



## LA EDUCACIÓN INTEGRAL Y LAS NUEVAS BASES CURRICULARES

INTEGRAL EDUCATION AND THE NEW CURRICULAR BASES

**Mg. Nadia Farías Cárdenas\***

Universidad de Playa Ancha  
Valparaíso - Chile  
nadia.farias@upla.cl

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 17 diciembre 2019 – **FECHA DE ACEPTACIÓN:** 27 diciembre 2019

**RESUMEN:** A lo largo de las reformas educacionales que ha tenido nuestro país, se ha intentado establecer coherencia entre los contenidos y la formación de valores y aptitudes en los estudiantes. Sin embargo, estas pretensiones se han visto relegadas por el sistema de mediciones que tiene nuestro modelo educativo y que se traduce en pruebas estandarizadas que intenta medir el nivel de logro de los contenidos curriculares. La reforma en curso aparentemente nos ofrece la oportunidad de desarrollar una educación integral desde una mirada innovadora y atinente a las necesidades de nuestra realidad país, pero surgen interrogantes acerca de su aplicación real y la relación con el actual sistema de mediciones, el que se presenta entonces como una amenaza para las nuevas Bases Curriculares y sus proyecciones a futuro.

**PALABRAS CLAVES:** Reforma; Bases Curriculares; Educación Integral; Mediciones Estandarizadas

**ABSTRACT:** Throughout the educational reforms that our country has had, it has tried to establish coherence between the contents and the formation of values and aptitudes in the students. However, these claims have been relegated by the measurement system that our educational model has and which results in standardized tests that attempt to measure the level of achievement of curricular content. The ongoing reform apparently offers us the opportunity to develop a comprehensive education from an innovative and attentive perspective to the needs of our country reality, but questions arise about its real application and the relationship with the current measurement system, which is presented then as a threat to the new Curriculum Bases and their future projections.

**KEY WORDS:** Reform; Curriculum Bases; Integral Education; Standardized Measurements

### 1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la reforma educacional comenzada en el 2014 en nuestro país, el Curriculum Nacional en Enseñanza Media se encuentra en la última etapa para su promulgación final y total. Con ello, se culmina una nueva fase en la historia de nuestra educación y en los esfuerzos que ha hecho el gobierno de dar espacio en los planes y programas a las nuevas necesidades que se presentan en nuestra sociedad.

A lo largo de este escrito, abordaremos cómo estas nuevas Bases Curriculares pretenden desarrollar una educación integral de los estudiantes de nuestro país, estableciendo puntos en

---

\* **Correspondencia:** Universidad de Playa Ancha, Facultad de Humanidades. Av. Playa Ancha 850, Valparaíso, Chile.

común y contrastes con las modificaciones de la década de los 90' y las últimas actualizaciones del 2009. De ese modo intentaremos identificar si en estos procesos existen ciertas continuidades con la educación integral que hoy aborda la reforma en curso y en especial, si las modificaciones para 3° y 4° Medio que aún se encuentran en trámite, permiten el desarrollo de una verdadera educación integral en nuestra ciudadanía.

Además de lo anterior, se abordarán los riesgos que esta potencial educación integral puede tener en un contexto de mediciones y pruebas estandarizadas como el actual, en especial en relación a la realidad práctica del quehacer pedagógico en las aulas chilenas, el deber ser de las instituciones educativas y la necesidad de vincular nuestro Currículum y sus intenciones, al sentido que nuestros estudiantes puedan atribuirle a esto y a su propio proceso de aprendizaje.

## **2. BASES CURRICULARES Y LAS MEDICIONES ESTANDARIZADAS**

Desde la reforma educativa del 1965, los fines de la educación chilena se han vuelto objeto de interesantes interrogantes y estudios. Es de especial reflexión que en relación a las otras reformas educativas sucedidas posteriormente en nuestro país, la reforma de la década de los 60', "(...) ha sido evaluada en general como una reforma de carácter democratizador, tiene como marco global no la democracia, sino el modelo social y político de las teorías del desarrollo y la modernización"<sup>1</sup>, estableciendo una estructura basada en la transformación social.

Como sabemos, durante la década de los 90' la necesidad de reformular la educación obligó al reciente gobierno democrático a establecer cambios en la estructura educativa que venía sosteniéndose desde los años 80' en Chile, con el fin de actualizar la educación a las nuevas necesidades de un mundo cada vez más acelerado y cambiante. En este sentido, los cambios curriculares realizados en el 2009 contemplaba nuevas actualizaciones, no solo desde la mirada planes y programas que fue sin duda, la mayor reformulación en este tema hasta ese momento, sino que también desde los cambios a ciertas estructuras en el ámbito de la educación, ejemplo de esto es la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC) y el perfeccionamiento docente a cargo del CPEIP.

La reforma del 2009 puso el foco en entregar las herramientas necesarias para, por un lado modernizar las estructuras tradicionales de la educación y sus protagonistas y por otro, en reformular los contenidos en una mirada estándar y nacional, a fin de mejorar los resultados del SIMCE obtenidos a fines de la década de 1990.

Hoy, sin embargo y en plena nueva reforma educacional comenzada en el 2014 con el segundo gobierno de Michelle Bachelet, se incorporan nuevos elementos necesarios para una educación acorde al siglo XXI que en palabras de la propia mandataria en la Cuenta Pública del 2015 respecto la reforma en curso, expresó: "(...) resume nuestras acciones y convicciones: la participación y el diálogo con las comunidades escolares, la inclusión respetando la diferencia y a la persona, la equidad de género y la interculturalidad"<sup>2</sup>, incorporando así, la Ley de Inclusión, temas de género, multiculturalidad, etc.

Bajo esta última reforma educacional y que, de paso, aún se encuentra en curso con las actualizaciones en trámite en los planes y programas para Tercero y Cuarto Medio, resulta interesante analizar las condiciones que ofrecen las nuevas Bases Curriculares en la Enseñanza Media y si éstas tienen el potencial necesario para esta vez, responder a todas las necesidades que el siglo XXI nos plantea en el terreno de la educación.

Una de estas necesidades que se nos presentan como desafíos en el marco de las nuevas Bases Curriculares radica en el sentido que el Currículum Nacional otorga a las experiencias de los estudiantes que lo viven día a día en sus salas de clases. Es decir, que si esta nueva red de Planes y Programas permite y propicia el real desarrollo de los estudiantes de manera integral, tal como se propone por ejemplo, en los 5 desafíos de la UNESCO<sup>3</sup> para alcanzar la calidad educativa.

A propósito de ello y en una interesante relación del escenario europeo en que se redactan tales desafíos y los propios en nuestro país, se señala que la educación en sí misma "(...) se vuelve todavía más desafiante por qué muchos jóvenes leen la estructura de la escuela, del currículum y del entorno de aprendizaje como desvinculados o irrelevantes para sus vidas"<sup>4</sup>, por lo que, podemos preguntarnos ¿Son, nuestras nuevas Bases Curriculares, una herramienta real para el desarrollo integral de nuestros estudiantes en Chile? Con ello, ¿Podríamos lograr una mejora sustantiva en la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes?

Si analizamos los documentos que componen estas nuevas Bases Curriculares en Chile, podemos decir que en efecto, existe una declaración explícita sobre las intenciones de construir un Currículum integrador y acorde a las experiencias de los estudiantes, a saber: "la finalidad del proceso educativo es ofrecer a la o el estudiante la posibilidad de desarrollar todas sus capacidades de forma integral y de acuerdo a su edad y capacitarlo para participar satisfactoriamente en una sociedad democrática (...)"<sup>5</sup>. A su vez, esta intención se encuentra acorde a los lineamientos de la actual Ley General de Educación (LGE, 2009), la que establece que: "(...) el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos y las alumnas, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual"<sup>6</sup>.

Existe, no obstante, una correlación entre lo que estipulan los documentos oficiales antes citados con la realidad curricular que hoy se imparte en nuestros establecimientos de manera obligatoria y con ello, no es extraño encontrarse con que los OA presentes en los niveles de Séptimo Básico a Segundo Medio, si pretenden el desarrollo de habilidades que fomentan pensamiento crítico, valórico, la reflexión e incluso, apoyados con actividades que promueven los juegos de roles, la empatía (ya sea social, histórica, pedagógica, etc.), el trabajo colaborativo, etc.

Con ello, podemos evidenciar que al menos existe una concordancia entre los documentos oficiales con el Currículum que hoy se encuentra vigente en nuestro país. Sin embargo, esto tiende a separarse de la realidad práctica al momento de considerar los contenidos presentes en los Planes y Programas del Currículum, los que aun concentran gran parte de la importancia del Currículum vigente, son además aquellos elementos medibles en pruebas estandarizadas como SIMCE y PSU, transformándose finalmente en el objeto de la educación misma. Esta situación provoca una separación entre el espíritu de la ley y la práctica de ella, siendo además la realidad medible en nuestro modelo educativo.

Es, en esta mirada donde aún se encuentran presentes discrepancias y contradicciones: “(...) esta prescripción curricular está aún muy centrada en el deber ser, y lo que se debe enseñar, y más débilmente en formular con precisión lo que se debe aprender”<sup>7</sup> donde lo que se debe aprender continúa estando bajo la prescripción del Curriculum sujeto a mediciones y el “deber enseñar” está en función de lo que se puede cuantificar igualmente en todo el territorio nacional.

No es así, una realidad curricular muy distinta a lo que ya hemos experimentado como país a lo largo de las últimas décadas y está muy lejos del espíritu de la reforma democrática y transformadora de 1965. No es novedad que el contexto histórico, económico y social de nuestro país ha formulado los objetivos de cada una de estas reformas y con el tiempo, la experiencia nos ha enseñado que todo radica en los estándares cuantificables en que se posiciona hoy el quehacer educativo.

La realidad económica del país ha incidido en la toma de estas decisiones en educación, a pesar de que la última reforma (2014) ha incorporado algunos elementos en pro del desarrollo integral de los estudiantes, éstos y las instituciones a las cuáles pertenecen están obligados a responder a evaluaciones que no miden tales intenciones. Ahora bien, según la OCDE, la situación económica del país no refleja el alza de estos indicadores en la educación chilena:

“Sin duda Chile converge hacia niveles más altos de vida y este fenómeno puede aumentar la demanda de coherencia entre el desempeño de nuestro sistema respecto de los objetivos de la convergencia económica y de la construcción de una sociedad más equitativa, en que la reducción de la pobreza se asocie a una mejor distribución del ingreso por medio del mejoramiento de la distribución de educación y salud y la obtención de mejores resultados educativos”<sup>8</sup>.

En este sentido, se puede señalar que la discrepancia antes mencionada entre la normativa curricular nacional y la práctica en términos de mediciones estandarizadas, tiene relación con la no incidencia de las cifras económicas en la realidad educativa y con ello, la obtención de mejores resultados.

La solución ante esto pareciera ser que, desde esta perspectiva economicista, es necesario invertir o redistribuir de mejor manera los ingresos en materia educativa, en especial lo que concierne a las instituciones. O, en su defecto, potenciar algunos proyectos que se encuentran vigente hoy en las escuelas chilenas y que, en efecto, contienen muchos recursos del Estado para su funcionamiento, como es el caso de la Ley SEP, los programas PIE, PME, entre otros. Es, en este sentido, que el enfoque debiera estar en pro de potenciar el capital humano que existe en las escuelas, es decir, en quienes recae la labor de aplicar el Curriculum nacional y que muchas veces, no están considerados en las normativas a la hora de los gastos de estos proyectos. A propósito, la OCDE nos vuelve a mencionar que “(...) se plantean la necesidad de formar mejores docentes, aumentando su calificación como elemento clave. A estos aspectos puede agregarse la necesidad de actualizar los contenidos y currículo de la educación y de mejorar las técnicas y medios tecnológicos disponibles”<sup>9</sup>.

Ante esto, surge una problemática estructural en la nueva Carrera Docente vigente en Chile desde el 2017 y que también está enmarcado en la reforma de 2014 en curso. Uno de los cambios con las modificaciones del 2009 en materia docente, es que las capacitaciones o perfeccionamientos de los docentes ya no representan objeto de remuneración extra, debido a un importante ajuste realizado al Bono por Reconocimiento Profesional (BRP) de un 200% respecto el pago hasta junio del 2017. Cabe hacer la salvedad, sin embargo, que esto solo ocurre en los establecimientos municipales y algunos particulares subvencionados que estén adscritos al sistema de Carrera Docente con su respectiva evaluación docente, aunque en este caso, corresponden a muy pocos casos.

Respecto la necesidad de invertir en innovación tecnológica, que es el otro punto identificado por la OCDE para superar la contradicción entre crecimiento económico y realidad educativa en Chile, también se puede ver subsanada o al menos, el intento de ello, en programas como “Yo Elijo mi Pc” del MINEDUC<sup>10</sup>, que busca acercar a los jóvenes de colegios subvencionados, a la tecnología y el uso de herramientas computacionales.

### **3. BASES CURRICULARES Y UNA VERDADERA EDUCACIÓN INTEGRAL**

Ya hemos establecido que, en la práctica existen varias discrepancias con los que nuestra normativa en educación y en especial, desde la mirada curricular, se establece como realidad educativa en nuestro país. Ahora bien, cuando hablamos de ‘educación integral’ debemos establecer algunos elementos claves y desde ahí, podríamos elaborar algunas propuestas para ser incorporadas de manera más plausible en nuestro Curriculum Nacional y en la realidad de nuestras aulas, de modo de acercarnos más a una educación que aborde estos importantes aspectos.

Primero, es necesario establecer que todas las personas somos sujetos potenciales de aprendizaje, de acuerdo al PNUD (1995) “(...) no es una medida de bienestar, ni tampoco de felicidad. Es en cambio una medida de potenciación”<sup>11</sup>. Por ello y en relación a un país que establece la obligatoriedad de la Educación Básica y Media para todos sus ciudadanos, debe considerar además la potencialidad de desarrollar a todos por igual, o al menos asegurar el acceso a ello.

La oportunidad se vuelve verdaderamente relevante, en especial en un contexto como el caso chileno, donde existen diversas realidades sociales (y por tanto educativas) y donde muchas veces, asegurar el acceso a reconocimiento de las potenciales se vuelve una tarea complementaria o anexa, no así el fin último de la educación chilena, como nos dice Molerio y otros: “Del conocimiento, al reconocimiento. El desarrollo humano es sobre todo reconocimiento: de capacidades ocultas, de actores invisibles, de procesos en marcha, de articulaciones viables que habitualmente persisten en la penumbra”<sup>12</sup>.

A nivel curricular, podemos representar este acceso a las oportunidades en el carácter nacional que posee nuestro Curriculum y con ellos, las nuevas Bases Curriculares, ya que éstas también poseen una prescripción en todo el territorio nacional, como se expresa a continuación:

“Por una parte, cumple la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel. De esta forma, asegura que todos los alumnos y todas las alumnas participen en una experiencia educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social”<sup>13</sup>.

De ese modo, se asegura no solo el acceso a ello, sino en su aplicación y logro, la construcción de una nación homogénea en experiencias curriculares, expresiones culturales, cohesión e integración social.

Como segundo punto, la formación profesional de los docentes es muy relevante a la hora de aplicar una educación con enfoque integral, puesto que son ellos (somos) quienes hacemos el trabajo en terreno de cara a cara con las personas/estudiantes y dentro de una perspectiva psicológica, ponen a interactuar un conjunto de expresiones internas sobre lo que se entiende por realidad y la forma de ver y hacer las cosas día a día.

Este proceso de formación profesional en los docentes comienza en la Universidad misma, al menos desde una perspectiva teórica y académica, en la que por supuesto, se deben analizar ciertas temáticas que permitan desarrollar el potencial humano tanto en ellos, como profesores en formación, como futuros profesionales y sus potenciales estudiantes. En palabras de Gysling: “En este contexto los procesos de formación inicial de profesores deberían comunicar a los futuros profesores claramente los aprendizajes que sus alumnos deben lograr, y deben prepararlos para observarlos sistemáticamente y a partir de ello planificar y estructurar la enseñanza”<sup>14</sup>. Constituye entonces, un trabajo de preparación dual que pretende el desarrollo en ambos planos y que en el proceso se traduce en un círculo constante de ‘enseñanza-aprendizaje’ en los distintos momentos y roles que un estudiante de pedagogía y luego, profesor, vive a lo largo de su formación inicial pedagógica.

Lo anterior es reafirmado por la UNESCO (1998), al señalar que:

“En este sentido parece claro que la acción educativa de la Universidad debe encargarse no solo de la formación profesional, en cuanto al dominio de contenidos y habilidades profesionales, sino también debe establecer el encargo social que implica el cumplimiento de estos roles profesionales en su compromiso con el desarrollo social como misión Superior de la Educación Contemporánea”<sup>15</sup>.

Resulta interesante, en este sentido, preguntarse si los programas de formación pedagógica de nuestras Universidades entregan estas herramientas en las mallas curriculares en sus estudiantes/futuros profesores. Herramientas que podríamos traducir en cátedras especializadas para las asignaturas de índole pedagógico o si dentro de otras, como por ejemplo, las asignaturas de Curriculum, Planificación, Evaluación o Didáctica, consideran en sus programas espacios para el desarrollo humano desde estas miradas teóricas.

A modo de ejemplo, señalaremos el caso de la Universidad de Playa Ancha de las Ciencias de la Educación<sup>16</sup>, con casa central en la ciudad de Valparaíso y que a propósito, corresponde a una

de las pocas universidades en Chile con sello pedagógico institucional. En ella, existe una red integrada de TIFP (Talleres de Preparación para la Práctica Inicial, Intermedia, Integradora y Profesional) desde el primer año en todas las carreras pedagógicas de la Universidad, donde se desarrollan temáticas vinculadas al desarrollo humano y las que giran en torno a tres grandes áreas pedagógicas; Socioemocional, Estrategias Pedagógicas e Investigación. De este modo, todos los estudiantes en formación pedagógica tienen un espacio en sus programas a lo largo de toda su carrera, para analizar, reflexionar e investigar sobre temáticas vinculadas al desarrollo humano, tanto en ellos mismos como en el proceso de adquirir herramientas para potenciar a otros.

Ciertamente, es necesario que estas iniciativas además posean apoyo desde las políticas educativas y que instancias como la de la Universidad de Playa Ancha puedan ser replicadas y mejoradas en otros centros de formación pedagógica. Para ello, debe haber un esfuerzo institucional a nivel política pública que permita el acceso a más estudiantes en formación pedagógica:

“Ante estos retos de la educación, se requiere de un enfoque integrador que sensibilice la necesidad de pensar en políticas educacionales desde las personas y que, asimismo, organice una metodología para traducir lineamientos de política de desarrollo humano en procesos intersectoriales de planeamiento y gestión innovadores”<sup>17</sup>.

Desde esta perspectiva, desprendemos un tercer elemento asociado a una propuesta de educación integral pero ahora, volviendo al sentido del Curriculum y en particular, desde las nuevas Bases Curriculares. En este punto, la educación emocional se vuelve de vital relevancia a la hora de hablar de educación integral y también de desarrollo humano.

Entendemos la educación emocional, en palabras de Bisquerra: “(...) como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”<sup>18</sup>. La educación emocional pareciera ser una de las claves para entender no solo los procesos educativos que hoy se dan en nuestro modelo, sino que también a las personas que interactúan en él. La responsabilidad de la escuela en este sentido es muy importante, en especial si entendemos que es el espacio en que las potencialidades pueden ser o no. En palabras de Céspedes:

“El maestro tiene la noble misión de trabajar sobre los talentos innatos del niños, en dos planos. El primero procede desde el sentir o lo emocional, hacia el imaginar: y desde el ilimitado vuelo de la fantasía infantil, hacia el pensar, creando el sólido desarrollo del intelecto constructor de cultura, todo esto en una fructífera labor de formar una mente sana y serena”<sup>19</sup>.

Ahora bien, en relación a las Bases Curriculares existe la declaración sustantiva de diversas dimensiones que apuntan al desarrollo de una educación integral. Entre ellas, la más representativa corresponde a la ‘Dimensión Afectiva’, que establece que dentro de los OA del Curriculum, se debe:

“Construir un sentido positivo ante la vida, así como una autoestima y confianza en sí mismo(a) que favorezcan la autoafirmación personal, basándose en el conocimiento de

sí y reconociendo tanto potencialidades como ámbitos de superación. Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual. Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia para el desarrollo integral de cada uno(a) de sus miembros y de toda la sociedad”<sup>20</sup>.

Estas iniciativas de autoconocimiento, aspectos sociales, familiares, espirituales presentes en la dimensión mencionada, pueden apreciarse en diversas actividades presentes en el Currículum Nacional que pretenden desarrollar la reflexión, el trabajo colaborativo e incluso el autoconocimiento de los estudiantes. Sin embargo, por un lado estas son siempre actividades sugeridas para el docente y por otro, tal como ya se ha mencionado anteriormente, el peso de contenido duro que se debe impartir de manera obligatoria en el Currículum provoca que finalmente, los docentes prioricen lo prescrito antes de las dimensiones socio afectivas sugeridas, puesto que inevitablemente las mediciones apuntarán a ello.

Configurar una educación emocional depende de cierto modo, de la política pública que ya vemos instalada al menos de manera nominativa en las nuevas Bases Curriculares, pero también depende de la formación de nuestros profesores y profesoras y con ello, la responsabilidad que tienen las instituciones pedagógicas de ser consciente de esta tarea. Ante esto, el desafío es profesionalizar la labor emocional, alfabetizando sobre la temática, contribuyendo al autoconocimiento de sus estudiantes y futuros docentes. De ese modo, podremos aterrizar la teoría curricular a la práctica institucional, un trabajo complejo pero que requiere de cada uno de nosotros todos los días, de ello depende gran parte de una verdadera educación integral e integradora.

#### **4. EL RESTO DE LA REFORMA: TERCERO Y CUARTO MEDIO**

Como ya sabemos, la Bases Curriculares para los niveles de Tercero y Cuarto Medio se encuentran en proceso de discusión y tramitación en el Congreso Nacional y constituye la última instancia formal antes de volverse ley, consolidando finalmente la reforma curricular comenzada en 2014. La existencia de esta última parte de la reforma curricular no estuvo libre de discusión, causando descontento en varios sectores de la sociedad, en especial en lo concerniente a la no obligatoriedad de asignaturas como Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los planes y programas nacionales.

El plan obligatorio para tercero y cuarto medio contendrá seis asignaturas: Ciencias para la Ciudadanía, Educación ciudadana, Filosofía, Inglés, Lengua y Literatura y Matemática.<sup>21</sup> Además de esto, el estudiante podrá optar a asignaturas que se vinculan a las anteriores de manera optativa, las cuales deberán ser impartidas por cada establecimiento del país para todos sus estudiantes. El fundamento de lo ‘electivo’ en el Currículum radica en:

“Durante el ciclo terminal de la enseñanza Media, en Tercero y Cuarto Medio, la electividad y diferenciación se hacen relevantes para que los estudiantes aprendan con mayor profundidad distintos conocimientos y habilidades. Estos deben aportar en la construcción de un proyecto de vida propio de manera autónoma. Por esta razón, en este ciclo es muy importante saber lo que los estudiantes desean aprender y cómo

utilizan y valoran aquello que aprenden, qué disposiciones presentan hacia el aprendizaje, y con qué elementos relacionan sus capacidades o dificultades en la escuela”<sup>22</sup>.

En una mirada rápida, la electividad va acorde a lo que se promulga en las Bases Curriculares de Séptimo a Segundo Medio que hoy si se encuentran vigentes en nuestro país, puesto que están en concordancia con el desarrollo del estudiante que le otorga más libertad para dirigir su propio aprendizaje y ser consciente de este proceso.

Otra de las innovaciones de las Bases Curriculares para estos niveles, constituye la incorporación de nuevos elementos atinentes a la realidad país, como es el caso de la inmigración centroamericana:

“En lo personal, el respeto por los demás y el rechazo a la discriminación, la conciencia acerca de la propia cultura y las relaciones de esta con las otras culturas del mundo, el compromiso con la propia vida y el contexto inmediato, y el control de la agresión, la violencia y la autodestrucción, permiten que las personas se desarrollen de una manera integral”<sup>23</sup>.

Es sin duda, un interesante aporte al Currículum Nacional, considerando que en las antiguas modificaciones no existe de manera explícita el respeto a otras culturas y un enfoque directo a la situación migratoria de estos últimos años en Chile. Es necesario destacar que un Currículum debe estar permanentemente actualizado a las realidades que vive cada nación, entregando las herramientas a sus futuros ciudadanos para construir un mundo más igual y libre de discriminaciones, en especial en un contexto mundial de extrema movilidad de personas dado diversos factores, como lo vemos hoy.

En la nueva (y obligatoria) asignatura de Educación Ciudadana, se señala una visión mucho más participativa de la democracia y el rol del ciudadano en ella:

“La asignatura desarrolla una comprensión integral de la democracia, entendida como una forma de convivir, organizarse y participar de manera colectiva en la construcción y dirección de asuntos comunes, y que considera también el aspecto cívico e institucional (...) y la importancia que tiene la juventud en cuidar las instituciones democráticas”<sup>24</sup>.

En este sentido, se busca que el estudiante pueda ser partícipe de la vida democrática y en la comunidad en que se éste se desarrolla, así mismo de ser un aporte para su entorno. Lo ‘integral’ en este sentido no solo radica en el estudiante como ser individual, sino que a partir de ello, poder construir una integralidad de manera colectiva y en pro del bien común.

Sin embargo, desde la Filosofía, que también constituye una asignatura obligatoria volvemos a una idea más individual de “lo integral” en el nuevo Currículum:

“Es un espacio pertinente para promover actitudes y virtudes intelectuales necesarias para que los estudiantes logren un desarrollo integral. La capacidad de asombro, de precisión argumentativa, de detenerse y cuestionar aquello que aparece como dado y de pensar por sí mismos, son disposiciones fundamentales para que los estudiantes avancen en el desarrollo de sus hábitos intelectuales, logrando con ello fortalecer su autonomía y enriquecer a la comunidad en la que están insertos”<sup>25</sup>.

Si bien, este apartado posee una impronta colectiva al igual que la asignatura Educación Ciudadana, si pretende que el estudiante pueda fortalecer aquellas cualidades o potencialidades como ser individual, considerando su propio mundo interior, hábitos intelectuales y además, muy relevante es la autonomía como “ser”.

Con estas dos miradas, desde la Educación Ciudadana y la Filosofía podemos analizar la presencia de una educación integral mucho más concreta con los intereses y necesidades de una sociedad dinámica, cambiante y atingente a las transformaciones sociales presentes en nuestra realidad país actual.

Sin embargo, estas interesantes innovaciones se encuentra amenazadas por un elemento que, a diferencia de ellas, no ha sido modificada en absoluto, es más, las herramientas para su aplicación ha sido intensificada con los años y que lo constituyen las pruebas de medición estandarizadas en nuestro modelo educativo a las que ya nos hemos referido anteriormente. Ante esto, ¿Podríamos medir la capacidad democrática, la autonomía y la capacidad de asombro en los estudiantes?

La sobrevaloración en el sistema educativo a las pruebas estandarizadas se sustenta en la idea de que aquellos resultados nos entregan una medición confiable de una realidad país, con un carácter masivo y de producción, tal como nos señala Fernández y otros:

“Es bajo esta ideología determinada desde donde se aporta la idea de que valorar el aprendizaje del alumnado a través de pruebas “masivas”, estandarizadas, supone una herramienta valiosa en tanto en cuanto aporta información sobre los resultados que está produciendo un sistema educativo determinado”<sup>26</sup>.

La estandarización de los resultados o de la producción en este sentido, responde a una lógica bastante actual sobre la validez de lo cuantificable, de lo medible, por lo que la realidad educativa está sujeta en este sentido, no solo a un modelo educativo transparente y exigido, sino que también es parte de estructuras muy arraigadas en nuestra actualidad.

El logro de una educación verdaderamente ‘integral’ propuesto por las nuevas Bases Curriculares, tiende a contradecir un modelo de medición de este tipo, donde los esfuerzos, los tiempos y las políticas públicas apuntan muchas veces a priorizar lo concreto, las estadísticas. Desde los actores de la educación, todo esto toma sentido y más aún, se torna una meta en el quehacer pedagógico, lo que además es incongruente con los diversos contextos socioeconómicos y culturales en que la educación chilena se mueve.

Ante todo esto y considerando el espíritu de un Currículum que pretende (una vez más) cambiar a mundo, ¿Podremos algún día lograr una verdadera educación integral en nuestros estudiantes y futuros ciudadanos y desde ahí, construir un mundo más realista, humano y democrático?

## 5. CONCLUSIONES

A lo largo de este escrito hemos analizado las intenciones que poseen las nuevas Bases Curriculares de adecuarse a los requerimientos de nuestra realidad país y a las necesidades de nuestra sociedad actual. Si bien es cierto que se han introducido algunas innovaciones interesantes y actualizadas en relación a la migración, la tolerancia a otras culturas, la tarea de desarrollar seres integrales desde la educación formal está en constante discrepancias con la realidad institucional de la educación en Chile.

Las mediciones de pruebas estandarizadas y que, evidentemente se han intensificado desde las década de los 90' en Chile, inciden en que las instituciones y los docentes se vean obligados a priorizar el contenido duro –y medible- por encima de aquellas instancias en que se pueden desarrollar otras aptitudes y valores en los estudiantes, dejando a un lado las pretensiones del Currículum de formar ciudadanos integrales.

Sin embargo, aún existe alguna expectativa respecto las modificaciones que aún se encuentran en trámite en el Congreso Nacional y que corresponde a la parte final de la Reforma Curricular comenzada en la última década.

Las asignaturas obligatorias de Educación Ciudadana y Filosofía, apuntan a una integralidad desde el ser y desde lo colectivo, a fin de construir futuros ciudadanos aptos para vivir y aportar a la comunidad y su entorno, lo cual es muy relevante en la medida en que aprendemos a convivir en armonía con nuestros pares y nos percibimos como agentes de cambio. Esta idea podría otorgar sentido al Currículum en los estudiantes, puesto que opera a nivel de la vida cotidiana y la convivencia.

Además, la electividad de las otras asignaturas de profundización, podrían desarrollar en el estudiante otros valores como la libertad y la toma de decisiones, el autoconocimiento y la participación de su propio proceso de aprendizaje.

Esperemos que estas intenciones no se tornen únicamente nominativas y se pierdan, nuevamente, en las cifras y estadísticas que parecen dirigir los fines del quehacer pedagógico en nuestro país. Consideremos esta instancia como una oportunidad para, verdaderamente construir ciudadanos integrales que puedan aportar a la construcción de una sociedad más armónica y democrática, tolerante y consciente de las facultades que tenemos como personas, en toda su complejidad y potencial, a fin de construir un mundo mejor ¿No es acaso, el fin último de la educación?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### a) Libros y Artículos

Bisquerra, Rafael. "Educación emocional. Propuestas para educadores y familias" *Revista para la Investigación Educativa* Vol. 21 n° 1 (2011), pp. 7-43.

Céspedes, Amanda. *Educación emocional, educar para la vida* (Santiago: Ediciones B, 2017).

Fernández, Manuel, Noelia Alcaraz y Miguel Sola. "Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo" *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* Vol. 10 n° 1 (2017), pp. 51-67.

Gysling, Jacqueline. "Currículum nacional: Desafíos múltiples" *Revista Pensamiento Educativo* Vol. 40 n° 1 (2007), pp. 335-350.

Molerio, Osana, Idania Otero y Zaida Nieves. "Aprendizaje y desarrollo humano" *Revista Iberoamericana de Educación* Vol. 44 n° 3 (2007), pp. 1-9.

Riveros, Luis y Gustavo Báez. "Chile y la OCDE: la dicotomía entre lo macroeconómico y el desarrollo humano" *Estudios Internacionales* Vol. 46 n° 179 (2014), pp. 9-34.

Schneider, Carlos. "Educación, desarrollo y modernización" *Revista de Sociología* n° 9 (1994), pp. 83-93.

### b) Documentos

Comisión Europea Dirección General de Educación y Cultura. *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar* (2000). En: [https://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6\\_comision\\_eu\\_2000.pdf](https://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6_comision_eu_2000.pdf)

Ministerio de Educación. *La reforma educacional está en marcha. Tus sueños, nuestros propósitos* (Santiago: Subsecretaría de Educación, 2016). En: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2134/mono-961.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. *Ley General de Educación (LGE)* (2009). En: <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>

UNESCO. *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos, informe de seguimiento de la EPT en el mundo* (Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015). En: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa)

Ministerio de Educación. *Bases Curriculares para 7° Básico a 2° Medio* (Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 2016). En: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf)

Ministerio de Educación. *Bases Curriculares 3° y 4° Medio* (Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 2019). En: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf)

### c) Linkografía

Ministerio de Educación. Programa "Yo elijo mi PC". En: <http://www.yoelijomipc.cl>

Universidad de Playa Ancha. <http://www.upla.cl>

- <sup>1</sup> Carlos Schneider. "Educación, desarrollo y modernización" *Revista de Sociología* n° 9 (1994), pp. 83-93.
- <sup>2</sup> Ministerio de Educación. *La reforma educacional está en marcha. Tus sueños, nuestros propósitos* (Santiago: Subsecretaría de Educación, 2016). En: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2134/mono-961.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- <sup>3</sup> UNESCO. *La Educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos, informe de seguimiento de la EPT en el mundo* (Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015). En: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa)
- <sup>4</sup> UNESCO (2015).
- <sup>5</sup> Ministerio de Educación. *Bases Curriculares para 7° Básico a 2° Medio* (Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 2016), p. 16. En: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf)
- <sup>6</sup> Ministerio de Educación. *Ley General de Educación (LGE)* (2009), Art. 19. En: <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>
- <sup>7</sup> Jacqueline Gysling. "Currículum nacional: Desafíos múltiples" *Revista Pensamiento Educativo* Vol. 40 n° 1 (2007), p. 343.
- <sup>8</sup> Luis Riveros y Gustavo Báez. "Chile y la OCDE: la dicotomía entre lo macroeconómico y el desarrollo humano" *Estudios Internacionales* Vol. 46 n° 179 (2014), p. 32.
- <sup>9</sup> Riveros y Báez (2014), p. 24.
- <sup>10</sup> Ministerio de Educación. Programa "Yo elijo mi PC". En: <http://www.yoelijomipc.cl>
- <sup>11</sup> Osana Molerio, Idania Otero y Zaida Nieves. "Aprendizaje y desarrollo humano" *Revista Iberoamericana de Educación* Vol. 44 n° 3 (2007), p. 5.
- <sup>12</sup> Molerio, Otero y Nieves (2007), p. 2.
- <sup>13</sup> Ministerio de Educación (2016), p. 16.
- <sup>14</sup> Gysling (2007), p. 343.
- <sup>15</sup> Molerio, Otero y Nieves (2007), p. 6.
- <sup>16</sup> Universidad de Playa Ancha. <https://www.upla.cl/>
- <sup>17</sup> Molerio, Otero y Nieves (2007), p. 5.
- <sup>18</sup> Rafael Bisquerra. "Educación emocional. Propuestas para educadores y familias" *Revista para la Investigación Educativa* Vol. 21 n° 1 (2011), p. 27.
- <sup>19</sup> Amanda Céspedes. *Educación emocional, educar para la vida* (Santiago: Ediciones B, 2017), p. 116.
- <sup>20</sup> Ministerio de Educación (2016), p. 26.
- <sup>21</sup> Ministerio de Educación (2016), p. 26.
- <sup>22</sup> Ministerio de Educación. *Bases Curriculares 3° y 4° Medio* (Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 2019), p. 9. En: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf)
- <sup>23</sup> Ministerio de Educación (2019), p. 16.
- <sup>24</sup> Ministerio de Educación (2019), p. 38.
- <sup>25</sup> Ministerio de Educación (2019), p. 45.
- <sup>26</sup> Manuel Fernández, Noelia Alcaraz y Miguel Sola. "Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo" *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* Vol. 10 n° 1 (2017), p. 53.

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor o los autores son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

La copia y reproducción parcial o total de este artículo se encuentra autorizada, siempre que no sea para fines comerciales y se reconozca y mencione al autor o autores y a *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

Los artículos publicados en *Revista Estudios Hemisféricos y Polares* se encuentran bajo licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 3.0 CL.

