

El Currículo Chileno: Configuración Histórica de Muros de Exclusión

The Chilean Curriculum: Historical Configuration of Walls of Exclusion

Alberto Galaz *, Gerardo Muñoz, Javier Vega, Javier Campos, Patricio Pérez y Claudia Quintana

Universidad Austral de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Curriculum
Políticas
Educación
Actores
Justicia social

RESUMEN:

En Chile las políticas educativas de los últimos 50 años se han configurado como un espacio hegemónico de intervencionismo de grupos nacionales y de organismos internacionales pro-neoliberalismo. Bajo la promesa de mejor eficiencia y calidad del sistema educativo, las comunidades escolares han sido alineadas mediante constante control. Debido a su carácter estratégico, el currículo escolar, tanto en su diseño, implementación y evaluación, ha constituido una pieza clave en esta última tarea. Este artículo se propone develar las redes, nexos e hitos de dicha trayectoria desde una perspectiva de análisis reflexivo e histórico-crítico con el objetivo de identificar las contradicciones del diseño en lo que se ha catalogado como laboratorio-dispositivo neoliberal en América Latina. Para esto se adopta un procedimiento metodológico de reconstrucción socio histórica, a partir de los últimos documentos generados en torno al fenómeno de la educación chilena, permitiendo centrar la mirada en los dispositivos de control y aseguramiento de un continuo intencionado en el período observado que trasciende la opción política. Los resultados y el análisis de las consecuencias de este proceso revelan que el currículo funciona como el elemento central de intervención y eje de comprensión de la implementación de un sistema social que termina configurando una educación convertida en motor de segregación, cuestión visibilizada también en la perpetuación de grupos social y educativamente marginados.

KEYWORDS:

Curriculum
Policy
Education
Actors
Social justice

ABSTRACT:

In Chile, the education policies of the last 50 years have been configured as a hegemonic space for interventionism by national groups and pro-neoliberal international organisations. Under the promise of improved efficiency and quality of the education system, school communities have been aligned through constant control. Because of its strategic character, the school curriculum, in its design, implementation and evaluation, has been a key part of the latter task. This article aims to reveal the networks, links and milestones of this trajectory from a perspective of reflexive and historical-critical analysis with the objective of identifying the contradictions of design in what has been catalogued as a neoliberal laboratory-device in Latin America. For this purpose, a methodological procedure of socio-historical reconstruction is adopted, based on the latest documents generated around the phenomenon of Chilean education, allowing us to focus on the devices of control and assurance of an intentional continuum in the observed period that transcends the political option. The results and the analysis of the consequences of this process reveal that the curriculum functions as the central element of intervention and the axis of understanding of the implementation of a social system that ends up configuring an education that has become an engine of segregation, an issue that is also visible in the perpetuation of socially and educationally marginalised groups.

CÓMO CITAR:

Galaz, A., Muñoz, G., Vega, J., Campos, J., Pérez, P. y Quintana, C. (2023). El currículo Chileno: Configuración histórica de muros de exclusión *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 63-78. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.004>

1. Introducción

El caso del currículo escolar chileno resulta de interés particular por ser uno de los principales dispositivos sobre los cuales se han plasmado en los últimos 40 años los principios de lo que denominamos el programa neoliberal en América Latina. Esto, porque más allá de los cambios y reformas educativas operadas a nivel nacional, las continuidades observadas a nivel internacional permiten argumentar una finalidad de alterar la vida en las escuelas, en las familias y en el barrio bajo las premisas de meritocracia y progreso personal (Fuller y Stevenson 2019; Venables y Chamorro, 2020).

En los esfuerzos por desplegar dicho programa los diseñadores de política afines no han estado solos. Un grupo de organismos internacionales han jugado bajo diversas estrategias un papel clave en la internalización de un discurso educativo que se estructura en torno a nociones tales como la calidad, la eficiencia y la competencia, nociones que hoy se constituyen en ejes fundamentales para la formulación de programas de estudio y, por supuesto, objeto de interés permanente para investigadores que orbitan en dicho campo de gravedad. Las consecuencias de esta política curricular escasamente participativa parecen no ser evidentes, sin embargo sí tienen presencia, en particular aquellas referidas a la precarización de la labor docente, la segregación de estudiantes según su nivel socioeconómicos o la exclusión de los pueblos originarios y adultos mayores (Bellei, 2020; Díaz-Barriga, 2021).

En el debido reconocimiento que el fortalecimiento de la identidad y la construcción de lo colectivo se constituyen en demandas socialmente sensibles de cara a la construcción de una sociedad justa (Campos-Martínez, 2020; Ferrada y Del Pino, 2021) el presente artículo se plantea como objetivo analizar reflexiva y teóricamente desde un enfoque histórico-crítico los principales hitos que han marcado la trayectoria de la política educativa y curricular chilena a fin de evidenciar sus contradicciones y continuidades, cuestión ejemplificada al remitirse a exclusiones particulares, como ocurre con la andragogía-gerontogogía o con del saber indígena.

2. Hacia una configuración histórica del currículo

Cuando hablamos del diseño del currículo, asumimos que es un texto político en su intencionalidad que depende de un conjunto de políticas para su viabilidad (Carniglia, 2010; Cuevas y Paredes, 2012). De ahí que se debe considerar como dato base que su dinamismo puede verse afectado a partir de las políticas transitorias de cada gobierno, lo que termina derivando en una constante la generación de procesos de ajuste en la medida que éstos son exigidos por las prácticas.

Al respecto, hay relativo consenso de su lectura desde el período comprendido entre el Gobierno de Salvador Allende (1971-1973) y el Golpe de Estado (1973), en donde vemos cómo este último significó un quiebre en la implementación de una lógica curricular dirigida hacia el acceso a la escuela. La Dictadura cívico-militar originada en el Golpe de Estado (1973-1989) se caracteriza por la cancelación del proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU) y la reapertura de las escuelas como espacio de contención ante la emergencia social generada por la crisis generada (Aedo-Richmond, 2000; Serrano et al., 2012; Técnico, 1994). Los años 70 y 80 se focalizan asimismo en una reducción de recursos para la educación de dependencia fiscal, al mismo tiempo que una configuración del currículo frente a los objetivos propios de la dictadura

militar, con control ideológico y supresión de espacios de discusión para propiciar la estabilización de un gobierno ilegítimo (Venables y Chamorro, 2020).

El gobierno de la Junta Militar enfatiza un tipo de educación a la luz de una sola lectura de la necesidad social, colocando como primer elemento la formación fundamentalmente técnica bajo un ideario de sociedad en reconstrucción, en donde el objetivo de la formación se centraba en la construcción de una trayectoria curricular de personas que se capacitarían en la universidad o en instituciones afines para dedicarse al trabajo, ya sea como profesionales o como personal técnico y de producción en masa. En este periodo, las reformas curriculares y evaluativas son menores, de alto contenido ideológico y poca capacidad de modificación a la luz de la situación política del país.

Recién con la vuelta a la democracia encontramos los primeros cambios curriculares, entre los años 1992 y 1998, que inevitablemente llegan desfasados y sin ningún tipo de articulación a un sistema escolar en principio desfinanciado y desactualizado (Elacqua, 2013). Este tránsito desarticulado da cabida a manifestaciones que dejan en evidencias las falencias de un sistema que implementa curricularmente modificaciones que buscan atender a un nuevo país que al mismo tiempo desea mejoras en educación bajo las consignas de calidad y acceso. Durante los años 2000, un nuevo actor que reclama contra el Estado, que no ha sido reconfigurado ni vuelto a comprenderse a sí mismo desde la dictadura, por lo que evidencia las carencias globales: los estudiantes secundarios y universitarios. El principal movimiento que aglutina estas aspiraciones es conocido como la Revolución Pingüina (iniciado el año 2006), donde estudiantes secundarios dan lugar a la mayor protesta estudiantil y educativa chilena (Orellana, 2010). Si bien sus demandas no apuntan al corazón de la configuración curricular del país, sí terminan cristalizando en una demanda global y estratégica, la referida a la solicitud de derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza decretada por la Dictadura, cuestión que se logra el año 2007 con la promulgación de la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009). Este período desencadena la puesta en marcha, a partir del año 2009, del periodo de revisiones de Marco Curricular y las Bases curriculares a nivel nacional, finalizando con el período denominado de “ajuste curricular” el año 2019.

3. El rol de los organismos internacionales en la configuración del currículo chileno desde los años 80

Debido a los factores políticos vividos durante los años 80, Chile se convirtió en un espacio de alto interés para organismos internacionales. En este período podemos ver la participación de organismos tales como el Comité Económico para América Latina y el Caribe (CEPAL), la UNESCO, el Banco Mundial (BM) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) tras el curso de las transformaciones en Chile. Fuller y Stevenson (2019) plantean que esto se explica por la existencia de una agenda global de reformas que estas instituciones impulsan, desde la que movilizan recursos de distinto tipo con el fin de hegemonizar la política pública con recomendaciones que tienen por principio transversal la estandarización, descentralización, rendición de cuentas y medición de sistemas y actores.

También comprendemos que estos esfuerzos, al desplegarse en contextos muy diversos, requieren de condiciones político-sociales del país que se tornan propicias: la temprana adopción en Dictadura de principios de mercado, la continuidad y estabilidad de los marcos normativos regulatorios de la administración permeados por dichos principios, la existencia de influyentes grupos de poder de carácter técnico-académico

que sirvan de nexo con las esferas políticas de decisión, todas estas condiciones que se encontrarán, desde la Dictadura y a diferencia del resto de América Latina, en el Chile de los años 70 y 80. En continuidad, la presencia de estos organismos se torna notoria desde el retorno a la democracia en los años 90. También es notoria, aunque no convergente, la forma de operación que emplean. Por ejemplo, CEPAL opera como un foro de expertos y asesores técnicos, el BM a través del financiamiento y la OCDE como espacio de estudio comparado de políticas y evaluación. Entre los organismos internacionales también adquiere protagonismo la UNESCO, aunque su actuar se ha dirigido a constituirse más en un espacio de discusión y a servir como conector entre especialistas desde su Oficina Regional en Santiago, aunque en ocasiones también se ha asociado con instituciones como CEPAL para realizar recomendaciones “pro-mercado” en educación.

En el mapa de influencia de los organismos internacionales, particularmente el currículo (su diseño, definiciones, aprendizajes y evaluación) se constituye en el mayor objeto de interés, fundamentalmente porque es allí donde pueden establecerse las coordenadas de promoción de su relato o discurso tecnocrático de formación por competencias, con “calidad, rendición de cuentas y evaluación de la eficiencia” como ejes de este discurso (Díaz-Barriga, 2021).

3.1. El currículo; un ladrillo más en el muro

Durante los primeros meses del Golpe de Estado de 1973 el único programa claro para la Junta Militar es la censura, la represión y la violación de Derechos Humanos. El Decreto de Educación 1892 de noviembre de 1973 ordena una revisión del currículo a fin de eliminar de los textos escolares y programas de estudio todo rastro ideológico contrario al régimen proponiendo en su reemplazo el enaltecimiento de los valores patrios. La imagen en las escuelas es elocuente; cientos de estudiantes, de todos los niveles educativos, formados, entonando himnos militares y desfilando como tales ante la bandera en dirección a sus salas de clase. En los años 80 y, con la llegada de los Chicago Boys a las esferas de poder, se implementarán las primeras medidas neoliberales tendientes a descentralizar y privatizar la educación, ideas que según Venables y Chamorro (2020) habían venido planteando, aunque sin éxito, ya desde 1974. En el ámbito curricular se plantea la minimización y el rol subsidiario del Estado. De esta forma el Estado, a través del Ministerio de Educación, sólo tendría a su cargo la formulación de la política general, el control de los requisitos mínimos de promoción y del Currículo y la obligación de financiar el costo mínimo de cada uno que se estuviere educando. (CEP, 1992).

El programa educativo quedará legalmente plasmado en una normativa constitucional, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), decretada el último día de la Dictadura. Entre otros elementos esta norma, junto con asumir una racionalidad técnica y un enfoque de competencias para la formación, descentraliza el diseño curricular otorgando a las escuelas la facultad de crear su propios planes y programa de estudio. Crea además un organismo autónomo supervigilante del currículo y paralelo al MINEDUC, denominado Consejo Superior de Educación (CSE) integrado, entre otros, por fuerzas militares. Establece además el *voucher* como mecanismo de financiamiento de la demanda educativa y asume la libertad de enseñanza como el derecho de todo privado a ofertar educación.

La CEPAL asumió el rol de legitimar y difundir estos cambios. Un documento clave y de gran influencia será *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL-UNESCO, OREALC, 1992). Se trata de un reporte técnico elaborado en

conjunto con la UNESCO que recoge los acuerdos alcanzados por representantes oficiales y especialistas. Por ejemplo, establece que el interés del currículo:

Debería ser (...) desarrollar las aptitudes para desenvolverse en el medio laboral, más que una destreza específica (...) La formación de recursos humanos calificados y susceptibles de ser entrenados varias veces durante su vida productiva contiene un elemento de bien público o colectivo. (CEPAL-UNESCO, OREALC, 1992, p. 131)

La cita es relevante porque explícita una doble racionalidad. Por una parte, aquella que comprende los fines educativos bajo una orientación exclusivamente laboral, y por otra, aquella que circunscribe el diseño curricular a nivel de especialistas bajo un enfoque o interés técnico.

3.2. Chile, una lección de pragmatismo

La década de los 90, sin embargo, no trae buenas noticias para los defensores de este modelo. Los resultados de la evaluación nacional SIMCE, aplicada por primera vez el año 1989 a educación primaria (4to y 8vo años), y cuyo objetivo central había sido obtener información para apoyar a los padres y apoderados con el fin de orientar racionalmente la elección de escuela (Falabella, 2018) arrojó resultados insatisfactorios en todas las áreas del currículo consideradas, no importando si la medición había sido hecha en un establecimiento municipal, particular-subvencionado o privado. Esta primera evaluación relevará otro antecedente relevante: la relación entre segregación socioeconómica de los estudiantes y sus resultados académicos (Bellei, 2020).

El margen político, legal y presupuestario de las autoridades de Gobierno para mejorar la calidad de la educación son mínimas. Será en este contexto donde cobrará importancia la presencia del BM En 1992 y con un crédito de US\$170 millones permitirá financiar el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Chile (MECE-Básica) junto con acciones clave comprometidas en la reforma educacional de 1996, tales como la Reforma Curricular, la Jornada Escolar Completa, y otros. El préstamo recibido no solo compromete el pago de intereses, sino también medidas de ajuste, recomendaciones y evaluaciones permanentes que tendrán por finalidad asegurar y profundizar el modelo de privatización en la escuela.

Finalizado el programa, el BM da a conocer el año 2000 su informe *Education reforms in Chile, 1980-98: A lesson in pragmatism*, elaborado por Françoise Delannoy. Entre sus conclusiones plantea que el principal resultado de las reformas recientemente impulsadas ha sido:

uno de los sistemas educativos más innovadores, rentables y comparativamente equitativos del mundo en desarrollo (...) La mayoría de los instrumentos de un sistema educativo moderno - transparencia, evaluación de los alumnos, currículo flexible, focalización, inversión en insumos de calidad, atención a los procesos de aula, desarrollo profesional continuo y autonomía escolar - están presentes en el sistema chileno. (Delannoy, 2000, p. 71)

Sin embargo, y cómo veremos en adelante, las conclusiones del informe se contrastarán fuertemente con los resultados de aprendizaje obtenidos por las y los alumnos del sistema escolar lo que originará el inicio de una nueva discusión sobre los alcances de los cambios realizados y la búsqueda de causas y culpables.

3.3. En la órbita de la OCDE y la búsqueda del culpable

La influencia de la OCDE asumirá diversas formas en el transcurso de los años. Se reconoce en primer lugar, por parte de personeros de Gobierno de la época, la importancia que tuvieron sus informes y análisis de experiencias europeas en las

decisiones de orden curricular que se tomaron en el contexto de la reforma educacional de 1996, en particular el informe *The curriculum redefined: Schooling for the 21st century* (OECD, 1994). Otra de las formas fue a través de las evaluaciones internacionales comparativas que realiza este organismo sobre el rendimiento estudiantil en lectura, ciencias y matemáticas a través del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), cuya aplicación oficial se inicia en el año 2001.

Pero ha sido el informe *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile* (OECD, 2004) el más relevante porque permite confirmar que la positiva evaluación que realizó el BM sobre la reforma educativa chilena no encuentra asidero en los resultados de aprendizaje. No solo no tienen la progresión esperada, sino que además se estancaron y las diferencias entre escuelas aumentaron. Entre las causas se identifica el “débil nexo de la reforma con las prácticas en las escuelas” (p. 290). Para la OCDE, el problema no radica en el nuevo Marco Curricular o en su propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, tampoco en los nuevos Planes y Programas de estudio. Dicho de otra forma, la lógica o científicidad del diseño y de la propuesta curricular no está en discusión, lo que por cierto nos reenvía a la racionalidad técnica del currículo. El problema radica en los profesores, en sus competencias profesionales, en su formación y práctica (OCDE, 2004).

En el corto plazo estas conclusiones fundamentarán recomendaciones para impulsar una de las políticas más resistidas por profesoras y profesores: la Evaluación del Desempeño Docente. Según Galaz (2020) el supuesto para dicho sistema es que la definición de un conjunto de competencias asociadas al trabajo con el Currículo escolar, sumado a la aplicación de instrumentos objetivos y a consecuencias laborales promoverán prácticas que se correlacionan positivamente con la calidad educacional. Bajo recomendaciones de expertos de la OCDE, Chile adopta entonces un modelo de evaluación docente centrado en una visión individualista y externo a las escuelas, con un carácter fundamentalmente técnico, controlador en su objetivo y sancionador en sus consecuencias, un modelo que el propio organismo, en conjunto con la UNESCO, promoverá posteriormente como estrategia entre otros países de la región.

4. La formación inicial docente en la mira

Las medidas que promovieron la evaluación del desempeño docente fueron pioneras en cuanto a la adopción de lógicas basadas en la rendición de cuentas de parte de los docentes como medio para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, para los creadores de políticas, la evaluación docente por sí sola no era suficiente para abordar las complejidades del sistema educativo. Los vacíos y debilidades que se detectaban a través de ella eran, en parte, el resultado final de una serie de problemas que podían rastrearse hasta la misma formación inicial de los docentes. Esta última ha experimentado un crecimiento desregulado y guiado principalmente por el mercado durante la primera década del siglo XXI, creciendo un 220 % en el período 2002-2008, crecimiento liderado por el aumento de universidades privadas que durante esos años lograron autonomía para entregar títulos y grados sin cumplir ningún requisito previo (Cox et al., 2010). Este crecimiento sin regulación llevó a la proliferación de programas de formación pedagógica de baja calidad que soportan una brecha entre la formación universitaria y la realidad del aula.

Frente a este escenario, ya a inicios del año 2004, comienza la elaboración de una política de formación docente que finalmente se establece en torno a cuatro ejes: La acreditación de los programas de formación docente; la creación de estándares para la formación inicial docente; la creación de pruebas para medir la calidad de esta

formación; y el incremento de los requisitos para el ingreso a programas de formación docente. Todas estas medidas tienen directo impacto en el currículo escolar.

4.1. De la acreditación voluntaria a la obligatoria: Evolución de la política de acreditación de programas de formación docente en Chile

En primer lugar, con el objetivo de subsanar la debilidad en la formación inicial de docentes, se estableció una política de acreditación a partir del año 2004. Al principio, el proceso de acreditación se llevó a cabo de forma experimental, y los programas se adscribían de manera voluntaria. A partir de 2006, la acreditación para los programas de pedagogía se hizo obligatoria, y en 2009 se institucionalizó con la promulgación de la Ley General de Educación, LEGE, que reemplaza la LOCE (Ávalos y Reyes, 2020). A partir de la promulgación de la Ley N° 20.903 del año 2016, se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), eliminando las agencias privadas de acreditación, para quedar esta exclusivamente a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNAChile). Además, en este período se incluyen exigencias básicas de acreditación, como contar con docentes idóneos, mínimos de infraestructura y de equipamiento básico, implementación de prácticas tempranas y progresivas, apoyados por la aplicación de evaluaciones diagnósticas y de aplicación intermedia, junto con la regulación de convenios con establecimientos educacionales para las prácticas, y coherencia entre el itinerario formativo y el perfil de egreso (Ruffinelli, 2016).

Según Fernández y otros (2021a), en el debate sobre los sistemas de aseguramiento de la calidad se pueden identificar dos tradiciones o lógicas de entrada que proveen un encuadre al proceso: La lógica del mejoramiento y la lógica de la rendición de cuentas. Las políticas de acreditación en Chile se alinean fuertemente con la lógica de la rendición de cuentas y, por esto, tienen un impacto significativo en los programas de formación inicial docente y sus procesos de gestión, generando en la práctica la pérdida de su autonomía y naturalizando una lógica punitiva y basada en la desconfianza en lugar de la lógica del mejoramiento, que fomentaría como base la colaboración en su relación con el Estado. Si bien el proceso de acreditación sirve para retroalimentar la formación docente, al mismo tiempo se convierte en un mecanismo de control externo con el cual las escuelas de educación deben alinearse para poder seguir cumpliendo con su misión educativa. Alineamiento que, como veremos más adelante, incluye el currículo con el que se prepara a los futuros docentes.

4.2. La estandarización de la evaluación en la formación docente en Chile: de la prueba INICIA a la END

En paralelo a los procesos de acreditación, se implementa otra medida para abordar las debilidades en la formación docente, que consistió primero en la creación de una prueba voluntaria para evaluar a los estudiantes al final de su carrera. Esta evaluación, prueba INICIA, se introdujo por primera vez en 2008 para medir los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los estudiantes. En su versión de 2010, se elaboraron rankings entre las carreras evaluadas, los cuales, como ocurre con otros instrumentos de medición estandarizados (como el SIMCE, o las pruebas de ingreso a la educación superior), sesgaban fuertemente la calidad de las instituciones, siendo el origen socioeconómico de los egresados uno de los factores que mejor explicaba su distribución. Sin embargo, a pesar de no estar obligadas a alinearse con la prueba, las instituciones de formación inicial tendían a hacerlo debido a las consecuencias positivas en términos de prestigio dentro del mercado educativo en el que compiten por matrículas y reputación frente a la opinión pública (Ruffinelli, 2016). Debido a las críticas recibidas la prueba INICIA fue reemplazada en 2016 por dos evaluaciones

diagnósticas. La primera se realiza al comienzo del proceso formativo de los estudiantes, a cargo de las universidades, y la segunda se lleva a cabo durante los doce meses previos al egreso, conocida como Evaluación Nacional Diagnóstica (END) y a cargo del Estado. A diferencia de la prueba INICIA, la END es obligatoria y se convierte en un requisito para la acreditación de los programas de pedagogía (Donoso y Ruffinelli, 2020).

La END se compone de tres instrumentos, una prueba de conocimientos pedagógicos generales, una prueba de conocimientos disciplinarios y didácticos de acuerdo con cada disciplina, y un cuestionario complementario de caracterización de los estudiantes. Sus resultados, que son conocidos por cada carrera y presentados públicamente, deben ser usados para formular planes de apoyo remediales y de acompañamiento en las áreas más deficitarias, y deben incorporar mejoras en el largo plazo sobre los planes de y programas de formación de cada carrera (Ley N° 20.903). Ambos instrumentos abordan los contenidos vigentes en los Estándares de Formación Inicial Docente (Donoso y Ruffinelli, 2020).

4.3. De la orientación a la prescripción: El cambio en los estándares de formación docente

En cuanto al mejoramiento de la formación docente, se ha propuesto desde el año 2011 un conjunto de “Estándares Orientadores” para las carreras de pedagogía. Estos estándares se alinean con los estándares de desempeño docente presentes en el “Marco de la Buena Enseñanza” (2008) teniendo en un principio carácter orientador. Sin embargo, con el tiempo han pasado a tener un carácter prescriptivo, lo que se asemeja al proceso que viven las escuelas cuando son medidas por pruebas estandarizadas. Aunque la ley no contempla una relación directa entre los estándares y la acreditación, sí exige una coherencia entre el itinerario formativo y los perfiles y las competencias de egreso. Los programas progresivamente han alineado su Currículo, perfiles y competencias de egreso a estos estándares, con el fin de articular sus procesos de enseñanza con aquello que es medido y reportado por el instrumento de evaluación nacional (Fernández et al., 2021b).

De esta manera, las carreras de pedagogía comienzan a adoptar estos estándares y a traducirlos a sus Currículos de diversas formas, estableciendo perfiles de egreso basados en competencias y alineando estas competencias de egreso con los estándares. Así, los estándares se convierten en el Currículo de facto y moldean la formación docente, lo cual se realiza en detrimento de las necesidades locales y los sellos específicos que pueden tener las carreras, lo que dificulta “la mantención de un currículo que responda a la cultura de sus estudiantes” (Fernández et al., 2021b, pág. 13). Esto último afecta en mayor proporción a las carreras de pedagogía en universidades regionales, sobre todo en regiones extremas, donde el cuerpo estudiantil difiere mucho del que se encuentra en la capital del país.

En los trece documentos oficiales que contienen estos estándares orientadores para las carreras de pedagogía¹, se considera el currículo como un elemento dado centralmente,

¹ Actualmente están aprobados estándares para las carreras de Educación General Básica, Educación Media Técnico Profesional, Educación Media en Biología, Educación Media en Química, Educación Media en Física, Educación Media en Lenguaje, Educación Media en Historia, Geografía y ciencias sociales, Educación Media en Matemáticas, Educación básica y media en Música, Educación básica y media en Educación Física y Salud, Educación básica y media en Artes Visuales, Educación básica y media en Inglés, Educación Especial/Diferencial.

que los estudiantes deben conocer para poder reproducir y/o adaptar a sus contextos de desempeño. No existe ningún estándar que fomente la creación o la gestación de propuestas curriculares emergentes. Lo mismo ocurre en otros documentos que regulan y organizan el trabajo docente, como el *Marco de la buena enseñanza* (2008), donde el Currículo se menciona en uno de sus cuatro dominios, relacionado con la preparación de la enseñanza. En este dominio se establece que los docentes deben “Dominar los contenidos de las disciplinas que enseña el marco curricular nacional” (p. 11) y organizar los objetivos, contenidos y evaluaciones de manera coherente con este. Nuevamente, sin dejar margen para la creación e innovación que se mueva más allá de los bordes establecidos.

La ausencia de estándares que fomenten la creatividad y la innovación en la elaboración de propuestas curriculares, así como la integración horizontal del conocimiento entre diferentes asignaturas (Rivero y Medeiros, 2023) puede ser un obstáculo para la formación de docentes capaces de responder a los desafíos educativos del mundo actual.

5. Las limitaciones del currículo: Andragogía y saber indígena

Esta evolución de la configuración educativa en Chile, representativa de procesos de otros países, que encuentra en el Currículo el punto de mayor influencia, en la actualidad nos expone directamente a procesos de exclusión y segregación respecto de aquellas expresiones culturales y de conocimiento que, por las diversas opciones económicas y culturales, terminan siendo no deseable de ser enseñadas, excluyendo perspectivas, tendencias y personas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pese a que el art. 2 de la LEGE (2009) define la educación como “el proceso de aprendizaje permanente abarca las distintas etapas de la vida de las personas” en la práctica se encarga exclusivamente de unos sujetos por sobre otros, generando espacios de exclusión por ignorar y desconocer a los demás. En el caso de Chile, lo excluido del saber oficial es lo no nacional (migración), la adultez (andragogía), la senectud (gerontología), el género más allá de lo binario, el saber indígena, la cultura popular y aquellas personas que pertenecen a dichos grupos o practican los conocimientos marginados extramuros escolares (Aghasaleh, 2018).

5.1. Educación de adultos y currículo

Es evidente que muchas de las necesidades educativas de adultas, adultos y personas mayores están fuera de la escuela como institución, porque van más allá de la alfabetización y de la consecución de un certificado por cumplir con algún criterio para obtener un trabajo, o de la formación de mano de obra especializada a través de la educación técnica e incluso universitaria. No obstante, el satisfacer las necesidades educativas andragógicas (adultos) y gerontológicas (adultos mayores), amerita algo más que poner los planes y programas de estudio, que conforman el currículo escolarizado nacional, a disposición de docentes de adultas y adultos, dado que muchos de los requerimientos de dichas personas están en función de sus propios intereses, concebidos en virtud de su experiencia de vida y su autonomía al decidir.

Al analizar la educación de adultos tenemos tres líneas de reflexión. La primera de ellas es la que tiende a la reproducción del currículo y la didáctica escolarizada, lo que trae consigo una serie de elementos relacionados a la pedagogía, pensada como una disciplina al interior de la educación, y que se preocupa de las necesidades educativas particulares de la infancia. El Estado chileno ha adoptado este modelo de desarrollo

educativo en la educación para adultos, prueba de ello es la creación de la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), unidad que depende directamente de la División de Educación General del Ministerio de Educación, quien en su presentación formal declara:

Nuestra principal preocupación es aumentar la cobertura y la calidad del servicio educativo para la atención de la población que se encuentra desescolarizada y que requiere completar su trayectoria educativa, desde los niveles de educación básica y media, hasta completar los doce años de escolaridad obligatoria.
(MINEDUC, 2020, p. 1)

Por otra parte, en Chile, el decreto 257 del año 2009, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación de Adultos, cuyos principios valóricos se basan en la Constitución de la República de 1981, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (reemplazada desde el año 2009 por la LEGE), el ordenamiento jurídico de la Nación y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pretendiendo escolarizar o re-escolarizar a jóvenes y adultos a través del mismo currículo utilizado para la formación de niños y jóvenes en edad escolar.

Una segunda línea reflexiva es abordarlo desde la pretensión de desescolarizar la noción de currículo, lo que no solo provoca un alejamiento de la exclusiva infantilización de la educación, sino que, además, produce una apertura hacia la construcción de saberes universales y no institucionalizados. Esta segunda opción, en ningún momento se considera en el amplio discurso educativo nacional. Si nos acercamos a la segunda propuesta de reflexión, podemos reconocer notables diferencias entre lo que se definiría, por una parte, como educación para la adultez en tanto fin, y por otra, el aprendizaje de adultas y adultos como medio. Esta afirmación se condice con la perspectiva expuesta por Hernández (2018) cuando se manifiesta al respecto, señalando a la educación como método de disciplinamiento para la adultez funcional y al aprendizaje como un proceso desarrollado casi como un acto reflejo.

Una tercera vía de reflexión sería el cruce existente entre ambas propuestas, aunque esta línea no es reconocible en el modelo educativo nacional chileno en la actualidad. No obstante, este último rostro, no definido, es precisamente el que da cuenta, por una parte, de la interesante relación dialógica de diferentes saberes y conocimientos, pero, además, de un notable abandono y escasa preocupación social por el reconocimiento de las necesidades educativas particulares de docentes en fase de adultez que no consideran la escuela como referente exclusivo de lo educativo.

En virtud de la noción de aprendizaje autónomo en la adultez, debemos señalar que la motivación de personas adultas por aprender se encuentra tanto en factores externos, relacionados a la dinámica sociocultural, como internos, asociados a la asimilación de la experiencia de vida. También es importante mencionar que, independiente de las manifestaciones de autonomía asociadas a los diferentes estilos de aprendizaje, siempre son necesarias metodologías de enseñanza y estrategias didácticas aplicadas a dicentes con sus particularidades psicosociales (Cisternas y Díaz, 2022).

5.2. Educación indígena y currículo

En el caso particular del saber indígena, diversas investigaciones hablan de su exclusión de los procesos de escolarización experimentados por dicha población (Arias-Ortega, 2019; Quintriqueo et al., 2022). En este contexto, desde los orígenes de la configuración de la patria, la escolarización en territorio mapuche ha tenido como finalidad la implementación del proyecto colonial tanto de la Corona española (s. XVI a inicios del s. XIX), como del Estado chileno (s. XIX al presente). El que se ha centrado en la usurpación del territorio y la instalación de la colonialidad del ser, del

saber, del hacer y del poder, para incorporarles al Estado desde un modelo de inclusión social básica, que les posicionó como obreros o campesinos empobrecidos (Bengoa, 2008; Muñoz et al., 2022). De esta forma, la idea de educación escolar en contexto de comunidades indígenas en general y mapuche en particular está asociada a una estrategia de subalternización desarrollada en tres frentes que consideraron la invasión militar, religiosa y escolar, presentes hasta hoy en día en las figuras de las fuerzas armadas, las iglesias y las escuelas (Muñoz, 2021; Muñoz y Quintriqueo, 2019).

Estudios señalan la focalización de la acción de la educación escolar en la negación de las lenguas indígenas, la negación del sentimiento de pertenencia indígena, la vergüenza étnica y la superioridad de lo europeo-occidental (Kakkar, 2017; Muñoz y Quintriqueo, 2019; Whitehead, 2017). La consecuencia de este proyecto de escolarización ha sido la dramática merma en los procesos de aprendizaje por parte de niños, niñas y adolescentes, lo que limita el desarrollo educativo, social y laboral de la población mapuche, quedando arraigados en los estratos socioeconómicos más bajos del país (Agostini, et al., 2010). Ejemplo de esto es lo ocurrido en la región de La Araucanía, la que se caracteriza por: 1) albergar a la mayor cantidad de población mapuche agrupada en comunidades tradicionales, con mantención de la lengua y cultura propia; 2) tener los mayores índices de pobreza del país; y 3) haber obtenido, históricamente, los resultados de aprendizaje más bajos a nivel nacional en la evaluación estandarizada del Sistema Nacional de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), lo que se acentúa en escuelas insertas en contexto de comunidades mapuche rurales (Agostini et al., 2010).

Con el propósito de abordar esta situación de exclusión y marginación educativa y como respuesta a las continuas demandas de las familias y comunidades indígenas por una educación digna, con pertinencia social, cultural, lingüística y territorial, se crea en Chile en la década de los 90, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), como una política albergada en el Ministerio de Educación (MINEDUC). Este programa ha avanzado desde una propuesta de contextualización curricular en escuelas en territorio indígena, a la creación de la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, como parte del Currículo nacional con obligatoriedad para las escuelas que cuenten con el 20 % o más de matrícula indígena (PEIB, 2017; Quintriqueo et al., 2022). Si bien este programa ha significado un importante avance en política educativa indígena, se ha enmarcado en una propuesta intercultural funcionalista al Estado y su desarrollo se ha visto mermado, puesto que su implementación ha chocado con el arraigo colonial, monocultural eurocéntrico, y el racismo social y epistémico anquilosado en las escuelas y sus profesores (Arias et al., 2023; PEIB, 2017), lo que revela nuevamente la exclusión en la práctica de un currículo que se responsabilice o genere condiciones para prosperar de los pueblos afectado.

6. Conclusiones

El análisis teórico realizado nos permite aseverar que en Chile, las políticas educativas y curriculares, lejos de ser creadas por y para el Estado y sus ciudadanos, se han configurado como un espacio de intervencionismo educativo y social de organismos internacionales (Díaz-Barriga, 2021; Fuller y Stevenson, 2019). De esta forma, al igual que en los procesos de instalación del Estado durante el s. XIX, se constata como una proyección la búsqueda de soluciones educativas en referentes teóricos y políticos externos (Muñoz y Quintriqueo, 2019), pertenecientes al mundo europeo occidental como punto de referencia e ideal de desarrollo. Así, las transformaciones neoliberales experimentadas por el sistema escolar han incidido en un diseño curricular economicista como base para la mejora de la 'calidad', lo que, al contrario de lo

esperado, ha favorecido el desarrollo de una educación que se configura como un motor de segregación.

En este contexto, se hace interesante observar cómo, con el propósito de avanzar en una idea de ‘aseguramiento de la calidad’ en educación, ha sido intervenida la formación de profesores en los últimos años con acciones y políticas con un acento curricular técnico que busca la estandarización de la FID, por sobre su desarrollo contextualizado y territorializado. De esta forma, las universidades han visto cómo las políticas públicas han avanzado en coartar sus posibilidades de desarrollo y de definición de sus propuestas de formación, las que deben responder a un conjunto de estándares que definen sus posibilidades de acreditación por parte del Estado. Por su parte, el profesorado, ha experimentado un cambio en sus procesos formativos y desarrollo profesional, marcado por la noción de calidad como cumplimiento de políticas públicas y estándares de desempeño.

A la par podemos constatar dinámicas de exclusión de los grupos socialmente marginados, que se configura en un menosprecio arraigado en procesos y dinámicas históricas de la sociedad (Campos-Martínez, 2020) lo que implica la normalización de su invisibilización y exclusión educativa-curricular, de los espacios decisionales de la política educativa y social. Autores como Ferrada y Del Pino (2021) sostienen que, en educación, la justicia social como reconocimiento es posible en la intervención de las dinámicas organizativas para la articulación de redes, formas de trabajo en el aula y la territorialidad. Así, lo que se busca es construir un conocimiento transformador que otorgue visibilidad a los actores históricamente excluidos, les legitime en función de su representatividad sociocultural y favorezca la igualdad y dignidad en su desarrollo social y educativo (Ferrada y Del Pino, 2021). Atender esta finalidad nos coloca ante el desafío de analizar rigurosamente el currículo escolar chileno, no solo en términos de un producto o instrumento, sino además, como una práctica que se ha configurado históricamente en torno a determinados principios e intereses de base. En particular, bajo la perspectiva de racionalidad curricular.

Entonces, el contexto educativo nacional genera un conjunto de procesos de exclusión donde, en favor de responder a políticas y estándares de calidad internacionales, el sistema escolar prescinde de implementar su labor educativa para la totalidad de la ciudadanía favoreciendo que grupos socialmente marginados educativamente, como el caso de adultos y pueblos indígenas, queden tras los muros del sistema escolar, lo que coarta sus posibilidades de desarrollo pleno en la sociedad nacional y global. Frente a esta realidad, sostenemos la necesidad de avanzar hacia perspectivas curriculares críticas tanto para el desarrollo del sistema escolar como para la FID, con el propósito de romper la perspectiva técnica actualmente imperante. Esto permitiría generar procesos de apertura social para el establecimiento de transformaciones estructurales en el modelo educativo nacional chileno, para mirarse a sí mismo y construir un proyecto autónomo y representativo de las necesidades particulares de la ciudadanía.

Precisamente en este punto podemos constatar la mayor limitación del estudio presentado, como es el poder dar cuenta del mapa completo de grupos socialmente excluidos y marginados producto de la misma configuración del currículo y la educación chilena. En este texto enfrentamos el estado actual de dos de ellos, las y los adultos mayores y los pueblos originarios, sin embargo otros grupos sufren procesos de exclusión y segregación, como son las poblaciones migrantes, tanto de migración interna como migración externa, las poblaciones en desplazamiento social, por el cambio de comuna o de condiciones socioeconómicas, las poblaciones marginalizadas debido a su condición de género, y otras que requieren profunda atención.

Asumimos dicha limitación como un desafío y un compromiso con el desarrollo de futuras investigaciones en las que se podrían abordar el estudio de los procesos de inclusión-exclusión intencionadas desde el currículo como dispositivo a fin de generar pistas para el establecimiento de procesos de mayor integración social, develando a su vez cómo los intencionamientos en torno a la integración social como objeto de preocupación central de la educación permite responder dinámicamente a los nuevos desafíos de configuración de la sociedad.

Referencias

- Aedo-Richmond, R. (2000). *La educación privada en Chile: Un estudio histórico analítico desde el período colonial hasta 1990*. RIL Editores.
- Aghasaleh, R. (2018). Oppressive currículo: Sexist, racist, classist, and homophobic practice of dress codes in schooling. *Journal of African American Studies*, 22(1), 94-108. <https://doi.org/10.1007/s12111-018-9397-5>
- Agostini, C. Brown, P. y Roman, A. (2010). Estimando indigencia y pobreza indígena regional con datos censales y encuestas de hogares. *Cuadernos de Economía*, 47, 125-150. <https://doi.org/10.4067/S0717-68212010000100005>
- Arias-Ortega, K. (2019). *Relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en la educación intercultural* [Tesis Doctoral]. Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Arias-Ortega, K., Muñoz, G. Y Quintriqueo, S. (2023). Discriminación percibida entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 49, 1-29, e250586. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250586esp>
- Ávalos, B. y Reyes, L. (2020). *Historical development of teacher education in Chile. Facts, policies and issues*. Emerald. <https://doi.org/10.1108/9781789735291>
- Aylwin, F. (2023). *Mayor equidad y calidad en educación. El desafío que asumió el gobierno de Patricio Aylwin*. Fundación Aylwin.
- Aziz dos Santos, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Centro de Liderazgo para la mejora Escolar.
- Bellei, C. (2020). Educación para el siglo XXI, en el siglo XXI. ¿Tomamos el tren correcto?. En M. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 78-103). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Bengoa, J. (2008). *Historia del pueblo mapuche siglos IXI y XX*. Lom Ediciones.
- Campos-Martínez, J. (2020). No basta con incluir. Elementos para una pedagogía de la justicia social en Chile. En C. Rodríguez, F. Saforcada, y J. Campos-Martínez (Eds.), *Políticas educativas y justicia social: Entre lo global y lo local* (149-160). Morata Editores.
- Carniglia, L. (2010). Chantal Mouffe, en torno a lo político. *Diánoia*, 55, 248-253.
- CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento eje de la transformación productiva*. UNESCO.
- Cisternas, C. y Díaz, C. (2022). Estilos de aprendizaje predominantes en adultos mayores: Una primera aproximación. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 181-195. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1237>
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). Pensamiento educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 205-245.
- Cuevas, H. y Paredes, J. P. (2012). Democracia, hegemonía y nuevos proyectos en América Latina. Una entrevista con Ernesto Laclau. *Polis*, 31, 7-18. <https://doi.org/0718-6568>
- Delannoy, F. (2000). *Education reforms in Chile, 1980-98: A lesson in pragmatism*. Country Studies Education Reform and Management Publication.
- Díaz-Barriga, A. (2021). Políticas curriculares y de evaluación en México, proyectos de los organismos internacionales y cambios en la práctica docente. *Currículo sem Fronteiras*, 21(3), 1001-1027. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.2>

- Donoso F. y Ruffinelli, A. (2020). ¿Hacia una formación inicial docente de calidad?: La evaluación nacional diagnóstica en las voces de actores partícipes del proceso de redacción e implementación de la Ley 20.903. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 125-147. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941donoso8>
- Elaqua, G. (2013). *Breve historia de las reformas educacionales en Chile (1813-presente): Cobertura, condiciones, calidad y equidad*. Instituto de Políticas Públicas.
- Espinosa, M. (2019). *Gobierno de Patricio Aylwin y las fuerzas armadas, tensiones y conflictos durante el primer gobierno democrático post-dictadura, 1990-1994*. Universidad de Chile.
- Falabella, A. (2018). *El origen histórico del SIMCE*. El Mostrador.
- Ferrada, D. y Pino, M. D. (2021). Transformando el menosprecio en reconocimiento. Comunidades escolares movilizadas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 211-225. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.013>
- Fernández Cofré, M. B., Fernández Quevedo, L., Díaz Navarro, M. y Jofré Cáceres, P. (2021 a). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), art. 9. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.9>
- Fernández Cofré, M. B., González Torres, Á., Salinas Barrios, I. y Crocco Valdivia, A. (2021b). *Entre la autorregulación y el cumplimiento: El impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía*. Comisión Nacional de Acreditación.
- Fuller, K. y Stevenson, H. (2019). Global education reform: Understanding the movement. *Educational Review*, 71(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1532718>
- Galaz, A. (2020). *Evaluación docente en contextos de COVID: La trampa del progreso profesional*. Ciper Chile.
- González, J. y Zapata, F. (2017). *Política laboral del gobierno de Patricio Aylwin y su impacto en el sindicalismo chileno*. Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Hernández, G. (2018). Literacidad y aprendizaje de adultos: Teoría e investigación en la era del capitalismo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(2), 9-42.
- Kakkar, A. (2017). Education, empire and the heterogeneity of investigative modalities: A reassessment of colonial surveys on indigenous Indian education. *Paedagogica Historica*, 53(4), 381-393. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1270338>
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículo y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares 1ro a 6to básico*. Unidad de Currículo y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: Hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391-407. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: Implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação e Sociedade*, 40, e0190756. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190756>.
- Muñoz, G., Quintriqueo, S., Torres, H. y Galaz, A. (2022) Küpan y tuwün como fondos de conocimiento para contextualizar la educación intercultural en territorio mapuche. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 13-30. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.001>
- OECD. (1994). *The currículo redefined: Schooling for the 21st century*. OECD.
- OECD. (2004). *Examens des politiques nationales d'éducation*. OECD.
- Orellana, M. I. (2010). *Una mirada a la escuela chilena. Entre la lógica y la paradoja-Museo de la Educación Gabriela Mistral*. Ediciones DIBAM.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe. (2017). *Programa de educación intercultural bilingüe (2010-2016)*. Ministerio de Educación.

- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Morales, S., Muñoz, G., Sáez, D., Andrade, E., Zapata, V. y Villarroel, V. (2022). *Propuesta pedagógica intercultural para la implementación de la asignatura lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales*. Universidad Católica de Temuco.
- Rivero, M. D. R. y Medeiros, M. P. (2023). ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la profesión docente para carreras de pedagogía. *Perspectiva Educativa*, 62(3), 3-26. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1248>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: De la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Venables, J. P. y Chamorro, C. (2020). Haciendo neoliberalismo sobre la marcha. Creación y resignificación de ideas educativas en la dictadura chilena. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 321-340. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200321>
- Whitehead, K. (2017). British teachers' transnational work within and beyond the British empire after the second world war. *History of Education*, 46(3), 324-342. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1268214>

Agradecimientos

El manuscrito ha sido realizado en el marco de los proyectos FONDECYT Regular 1221718, 1221524, FONDECYT INICIACION 11221120, 11230802, FONDEF IDeA ID 21I10187 y Anillo ATE220025 Todos ellos financiados con aportes de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Breve CV de los/as autores/as

Alberto Galaz

Profesor, Doctor en Educación. Académico e investigador del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile. Líneas de investigación: políticas educativas, desarrollo profesional e identidad docente. Publicación reciente: Repensando la evaluación docente: Chile-México. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 203-218. Email: alberto.galaz@uach.cl

ORCID ID: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000100203>

Gerardo Muñoz Troncoso

Profesor, Doctor en Educación, Académico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile. Ha sido Investigador Responsable y Co-Investigador de Proyectos FONDECYT y FONDEF e Investigador Principal del Proyecto Anillo ATE220025. Sus líneas de investigación se relacionan con el Currículum y educación intercultural, Educación familiar mapuche, Minorización y Descolonización de educación intercultural. Email: gerardo.munoz01@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7019-2701>

Javier Vega

Profesor, Doctor en Ciencias Humanas. Académico e investigador del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile. Líneas de investigación: políticas educativas, formación inicial docente y Formación Valórica. Email: javier.vega@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0335-1557>

Javier Campos

Psicólogo, Doctor en Educación y Justicia Social. Académico e investigador del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile. Líneas de investigación: Justicia Social en Education, Inclusión educativa, Formación Inicial Docente. Publicación reciente: Anti-standardization and testing opt-out movements in education: Resistance, disputes and transformation. *Education Policy Analysis Archives*, 30 (132). Email: javier.campos@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2695-8896>

Patricio Pérez

Profesor de Estado en Enseñanza Media en la especialidad de Historia, Geografía y Educación Cívica, y Licenciado en Educación (Universidad de La Frontera, Chile). Magister en Comunicación, y Doctor en Ciencias Humanas, mención Discurso y Cultura (Universidad Austral de Chile). Actualmente se desempeña como académico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile. Intereses investigativos en educación estética, andragogía-gerontogogía, currículo oculto, expresiones estético-artísticas como fuente de investigación histórica, historia cultural, historia de la educación, y estudios de memoria. Email: patricio.perez@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1343-6287>

Claudia Quintana

Profesora, Magister en Motricidad Infantil. Académica e Investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile. Líneas de Investigación: Políticas educativas, Formación Inicial Docente y género. Email: claudia.quintana@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9542-8282>