadas en paralelo con la cátedra; por otro lado esto mismo contribuye –directa o indirectamente- al desarrollo del manejo de contenidos en los estudiantes de PHyG,

aspecto en el cual hay solidez y permite con posterioridad encausar los intereses académicos durante el desarrollo de la profesión.

Se rescata el aumento de la carga horaria y de la distribución durante la carrera del área de formación pedagógica profesional, fortaleciéndose a través de la inclusión de asignaturas como Currículum y Evaluación Educacional I y II, Filosofía General y Sociología General, Tecnologías y Aprendizaje (que retoma la asignatura de Taller de Computación Educacional de la malla de 1991), Orientación Educacional, entre otros.

Si lo enunciado anteriormente se contrapone al perfil de egreso de la carrera de PHyG, el contraste es interesante. Por un lado, el perfil de egreso declara entre las competencias del egresado las dimensiones del conocimiento, que hace referencia no solo a los contenidos de la especialidad, sino a la didáctica detrás de su enseñanza, junto con otros conocimientos entre los cuales se encuentra el desarrollo psicoevolutivo de los estudiantes, entre otros; habilidades, competencias asociadas al uso de Tics y otras estrategias en la enseñanza de la disciplina, junto con la creación de un clima propicio para el aprendizaje en aula –que está establecido como tercer dominio dentro del MBE-; y de las actitudes, asociadas a la formación de valores humanistas, al respeto y la valoración de los derechos humanos, al desarrollo de una actitud proactiva y de liderazgo, entre otros. Por otro lado, y en virtud de lo anterior, el plan de estudios no se condice del todo con lo establecido en el perfil de egreso al darle tanta importancia a un área en desmedro de las demás, es decir, si se visualizan los porcentajes del gráfico 2, resalta a la vista no solamente que el área de formación de la especialidad predomina sobre las otras, sino que también la suma de las otras áreas no supera a ésta. Con ello, es posible discernir que la formación inicial docente de PHyG adolece parcialmente en las tres competencias declaradas en el perfil de egreso, al menos en lo que se refiere a las competencias vinculadas a lo pedagógico.

5. CAPITULO V: CONCLUSIONES y REFLEXIONES GENERALES

La LOCE fue el punto de partida impuesto por las circunstancias a los gobiernos de la transición a la democracia para llevar a cabo una necesaria reforma educacional. Después de varias instancias institucionales para ello, finalmente el informe de la Comisión Brunner, junto con la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación sentaron las bases para la aprobación de la reforma educacional de 1996, que introdujo los objetivos fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios de la enseñanza básica en el marco curricular.

Dentro de las políticas educacionales seguidas durante la década de 1990 destaca el fortalecimiento de la profesión docente. Esto se expresó en varias instancias, pero una de las más fundamentales fue el Programa de Fortalecimiento para la Formación Inicial Docente en 1997 (PFFID), al cual postularon varias universidades, quedando dentro de las 17 seleccionadas la Universidad del Bío-Bío. Esto implicó una inyección de recursos importante para las universidades seleccionadas, lo que permitió el mejoramiento en términos de infraestructura y recursos materiales, pero, sobre todo un cambio en los planes de estudio de las pedagogías, otorgándosele especial importancia a la formación práctica de los futuros docentes.

Los resultados de las políticas implementadas en la década de 1990 y de su respectiva reforma educacional son contrastantes. Por un lado, se logró mejorar en términos de cobertura y en los resultados de aprendizaje en forma relativa: experimentó un alza sostenida los primeros años en los tres tipos de establecimientos (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados) para luego estancarse y decrecer en la década del año 2000. Por otra parte, se agudizó la desigualdad y la segregación por clases sociales: cada vez más estudiantes estudiaban con sus iguales en términos socioeconómicos, lo que aumenta la brecha tanto entre tipo de establecimientos como entre clases sociales. Ante un modelo educativo que, contra todos sus postulados sobre equidad, agudizó la desigualdad y la segmentación social, y en consecuencia ante sus pobres resultados en términos de desarrollo integral de los estudiantes es que estos se manifiestan en forma masiva en gran parte del país por las evidentes fallas del modelo. Este contexto generó las condiciones para que los estudiantes finalmente alzaran la voz y se manifestaran en las calles durante el año 2006 hacia adelante, en un hito que se conoce como “revolución pingüina”, que generó la presión necesaria para derogar la LOCE y aprobar un nuevo marco legal para la educación: la LGE.

Este nuevo marco legal para la educación no impidió que el movimiento estudiantil se reactivara en el año 2011. Esto no se quiere decir que antes del 2006 y antes de 2011 no hubiese manifestaciones, pero esos años son hitos dentro del movimiento por su masividad, por su aprobación ciudadana y por los efectos que tuvieron para el año académico tanto en los establecimientos educacionales como en las instituciones de educación superior que se adscribieron al movimiento, descontentos por la calidad y equidad, pero, sobre todo, por el lucro como incentivo a la provisión de educación. Dentro de estas demandas se consideraba la estatización de los establecimientos municipales; eliminar el sistema de vouchers; y terminar con el lucro de las escuelas que reciben financiamiento estatal. También se exigió gratuidad, mayor presencia del Estado en la educación superior y mayor regulación para evitar el lucro por parte de las universidades. Todo esto sentó las bases para la aprobación de una nueva reforma educacional a cargo del gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, dentro de la cual se proponía, el fin al copago, la selección y el lucro. Esta reforma tiene como sello principal la inclusión, y respecto a sus resultados es difícil determinarlos por lo reciente de su implementación, por lo que se está a la espera de obtener mayor perspectiva conforme pasen más años, esperando que la alternancia gubernamental no influya en su impacto en la sociedad.

Dentro de las consideraciones que se pueden establecer sobre los parámetros ideológicos que permean las decisiones educacionales, se pudo observar que la LOCE definió en sus propósitos y fines un modelo educativo diferente al planteado desde antes de su promulgación. El nuevo modelo educativo de carácter constructivista pone énfasis en los procesos de aprendizaje y en metodologías centradas en el estudiante, sin embargo, el nuevo foco educativo fue de carácter impositivo por lo que sus bases no fueron pensadas ni estructuradas como un proceso racional, sino más bien, se erigió como una espina que los gobiernos de la Concertación debieron tratar con mucha precaución. En este contexto el nuevo modelo educativo de la reforma se asentó sobre un paradigma educativo distinto y muy arraigado en sus formas y métodos de la educación. Consecuencia de lo anterior, es que se ha evidenciado modelos de concebir la educación distintos y contradictorios, que confluyen en algunas instancias pero que en general se excluyen frecuentemente.

Se puede entender que fue una reforma educacional determinada por un contexto aprensivo y hostil ideológicamente por lo que esta sesgado en su concepción y que promovió una gestión de reforma educativa contradictoria ya que partió por modificar la estructura educativa antes de reformar la formación inicial docente. Después de todo son los docentes quienes replican el modelo de sociedad al que se ha de aspirar y modificar la estructura sin modificar el proceso de

formación de quienes ejercen e imparten la educación podría ser por lo menos confuso o contradictorio.

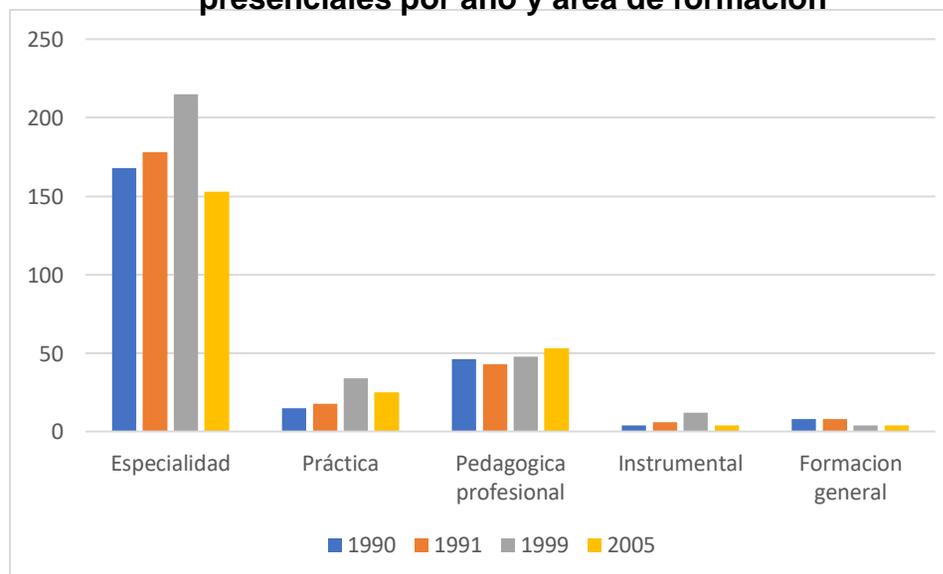
La confusión aumenta desde el punto de vista actual, que promueve la educación constructivista centrada en los aprendizajes significativos y personales pero que sin embargo se esmera en medir mediante mecanismos totalmente estandarizados con un fuerte componente técnico. Esto se expresó en los estándares de evaluación que rigen al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), el cual genera como resultado una estandarización de las prácticas docentes en el aula, ya que como esta evaluación es la medida del progreso, en base a esta se enseña, generando a su vez una imagen distorsionada de la educación y el progreso de los estudiantes y revelando el fracaso del sistema educacional en términos de equidad.

En el orden de las cosas, se ha determinado que ha existido una reforma de carácter altamente vertical expuesta en la documentación oficial, y que junto a estructurados mecanismos de medición para la educación chilena han configurado gran parte del manto que cubre los principios teóricos de la educación. Sobre este aspecto, para completar una visión más amplia del contexto educacional nacional es ineludible discernir sobre el estándar en la formación de profesores. En este sentido, el análisis efectuado a los planes de estudio de PHyG de la UBB ofrece una visión interesante que será revisada en el siguiente apartado.

Cuadro 5: catastro general de horas por plan de estudio y por área de formación											
AÑO	1990		1991		Variación (hrs.)	1999		Variación (hrs.)	2005		Variación (hrs.)
Área de formación	% de hrs.	Nº Hora presencial	% de hrs.	Nº Hora presencial		% de hrs.	Nº Hora presencial		% de hrs.	Nº Hora presencial	
Especialidad	69,7	168	70,4	178	10	68,69	215	37	64	153	-62
Práctica	6,22	15	7,08	18	3	10,86	34	16	10,47	25	-9
Pedagógica profesional	19	46	16,92	43	-3	15,33	48	5	22,2	53	5
Instrumental	1,65	4	2,36	6	2	3,85	12	6	1,67	4	-8
General	3,31	8	3,14	8	0	1,27	4	-4	1,67	4	0
TOTAL	100	241	100	253	12	100	313	60	100	239	-74

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Dedicación horaria por cantidad de horas presenciales por año y área de formación



Fuente: elaboración propia.

En concordancia con el informe emitido por la Comisión Brunner (1994), con los Estándares de Formación Inicial Docente (2001), el Marco para la Buena Enseñanza del 2003 (MBE) y los Estándares Orientadores para Pedagogías en Educación Media (2012) se puede concluir lo siguiente:

Los planes de estudio y las mallas curriculares de PHyG durante todo el periodo estudiado están inclinados preferentemente al área de formación de especialidad, superando el 60% de la carga horaria en todos los casos. Esto implica que la formación inicial docente de PHyG sea muy fuerte en términos disciplinares y de manejo de contenidos, lo que se condice con el primer dominio señalado por el MBE (2003), es decir, la preparación para la enseñanza, el cual establece que “el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña”, pero que adolezca parcialmente de habilidades vinculadas a lo pedagógico, lo didáctico y de la inserción al aula, lo que va contra de lo establecido también en el primer dominio ya mencionado, es decir, que, junto con el conocimiento disciplinario, el profesor debe poseer una profunda comprensión de “los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje” (pág. 8). Esto, en cierto modo, atenta contra lo establecido por los estándares de formación docente elaborados en el año 2001, los cuales establecen como bases de conocimientos necesarios para el buen desempeño docente un amplio abanico que incluye el conocimiento disciplinario; los alumnos a quienes va a educar; aspectos instrumentales como las Tics; el proceso de enseñanza, su organización y la del currículum; y finalmente las bases sociales de la educación y de la profesión docente. El orden establecido en este documento no revela explícitamente un orden de importancia ni la proporción de las bases ya mencionadas, por lo tanto, se desprende que estos conocimientos tienen la misma relevancia, lo cual no se ve reflejado en la malla, que como ya se dijo, adolece de formación práctica y de formación pedagógico profesional a favor del área de especialidad.

En términos estadísticos se puede inferir del cuadro N° 5 y gráfico N°2 que el área de formación disciplinar ha sido preponderante como ya se ha indicado, además se presenta un crecimiento explosivo en cuanto al aumento de horas presenciales, incluso en el Plan de Estudios de 1999 que ha sido fuertemente influenciado por el PFFID. Este hecho indica la fuerte presencia del componente disciplinar, quedando de manera muy gráfica el divorcio o desarticulación existente entre las áreas de formación generando y perpetuando quizás de manera inconsciente patrones de comportamiento desarticuladores que se observan en: A) el área de formación de Especialidad es el de mayor proporción y crecimiento histórico; B) el área de formación Pedagógico Profesional ha diversificado y enriquecido su contenido pero ha crecido de manera precaria aunque constante; C) el área de formación Práctica es pequeña y aunque recibió los impulsos de PFFID

desde el Plan de Estudios de 1999, actualmente esta instancia sigue relegada a las últimas etapas de la carrera.

Como se ha mencionado, el Plan de Estudio de 1999 ofrece un escenario interesante ya que ha intentado por lo menos durante algún periodo potenciar las prácticas, ofreciéndolas en casi la totalidad de la duración de la carrera, cambio implementado en virtud del PFFID y en búsqueda de la progresión, entendiéndose por esta “como la realización de un conjunto de trabajos técnicos propios del desempeño docente, de aptitud y complejidad crecientes que oscilan desde la simple observación en el momento inicial hasta la asunción integral de la practica con responsabilidad total” (Minte, 2001, pág. 41). No obstante, si bien se aumentaron las asignaturas y la carga horaria de la formación práctica en la malla de 1999 respecto a la malla de 1990 y 1991, la realidad es que desde 2005 hasta la actualidad ha quedado en evidencia una disminución en términos de horas presenciales y progresión percibida en la relegación de la instancia de práctica a los últimos periodos de la carrera, lo que genera que los estudiantes egresen con poco conocimiento y experiencias sobre los contextos educativos a los que se enfrentarán durante el ejercicio de su profesión y que por lo demás podría expresar debilidad de gestión, vinculación y trabajo bidireccional con los establecimientos educacionales.

Otro aspecto que se desprende sobre la influencia del PFFID desde 1999 es que, si bien aumentó la carga horaria de las prácticas respecto a las anteriores mallas analizadas, es necesario considerar que la carga horaria se mantuvo constante durante todas las instancias de práctica pedagógica, con 3 horas a la semana por semestre, creciendo explosivamente en la práctica profesional, con 16 horas. Donde cabe preguntarse ¿habrá sido pertinente la distribución horaria para los efectos que se buscaban, es decir, la inserción progresiva de los estudiantes de pedagogía en el aula? Además, finalmente las actualizaciones posteriores del Plan de Estudios volvieron a relegar la práctica a los últimos periodos de la carrera, de lo cual se infiere que no se obtuvieron los resultados esperados. De esto se desprende las siguientes interrogantes ¿los establecimientos pudieron sacar provecho adecuado de todas esas instancias de práctica pedagógica y profesional de la malla de 1999? ¿la relación bidireccional entre la universidad y los establecimientos contribuyó a una buena implementación de este Plan de Estudios y sus prácticas pedagógicas? O al menos preguntarse ¿cuál fue la calidad de la bidireccionalidad existente entre la universidad y los establecimientos educacionales?

Un nuevo aspecto que llama la atención es la ausencia de alguna asignatura que permita desarrollar correctamente el uso de la voz. Es algo bastante común entre los profesores perder la voz en instancias puntuales de su desempeño docente, lo que se debe, en parte importante a que los profesores no tienen conocimientos ni han adoptado técnicas de respiración y del uso correcto de la voz. En este sentido, es de suma importancia evaluar la posibilidad de implementar dentro de los planes de estudios venideros alguna asignatura que potencie esta habilidad como parte de la formación inicial docente en la UBB.

Finalmente, hay que mencionar que la hipótesis enunciada al inicio de esta investigación, vale decir, *'los Planes de Estudios y Perfiles de Egreso presentados desde 1990 por la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, sí permiten a sus estudiantes desarrollar las competencias y/o habilidades exigidas por el sistema educacional chileno'* se cumple parcialmente, ya que el estudiante de la carrera desarrolla fuertemente las competencias vinculadas al conocimiento de lo disciplinar, pero como se dijo anteriormente, adolece de otras competencias vinculadas principalmente a los dominios establecidos por el Marco para la Buena Enseñanza, dentro de los cuales destaca el dominio B: creación de un clima propicio para el aprendizaje en el aula; y el dominio D: la responsabilidad profesional, ya que, si bien ha habido un proceso de reflexión en las prácticas pedagógicas de formación inicial docente, sigue predominando un patrón que condiciona a la carrera a otorgar una formación predominantemente disciplinaria.

A modo de reflexión y sugerencia, es imperativo aumentar el tamaño del área de formación pedagógica profesional, especialmente el área de la didáctica y la evaluación. Producto de que la docencia se trata sobre las metodologías de aprendizaje y no sobre los conocimientos a enseñar, por lo que resulta imperativo la enseñanza temprana y consistente de la didáctica y evaluación en la formación inicial de profesores.

En forma complementaria, es importante señalar desde el conocimiento vivencial que siguen existiendo saturación de asignaturas, sobre todo en el área de Geografía e Historia Occidental, considerando que Historia de Grecia y Roma (o H. Antigua I y II según el plan de estudios) contemplan una duración de dos semestres, aspecto incoherente respecto a las bases curriculares vigentes que señalan que estos contenidos deben ser aprendidos por los alumnos en el espacio de dos horas pedagógicas; otro caso de saturación curricular se presenta en la asignatura de Historia de América y Chile Prehispánico, que se imparte en un semestre y con bastante profundidad, en vista que según las bases curriculares estos contenidos son de 4º año de enseñanza básica, saliendo de la esfera de competencia del profesor de historia y geografía, por lo que se podría pensar que el currículum de la carrera no está actualizado acorde a las bases curriculares vigentes.

No obstante, se reconoce que la UBB ha experimentado variados procesos críticos de reconversión, en beneficio fundamentalmente de ejercer una amplia y mejor calidad en la formación de sus estudiantes. Hecho que se manifiesta y evidencia en los constantes procesos de actualización de sus Planes de Estudio, etapas que van ligadas íntimamente a los procesos de autoevaluación y acreditación institucional, (proceso continuo desde la primera acreditación) que proveen de metodologías técnicas y teóricas para un crecimiento institucional lo más actualizado a las necesidades de sus estudiantes. Es también en virtud de lo anterior menester declarar que la UBB y su carrera de PHyG se encuentran actualmente en un proceso de renovación curricular que ha significado grandes esfuerzos para lograr avances significativos y coherentes.

Índice

1. CAPITULO I: DISEÑO METODOLÓGICO	4
1.1. Formulación del problema.....	4
1.1.1. Pregunta de Investigación.....	4
1.1.2. Objetivo General.....	5
1.1.3. Objetivos Específicos.....	5
1.1.4. Hipótesis.....	5
1.2. Metodología.....	5
1.2.1. Enfoque de investigación.....	5
1.2.2. Método de investigación.....	9
1.2.3. Métodos de recolección de datos.....	10
2. CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	11
2.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	12
2.1.1. La Doctrina de Seguridad Nacional.....	12
2.1.2. Contexto histórico en Chile.....	14
2.1.3. El sistema neoliberal.....	15
2.1.4. Privatización.....	20
2.2. POLITICA Y POLITICAS EDUCACIONALES DESDE 1990 EN ADELANTE.....	24
2.2.1. Evolución de las oportunidades de acceso y progresión en el sistema educativo....	26
2.2.2. Mejoramiento de la base de recursos para el aprendizaje.....	28
2.2.3. Cambio en las practicas docentes y en los postulantes a las carreras de pedagogía.....	29
2.2.4. Resultados de aprendizaje.....	30
2.2.5. Equidad.....	32
2.2.6. Programas de mejoramiento de la Educación.....	34
2.3. PERIODIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES.....	35
2.3.1. Primer macro periodo: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.....	39
2.3.1.1. Etapa de generación y aprobación de un nuevo marco curricular (1990-1996)....	39
2.3.1.2. Etapa de aprobación, implementación y apropiación de la reforma curricular (1996-2002).....	42
2.3.1.3. Continuidad y ruptura: Resultados de la reforma y Revolución pingüina (2002-2009).....	45
2.3.2. Segundo macro periodo: Ley General de Educación. Reforma educacional (2009-2018).....	48
2.3.2.1. Derogación de la LOCE, aprobación de la LGE y resurgimiento de las manifestaciones estudiantiles.....	48
2.3.2.2. Reforma educacional del segundo gobierno de Michelle Bachelet.....	51

2.4.	RACIONALIDADES	55
2.4.1.	Tipos de racionalidades presentes en Chile.....	57
2.4.2.	Racionalidad técnica	58
2.4.3.	Racionalidad práctica	59
2.5.	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE: NOCIONES, PARALELISMOS Y CONTRADICCIONES.....	61
2.6.	SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	66
3.	CAPITULO III: MARCO DE REFERENCIA	68
3.1.	CONTEXTO INSTITUCIONAL: UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO.....	68
3.1.1.	HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO.....	68
3.1.2.	IDENTIFICACIÓN DE LA CARRERA: PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN HISTORIA Y GEOGRAFÍA.....	70
3.1.2.1.	HISTORIA DE LA CARRERA.....	70
3.1.2.2.	PROYECTO ACADÉMICO DE LA CARRERA.	74
3.2.	DESCRIPCION DEL CONTEXTO EDUCATIVO.....	74
3.2.1.	Plan de Estudios.....	74
3.2.2.	Perfil de egreso.....	74
3.2.3.	Competencias Específicas de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía.	81
3.3.	MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA (MBE)	82
3.4.	ESTANDARES DE FORMACION INICIAL DOCENTE (2001).....	86
3.5.	ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA (2012)	87
3.6.	SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	90
4.	CAPITULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.	92
4.1.	Malla Curricular Pedagogía en Historia y Geografía 1990 (Esquema N°1)	94
4.2.	Malla Curricular Pedagogía en Historia y Geografía. 1991 (Esquema N°2).....	98
4.3.	Malla Curricular Pedagogía en Historia y Geografía 1999 (Esquema N°3)	103
4.4.	Malla Curricular Pedagogía en Historia y Geografía 2005 (Esquema N° 4).....	110
4.5.	Malla Curricular Pedagogía en Historia y Geografía 2013 (Esquema N° 5).....	111
5.	CAPITULO V: CONCLUSIONES y REFLEXIONES GENERALES	120
	Bibliografía.....	129

Bibliografía

- Aziz, C. (2018). *Evolución e Implementación de las Políticas Educativas en Chile*. Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Cardoso, H. (2006). El origen del neoliberalismo: tres perspectivas. *Espacios Públicos*, vol. 9, núm. 18, 176-193.
- Carrillo, J. (2010). El neoliberalismo en Chile: entre la legalidad y la legitimidad. Entrevista a Tomas Moulián. *Perfiles latinoamericanos*, 145-155.
- Castaño, J. (2006). *La Dirección de Resultados en las Empresas Privatizadas*. Tesis Doctoral. S. C: Universidad de Extremadura.
- CEPPE, CIAE, & UAH. (s.f). Profesion Docente en Chile: El (f)actor indispensable. *Ciclo de Dialogos sobre el Futuro de la Educación Chilena*, 1-9.
- Correa, S., Figueroa, C., & Jocelyn-Holt, A. (2001). *Historia del siglo XX chileno : balance paradójico*. Santiago: Sudamericana.
- Corvalán, L. (2002). *Del anticapitalismo al neoliberalismo en Chile. Izquierda, centro y derecha en la lucha entre los proyectos globales, 1950-2000*. Santiago: Sudamericana.
- Cox. (2001). Políticas de reforma curricular en Chile. *Pensamiento educativo*. Vol. 29, 177-193.
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: El caso de Chile en los noventa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-24.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 21, n° 1, 13-42.
- Cox, C. (2012). Política y Políticas Educativas en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 21, núm. 1, 13-42.
- Flisfisch, A. (1982). *El neoliberalismo chileno: las funciones del dogmatismo*. Santiago: FLACSO.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme .
- García, M., & García, J. (2012). *Filosofía de la educación, cuestiones de hoy siempre*. Madrid: Narcea.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: ediciones Morata.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. (J. Vidal, Trad.) Buenos Aires: Taurus.
- Hernández, M. C. (2016). *Historia de la educación: procesos de formación de profesores en Chile*. Concepción: Estudios regionales 39.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación (4° edición)*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Liston, D., & Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

- MINEDUC. (2001). *Estándares de desempeño para la formación inicial docente* . Santiago: Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.
- MINEDUC. (2001). *Síntesis ejecutiva PFFID*. Santiago: Dirección de presupuestos .
- MINEDUC. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: s.e.
- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras en pedagogía en educación media* . Santiago: LOM ediciones .
- MINEDUC. (2014). *Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: Chile*. Chile: s.e.
- MINEDUC. (2017). *Revisión de las políticas educacionales en Chile: desde 2004 a 2016*. Santiago: Centro de Estudios Mineduc.
- Minte, A. (2001). Innovación Curricular en la Formación Inicial Docente de la Universidad del Bío-Bío, Descripción y Reflexiones. *Horizontes educacionales*.
- OCDE. (2004). *Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.
- Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *pensamiento & gestión*, 39. *Universidad del Norte*, 119-146.
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular. *Pensamiento Educativo*. Vol. 23, 13, 72.
- Picazo, I. (2007). La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario. *Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N° 1, 313-333.
- Quintana, A., & Montgomery, W. (. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*., 47-84.
- Quintana, J., & Jara, C. (2015). *Desarrollo curricular en Chile: elementos de cambio y continuidad*. Santiago: Fundación Nodo XXI.
- s.a. (2015). Desafíos de equidad en la educación chilena. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 14, N° 3, 1-4.
- Sanz, A. (1998). Las privatizaciones. Algunos aspectos generales. *Cuadernos de Relaciones Laborales n° 13*, 19-52.
- UNESCO. (2004). *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Valdés, M., & Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de Historia en Chile. *Diálogo Andino* 53, 22, 32.