

Artículo de Investigación

# Explicitaciones y omisiones del currículo chileno en Educación Básica

## Explications and Omissions of the Chilean Curriculum in Basic Education

Silvia Retamal Cisterna<sup>1</sup>: Universidad de Los Lagos, Chile.

[silvia.retamal@ulagos.cl](mailto:silvia.retamal@ulagos.cl)

Valeska Müller González: Universidad de Los Lagos, Chile.

[valeska.muller@ulagos.cl](mailto:valeska.muller@ulagos.cl)

Fecha de Recepción: 03/09/2025

Fecha de Aceptación: 04/10/2025

Fecha de Publicación: 09/10/2025

### Cómo citar el artículo

Retamal Cisterna, S. y Müller González, V. (2026). Explicitaciones y omisiones del currículo chileno en Educación Básica [Explications and Omissions of the Chilean Curriculum in Basic Education]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2112>

### Resumen

**Introducción:** Esta investigación ofrece una reflexión crítica sobre los Fundamentos de las Bases Curriculares (FBC) que orientan el sistema escolar en Chile, con el propósito de contribuir al debate sobre los principios ideológicos subyacentes en la educación básica obligatoria. Se plantea que el discurso oficial legitima una visión ingenua del sistema educativo, debilitando la conciencia crítica respecto a derechos humanos, participación y justicia. **Metodología:** Se utilizó la técnica de análisis de contenido para examinar los FBC y revelar su orientación ideológica implícita. **Resultados:** El análisis identificó cinco nudos críticos que reflejan una visión pedagógica de corte utilitarista: a) educación centrada en la obediencia a objetivos, b) cultura de la excelencia y lógica extractivista, c) sumisión a la eficacia, d) aparato publicitario del sistema educativo, y e) muerte de la pedagogía. **Discusión:** Estos elementos evidencian cómo el sistema escolar actúa como un dispositivo que reproduce estructuras funcionales al orden establecido, limitando la posibilidad de una educación transformadora. **Conclusiones:** Se plantea la urgencia de abrir un debate pedagógico

<sup>1</sup> Autor Correspondiente: Silvia Retamal Cisterna. Universidad de Los Lagos (Chile).

profundo que permita construir una propuesta educativa situada, crítica y coherente con las particularidades sociales, culturales y territoriales del contexto chileno.

**Palabras clave:** currículo; pedagogía crítica; eficacia escolar; modelos curriculares; análisis de contenido; educación básica; Paulo Freire; justicia curricular.

### Abstract

**Introduction:** This research offers a critical reflection on the Foundations of the Curriculum (FBC) that guide the school system in Chile, with the aim of contributing to the debate on the ideological principles underlying compulsory basic education. It argues that the official discourse legitimises a naïve view of the education system, weakening critical awareness of human rights, participation and justice. **Methodology:** Content analysis was used to examine the FBC and reveal its implicit ideological orientation. **Results:** The analysis identified five critical issues that reflect a utilitarian pedagogical vision: a) education focused on obedience to objectives, b) a culture of excellence and extractivist logic, c) submission to efficiency, d) the educational system's advertising apparatus, and e) the death of pedagogy. **Discussion:** These elements show how the school system acts as a device that reproduces functional structures within the established order, limiting the possibility of transformative education. **Conclusions:** There is an urgent need to open a profound pedagogical debate that will allow for the construction of an educational proposal that is situated, critical, and consistent with the social, cultural, and territorial particularities of the Chilean context.

**Keywords:** curriculum; critical pedagogy; school effectiveness; curricular models; content analysis; basic education; Paulo Freire; curricular justice.

## 1. Introducción

El currículum escolar es el principal mediador de las decisiones que guían el proceso de enseñanza. Analizar la educación no solo implica cuestiones de carácter técnico, sino que además lleva consigo una dimensión ideológica. Pese a ello, una de las creencias más difundidas en torno a la escolarización es la supuesta neutralidad y objetividad del sistema educativo (Torres, 1996).

Al respecto, diversas disciplinas y corrientes han aportado a la comprensión del fenómeno educativo en su dimensión sociohistórica. Considerando lo anterior, el estudio y análisis de los documentos curriculares oficiales se torna necesario en la medida que contribuyen a develar las relaciones de poder que tácitamente alberga la educación oficial y que al aplicarse a realidades concretas pueden construir, reforzar y mantener diversas condiciones en favor de unos u otros grupos dentro de la sociedad (Althusser, 1989; Bourdieu, 1987; Freire, 2015).

Dicho de otra manera, toda praxis escolar se implementa sobre una base valórica o paradigma que guía la práctica pedagógica, dicha base se fundamenta en una función, ideología o teoría (Ayuste y Trilla, 2005). En efecto, el proceso de enseñanza dentro de un sistema educativo no es neutro, sino que responde a una forma de entender o interpretar la sociedad.

En el caso chileno, la pedagogía que promueve el currículum nacional se basa en el utilitarismo por sobre cualquier otro principio, esto quiere decir que destaca el valor de la utilidad en términos de resultados cuantitativos por encima de cualquier otro aspecto de la enseñanza (Sacristán, 1995).

Surge entonces la pregunta ¿por qué la versión escrita de las bases que orientan el currículum oficial chileno, expresado a través de un discurso técnico pedagógico aparentemente neutro, puede interpretarse como un instrumento ideológico que instala una pedagogía de base utilitarista, funcional a un modelo de sociedad? Para dar una respuesta, relevamos como necesario comprender el discurso subyacente en la educación oficial, a través de un ejercicio analítico e interpretativo intencional y contextual de los Fundamentos de las Bases Curriculares del 2011 de Educación Básica y algunos otros elementos constituidos como oficiales dentro del currículum nacional. Con ello buscamos resignificar las interpretaciones tradicionales e ingenuas que se han construido sobre la educación, a través de la cultura de la escolaridad.

En el documento Fundamentos de las Bases curriculares (FBC) de la educación básica chilena no se expresa de forma explícita una teoría o sustrato valórico que clarifique abiertamente la intencionalidad del documento oficial, sin embargo, se advierte que la lógica predominante es la que busca el control y la eficiencia, promovida en términos de “calidad” (Sacristán, 1995). En consecuencia, las implicaciones de este planteamiento didáctico, basado en la rutinización y la transferencia, son propias de una pedagogía bancaria que “niega la educación y el conocimiento como procesos de búsqueda” al tiempo que deshumaniza y doméstica la enseñanza (Freire, 2015, p. 77).

Este análisis pone en evidencia las consecuencias pedagógicas que estas políticas educativas han generado no solo a nivel teórico práctico, sino también social, porque aleja toda posibilidad de transformación y emancipación colectiva. Por ello, se hace necesario develar la ideología existente en el aparato educativo formal chileno y plantear algunos nudos críticos que respaldan este supuesto.

## 2. Metodología

Los Fundamentos de las Bases Curriculares de la Educación Básica (2011) corresponden a un documento de referencia, aprobado por el Consejo Nacional de Educación (CNED), cuyo contenido ha orientado por más de una década -y sigue haciéndolo- las decisiones y criterios utilizados para la elaboración del currículum escolar en Chile.

El documento ministerial presenta las consideraciones hechas por el CNED en relación con las adaptaciones y directrices para la modernización del currículum basado principalmente en la evidencia y la evaluación internacional. En sus páginas se describen los marcos operacionales de las diferentes asignaturas, explicando los enfoques de cada una.

Un documento público de estas características, que implica la declaración de principios educativos, ideas pedagógicas, teorías educativas, concepciones éticas y/o valóricas que expliquen y argumenten las decisiones que justifican y guían el proceso curricular, requiere -y este es nuestro objetivo- un análisis atento, hermenéutico y crítico, que deleve nuevas perspectivas y significados en el texto para enriquecer la comprensión del mismo y promover el debate acerca de los principios ideológicos subyacentes a la educación básica.

La aproximación a este documento se sustenta en el análisis del contenido (Bardin, 2002) y en una perspectiva crítica (Van Dijk, 2016), incorporando los contextos sociales y relacionales en los que el texto se instancia. Para ello, se analizan los sentidos que moviliza el texto, destacando aquellos que cobran significancia a la luz del contraste dialógico e intertextual con los planteamientos de Paulo Freire y otros teóricos y sociólogos de la educación.

Partimos de la idea de que, en este caso, se constata -a través del análisis de los diferentes segmentos textuales- un documento técnico que define el perfil de la gestión del currículo nacional, enfocándose en aspectos prácticos como la conceptualización de los nuevos objetivos, la estructuración del tiempo obligatorio de la enseñanza, los criterios de selección de contenidos, la distribución del tiempo de cada asignatura, los criterios de redacción y secuenciación de habilidades. De este examen resultaron cinco ideas que fueron puestas en discusión a partir de una concepción crítica que interpela el modelo de educación escolar asumido por la oficialidad. A continuación, damos cuenta de ellas.

### 3. Discusión

Un modelo pedagógico puede ser clasificado como una pedagogía transformadora o conservadora, según su posición frente a las desigualdades sociales y las relaciones de poder. Dentro del paradigma crítico, la educación puede ser una herramienta de cambio para la transformación social. En cambio, un paradigma conservador no considera cuestionar los aspectos centrales de las estructuras sociales y educativas, su preocupación está en mejorar la función adaptativa o reproductora del proceso educativo (Ayuste y Trilla, 2003).

La debilidad de los sistemas educativos radica en no reconocer la ideología implícita que yace en la pedagogía escolar pública (Giroux, 2003). A continuación, presentamos los principales resultados del análisis crítico del discurso que se instala en el texto FBC. Se trata de cinco ideas o nudos críticos que permiten visualizar una ideología utilitarista tras el modelo de educación que transmiten los entes gubernamentales.

#### 3.1. *La educación basada en objetivos y la obediencia pedagógica*

La organización del currículo chileno se basa principalmente en la presentación, diagramación y determinación de una secuencia de objetivos detallados y específicos en cuanto a lo que se pretende conseguir, precisando el tiempo estimado de obtención de esos. Esta forma de programar la enseñanza se entiende como pedagogía por objetivos (Sacristán, 1995). La escuela y el currículo chileno responden a esta forma de plantear la educación no solo cuando organizan y gestionan lo curricular sino también cuando dirigen los debates, consejos, reuniones, decidiendo qué es o no importante discutir en educación, apropiándose de un lenguaje técnico, ofrecido unidireccionalmente desde la institucionalidad educativa.

Atendiendo a estas consideraciones, el panorama educativo se concibe como la práctica del cumplimiento cabal de resultados previamente definidos donde la tarea de educar para el docente se basa en la obediencia y el control dentro de ese modelo. Se encauza, entonces, el despliegue de habilidades en una “clarificación de la redacción y a una comunicación más explícita de la prescripción curricular” (MINEDUC, 2011, p. 16), hecho que guarda relación con la necesidad de explicitar también las formas de control, el resguardo de la enseñanza y, en efecto, disminuir la autonomía del profesor y su subjetividad para evaluar y/o comprenderla.

Pérez Gómez (1989, p. 155) se refiere a esta forma de organización del espacio tiempo del aula como “rutinas estándar derivadas de una concepción lineal y mecánica del intercambio académico, concebido como transmisión clara de contenidos informativos y evaluación objetiva de rendimientos”. De este modo, se intenta garantizar la objetividad y eficacia, restando la participación de los actores educativos en la elaboración del proceso de enseñanza.

Este control queda manifiesto en la manera como se construye la retórica de la enseñanza dando la impresión de que así, técnicamente transparentados todos los pasos a seguir por un docente para alcanzar los Objetivos de Aprendizaje (en adelante OA), se facilitará su adquisición, confundiendo el vigilar las fases de una actividad, con el aprendizaje de lo propuesto.

Esto es evidente con respecto al planteamiento de los OA que definen con un lenguaje claro, directo y explícito, los aprendizajes esperados en una determinada asignatura durante cada año escolar. A su vez, se instauran diversos mecanismos para monitorear y evaluar constantemente las diferentes etapas del proceso educativo. En la misma línea, se plantea como idea fuerza “permitir al apoderado el acceso a los objetivos de aprendizaje” (MINEDUC, 2011, p. 16), esto no solo refleja la expansión del control, sino también la lógica mercantilista que hay detrás, en virtud de que el apoderado como “cliente” debe estar bien informado del producto al que accede.

La eficiencia como característica principal que ensalza el currículum chileno definido por OA, solo privilegia una forma ‘correcta’ de abordar el proceso educativo. Para Sacristán (1995, p. 24) esta característica supondría “un énfasis en la *concreción* despreciando el significado de lo *ambiguo*”, considerando como tal la creatividad y la autonomía pedagógica necesaria para adaptar el currículum a los diversos contextos educativos. Así se aprecia en el siguiente fragmento:

El proceso cognitivo corresponde a la habilidad que se espera que el estudiante logre. Está expresada a través de uno o más verbos en infinitivo, que apuntan a desempeños concretos observables (identificar, escribir y representar), graduados según la complejidad del proceso en sí mismo. Éstos son el centro del Objetivo de Aprendizaje y determinan el desempeño a lograr. Por su parte, el conocimiento corresponde a los elementos prescritos que deben adquirirse y movilizarse para el desarrollo de los procesos cognitivos. (MINEDUC, 2011, p. 32).

Volviendo a los dichos de Sacristán, el énfasis está puesto en la expresión directa, observable y medible dado que no se considera al profesorado en su función de decidir ni teorizar sobre su labor educativa (Sacristán, 1995).

En relación con la temática expuesta, surge la incertidumbre de cómo la estructura reproductora del currículum puede ser capaz de conducir a un estudiante al logro de aprendizajes significativos y profundos. Al respecto no existe una teoría explicativa que dé cuenta de que tales criterios de eficiencia ponderada en un currículum puedan producir estos aprendizajes. Sin embargo, no es difícil encontrar a profesionales del ámbito educativo profesando esta forma curricular.

Para Pérez Gómez (1998), este hecho se explica debido a la introducción de conceptos economicistas en el tratamiento institucional de los fenómenos educativos, así mismo señala que “dicho concepto de eficiencia solamente se puede aplicar a los procesos de producción, donde se pueden especificar de antemano, con toda precisión los resultados pretendidos” (Pérez Gómez, 1998, p. 152).

La concepción dominante en este modelo de educación mantiene la idea de que “a la escuela los estudiantes van a aprender y los maestros a enseñar”. Esta es la crítica que hace Freire a la escolarización que considera a los estudiantes como vasijas vacías, por lo tanto, los depositarios del conocimiento.

La diferencia con la actualidad es que la figura del opresor cambió, ya no es el docente de quien se dice “el educador que aliena la ignorancia se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega la educación y el conocimiento como procesos de búsqueda” (Freire, 2015, p. 77). Hoy en día, docentes y estudiantes son tratados por igual a través de una evaluación estandarizada, porque la figura de poder se ha trasladado a la institucionalidad escolar, abriendo paso a una cultura del exitismo y la sobreexplotación, como se analiza en el siguiente nudo crítico.

### ***3.2. La cultura de la excelencia y la lógica extractivista***

En la elaboración de los documentos oficiales, el sistema nacional de educación excluye el análisis, teorías y reflexiones de todas aquellas ideas o disciplinas como la filosofía, la sociología, la historia, la antropología y otras formas de entender o interpretar el conocimiento que durante el siglo XX y hasta nuestros días siguen aportando al desarrollo y a la comprensión del fenómeno educativo. El énfasis de las bases curriculares no contempla ninguna de las ideas en torno a la pedagogía crítica, referidas a la perspectiva economicista aplicada a la educación y ampliamente documentadas en las teorías sociológicas educativas.

La falta de reflexión en estas materias hace propicia la naturalización de la cultura de la excelencia escolar: alumnos de excelencia, sistemas de excelencia, liceos de excelencia. Se bautiza todo lo que pueda ser susceptible de evaluación con el término “excelencia” que opera como un mecanismo de control de calidad, tal como sucede con los productos de una empresa. Bajo esta impronta competitiva, las personas que integran la institución escolar son tratadas como productos, es decir, son materia prima (capital humano), que tras pasar por cierta suma de procesos pueden transformarse en un producto elaborado (capital humano avanzado). Así se presenta el modelo pedagógico por objetivos, cuya consecución progresiva de OA, en favor de la adquisición de una habilidad y la promoción hacia un curso superior, dará como resultado una persona “educada”.

La excelencia se aborda desde una lógica extractivista, propia del mercado de la explotación de los recursos naturales, según la cual la pluralidad y la diversidad no son rentables. Por otra parte, la noción de excelencia es promovida desde la escuela como un concepto diferenciador del nivel y del éxito de escolaridad alcanzado. A pesar de que nadie en edad escolar está exento de asistir a la escuela, solo algunos son los que a través de la excelencia académica alcanzan posiciones de poder.

Esta forma de concebir la educación se corresponde con las ideas de Althusser (1989) quien profesa que la escuela constituye el aparato ideológico del estado por antonomasia, por tanto, reproduce las relaciones de explotación, donde a los niños de todas las clases sociales se le inculcan “saberes prácticos” y, conforme aumenta la escolaridad, el sistema de producción comienza a diferenciarlos y posicionarlos según el nivel de escolaridad alcanzado. Así, la gran masa pasa a ser parte de la producción (explotados) y un número menor llega a convertirse en agentes de la explotación, de la represión o en ‘profesionales de la ideología’, fenómeno que se materializa en la cultura de la excelencia.

Otra forma en que la escuela impone el sello arbitrario de la excelencia es en la evaluación estandarizada que se utiliza como el insumo principal y único de las decisiones que se toman en materia educativa.

En consonancia con las ideas de Perrenoud, el poder de los procesos evaluativos radica en la construcción de una representación emanada del sistema político, a través de las instituciones educativas que se imponen como un método legítimo para evaluar una única realidad, es decir, es el único “punto de vista entre otros muchos posibles” que considera la escuela para calificar al estudiantado (Perrenoud, 1984, p. 7).

Retomando esta idea, podría considerarse la evaluación basada en el cumplimiento de estándares de aprendizaje, como la instancia opresora del sistema educativo para imponer una visión de mundo y construir representaciones sobre lo que es y debe ser el “éxito” educativo que se presenta en oposición al fracaso, cerrando otras posibilidades y alternativas en el plano del aprendizaje. A título ilustrativo:

La nueva institucionalidad generada por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, establece que se deben definir estándares de aprendizaje que permitirán ordenar a los establecimientos educacionales de acuerdo al logro de aprendizaje de los alumnos y al grado de cumplimiento de estos estándares, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas Bases Curriculares (MINEDUC, 2018, p. 12).

El trasfondo de esta obsesión por la evaluación se justifica en que el conocimiento en las instituciones educativas es visto como una mercancía y no como un “proceso idealista de enriquecimiento del saber especulativo o como instrumento de emancipación individual y colectiva” (Pérez Gómez, 1998, p. 136). Es decir, el conocimiento entendido como el espacio de aprendizaje para la vida, se reduce al cumplimiento de estándares de aprendizaje que acrediten alguna posición escolar, académica o profesional.

Lo nocivo de esta forma que adopta la educación radica en que “las exigencias del mercado no reparan precisamente en valores éticos y educativos sino en la obtención de la rentabilidad a cualquier precio” (Pérez Gómez, 1998, p. 135). Esta lógica desemboca en una subordinación a la eficacia como fin último, aspecto que se analiza en el siguiente nudo crítico.

### ***3.3. La sumisión ante la eficacia***

Hoy en día es indiscutible que el proceso de escolarización está subordinado principalmente al logro de la eficacia. En este sentido, la calidad de la educación tiende a ser interpretada en términos de eficacia y ésta significa respuesta rápida, precisa y económica a las presiones sociales” (Sacristán, 1995, p. 22). El foco en la calidad/eficacia trae consigo consecuencias en el plano de la desigualdad social, especialmente las que son producto de los bajos resultados de aprendizaje.

Esta lógica de la calidad/eficacia que opera con principios propios de la industria, fijando estándares, criterios para la obtención del producto final, trastoca, no solo a la población escolar, sino que también involucra en esta dinámica fabril al profesorado. Para Torres (1996: 50) el profesorado que se necesita para este sistema “tendría que abandonar su tradicional rol más próximo al del filósofo y transformarse en un mecánico más o menos especializado”. Esto significa que deberá centrarse en conseguir los resultados que el currículum prescriba, sin cuestionarlos, modificarlos, ni alterar su orden (Torres, 1996).

Por otro lado, la evaluación que se realiza a los docentes iría también en la línea del premio y castigo al cumplimiento de los OA trazados, como lo expone el documento del MINEDUC al situar el énfasis en los resultados de la evaluación docente del 2010 “que muestran que un 33% de los docentes evaluados son clasificados como “básicos”, es decir que cumple “ocasionalmente” con los resultados esperados” (MINEDUC, 2011, p. 36). El encasillamiento a la labor docente es otra forma de controlar el cumplimiento de esos objetivos, tomando las palabras de Illich (2012, p. 56), “una vez se ha escolarizado a las personas con la idea de que los valores pueden reproducirse y medirse, tienden a aceptar toda clase de clasificaciones jerárquicas”.

Para Sacristán (1995), la educación basada en objetivos y habilidades no requiere de un profesional con profundos conocimientos en las didácticas de las disciplinas y en los principios para afrontar los complejos problemas de la educación, sino que su valor recaerá en la eficacia de la aplicación del modelo vigente, por consiguiente, el conocimiento y los principios pedagógicos no son relevantes, no importan o sencillamente no se aplican.

El texto del MINEDUC lo expresa claramente, “las Bases Curriculares buscan dar a estos docentes más claridad respecto a lo que se espera que el estudiante aprenda, a través de ejemplos, detalle explícito sobre los logros esperados y una secuencia de habilidades a desarrollar” (MINEDUC, 2011, p.36). Esto va en oposición a la pedagogía dialógica que propone Freire (2010, p. 68) “Estoy seguro de que uno de los saberes indispensables para la lucha de las maestras y los maestros es el saber que deben forjar en ellos, y que debemos forjar en nosotros mismos, de la dignidad y la importancia de nuestra tarea”.

Este modelo educativo hace irrelevante la experiencia, los conocimientos y las reflexiones de un maestro, al contrario, solo busca un profesional que se adapte más rápido a los nuevos términos y esquemas que proceden unidireccionalmente desde la institución escolar. La consecuencia que conlleva esta forma de educación es que pierde su esencia dialógica y transformadora al no considerar el cuestionamiento y la problematización como elemento básico que debe regir todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

En conformidad, el docente también debe reflexionar y preguntarse de dónde provienen los OA y quién determina las materias de estudio, pero esto no ocurre. En síntesis, las instituciones educativas enfrentan el peor de los escenarios posibles, donde las pedagogías como ciencias fundantes de esas instituciones ya no son materia de reflexión ni de discusión.

Sin desconocer la influencia y adaptación a modelos internacionales que tiene el sistema chileno en materia educativa y la presión hacia las instituciones por adaptarse a los nuevos requerimientos del ministerio de educación, se hace necesario entender por qué el modelo por objetivos tuvo tan poca oposición. Para Sacristán (1984) la sencillez del modelo aplicado a la práctica puede ser uno de sus mayores atractivos, aunque plantearlo así, dificulta un análisis más profundo de la realidad educativa.

Quedará la incertidumbre si estamos frente a una sumisión ante el modelo de eficacia o ante la adaptación facilista a una forma de hacer educación mucho más sencilla. La consecuencia de no hablar de educación en las instituciones educativas es la adaptación a un modelo con ribetes empresariales, donde ya no se cuestionan las bases del sistema educativo, evitando toda discusión que pudiera contribuir a un debate mucho más profundo y complejo, conforme a contrarrestar los efectos del modelo que se instaló. Freire, en lo que considera los saberes necesarios para una práctica educativa, plantea:

No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello. No puedo ser profesor en favor de quienquiera y a favor de no importa qué (Freire, 2008, p. 97).

En este contexto, la educación está en una profunda crisis debido a la estandarización y burocratización de los procesos de enseñanza que las mismas instituciones educativas abordan como temas marginales. Atendiendo estas consideraciones, creemos necesario preguntarse ¿qué sentido tiene la formación docente en las universidades, si las instituciones escolares sólo promueven un profesional mecanizado que responde a los intereses de las grandes corporaciones?

### ***3.4. La maquinaria publicitaria que legitima el sistema educativo***

Para el Banco Mundial la educación es “un importante motor del desarrollo y uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza...Además de generar rendimientos elevados y constantes en términos de ingreso, constituye el factor más importante para garantizar la igualdad y la inclusión” (Banco Mundial, 2022, párrafo 1).

Los discursos funcionalistas propios de organismos internacionales que brindan asesoría a los gobiernos en materia de desarrollo educativo para promover la educación, reflejan la perspectiva ingenua que se elabora en torno a la educación. En este sentido, Puyol (2007) es categórico en señalar que el sistema educativo obligatorio no es suficiente para hacer frente a las desigualdades de origen socioeconómico.

Los fundamentos en los que se sostiene la educación obligatoria nacional responden a un modelo foráneo, desvinculado de la idiosincrasia, formas de vida, cultura, historia y otras materias tan relevantes que describen o caracterizan a una sociedad. Los criterios utilizados para la elaboración del documento orientativo de la educación nacional se basan en “experiencias exitosas actualmente vigentes” (MINEDUC, 2011, p. 6), obtenidas de otros países.

A este respecto, llama la atención que la aplicación de estos criterios no describe adecuadamente la relación teórica en materia educativa y social que vincula la realidad nacional con el currículum de esos países (Canadá, Australia, Singapur, entre otros). En efecto, sus consideraciones provienen de una copia estandarizada de la educación de otros contextos muy diferentes al propio, cuya justificación se centra en criterios como la claridad del lenguaje, las taxonomías y las habilidades explícitas, sin profundizar mayormente en ello.

Otro ejemplo relacionado con lo anterior refiere a la reducción de la carga conceptual del currículum en los ámbitos de Ciencias Sociales y Naturales como señalan las Bases Curriculares del MINEDUC (2011, p. 9):

Apoyándose en evidencia internacional, el Ministerio buscó avanzar hacia una clarificación en la redacción y a una comunicación más explícita de la prescripción curricular. Asimismo, queda en evidencia que la “extensión” del currículum, mencionada en dos ocasiones, era también un problema a resolver, y no exclusivo del caso chileno. Un estudio detallado del currículum de países exitosos muestra que el sobrecargo curricular corresponde a uno de los principales focos a la hora de un cambio curricular.

Si bien otros estudios concluyen que efectivamente la carga conceptual del currículum chileno es excesiva (Estellés, 2013), el punto a destacar es la arbitrariedad de criterios y la ambigüedad teórica a la hora de explicar las modificaciones al problema de la extensión de contenidos curriculares donde se reafirma que este “problema” no es exclusivo del caso chileno, por tanto, es pertinente basarse en la experiencia de países “exitosos”. A continuación, otro ejemplo más:

Esta revisión permitió constatar que los países que demuestran buenos desempeños en educación, en general están transitando hacia documentos curriculares basados en aprendizajes esenciales, expresados como Objetivos de Aprendizaje, también llamados “estándares de contenido”; dichos documentos contienen una explicitación clara de la secuencia de habilidades, en un lenguaje accesible para el logro. Especialmente se revisó los currículos de Argentina, Australia, Canadá (British Columbia, Ontario, Alberta), Cuba, España, Estados Unidos (Common State Standards) y de algunos de sus estados, como Nueva York, California, Massachusetts y Texas; Finlandia, Inglaterra, México, Nueva Zelandia y Singapur” (MINEDUC, 2018, p. 22).

Por otra parte, la obsesión por la alineación con las evaluaciones internacionales (PISA, TIMSS, PIRLS), basadas principalmente en la medición de competencias, ha llevado a las instituciones educativas a una vorágine de estandarización de proyectos educativos y cambios de las prácticas tendientes a entrenar a docentes y estudiantes para el logro de objetivos. Frente a esto surgen las siguientes interrogantes: ¿qué tiene en común la realidad nacional con esos países “exitosos”?, ¿cuál es el criterio para basar la educación nacional en contextos extranjeros?, ¿cuál es el sentido que tiene mencionar los países exitosos como modelo para la experiencia educativa en territorio chileno?

Esta situación podría entenderse en la línea de la diversidad o pluralidad de miradas, pero el documento no lo justifica de esa manera. La globalización de modelos de educación utiliza como referente países occidentales cuya cultura económica y social es nuestro modelo deseable de imitación, negando o blanqueando las posturas educativas locales. Esto se transforma en una paradoja cuando los objetivos de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales son “que los estudiantes desarrollen un sentido de identidad y pertenencia. Saber quién es y consolidar los lazos de pertenencia con la comunidad son elementos fundamentales en el desarrollo integral del estudiante. Ello constituye la base para que los diversos aprendizajes resulten significativos para comprender y apropiarse de su cultura” (MINEDUC, 2011, p. 91).

Como hemos visto en los apartados anteriores, reconocer los conflictos que implica el acto de educar y analizar la realidad propia y situada con sus implicancias en la función social no son precisamente prácticas recurrentes en las instituciones escolares. Más bien, lo habitual es considerar estas problemáticas como algo disfuncional, no compatible con los modos de hacer de la escuela. Las teorías que sostienen el conflicto como algo que perturba el crecimiento y el progreso social afirman que el “consenso es una condición necesaria de lo social, por lo que el conflicto se vuelve un hecho social disfuncional, que se debe procurar revertir e, incluso, embestir” (Gvirtz, 2009). Esto impulsa a cuestionar la función social de la escuela.

Atendiendo a estas consideraciones la institución escolar tiende a “ofrecerle a la sociedad una imagen de cohesión y de armonía, ocultando los conflictos y antagonismos que ella presenta y, también, justificar y legitimar las relaciones de producción que le van a permitir su reproducción desde el punto de vista económico, reproduciendo las ideas y los valores de la clase dominante” (Valdivieso, 2004, p. 455).

Detrás del paradigma eficientista se alberga una potente maquinaria publicitaria que permea las conciencias de la mayoría de la población. Esta forma de concebir la educación se ha instalado como arquetipo en el territorio nacional, basada en el exceso de confianza en ella como herramienta para el progreso individual, pero con una restringida alusión a lo societal:

La finalidad del Estado es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan, a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional, su mayor realización espiritual y material posible. El derecho a la educación y la libertad de enseñanza constituyen derechos esenciales, que emanan de la naturaleza del hombre y que el Estado ha de asegurar y respetar, en orden a cumplir su fin último de promover el bien común (MINEDUC, 2018, p. 20).

Existe una creencia ciega en la institución escolar como promotora del desarrollo de la infancia, sin importar el contexto socioeconómico de origen. Esta concepción se basa en una errada idea de progreso y de igualdad de oportunidades y se derrumba, básicamente, porque no todos los estudiantes ingresan en igualdad de condiciones a la escuela, es más, las mismas escuelas repartidas por el territorio poseen condiciones económicas desiguales.

La escuela, por ejemplo, determina el éxito laboral y profesional con independencia de las capacidades cognitivas, los coeficientes de inteligencia no predicen el éxito económico. Y los vínculos sociales - como la clase social, el círculo de amistades y vecinal o los lazos familiares- siguen explicando la mayor parte de la pobreza observada (Puyol, 2007, p. 171).

Ante lo expuesto, la escuela considerada como institución que promueve la movilidad social sostiene la idea de que los éxitos y fracasos dependen solamente de los esfuerzos y méritos personales (Rujas, 2022). Pese a que esta concepción de la educación basada en la meritocracia ha sido ampliamente criticada en el plano investigativo, dicha crítica aún resulta débil para lograr erradicar esa creencia.

### *3.5 La muerte de la pedagogía*

Dentro de esta nueva mirada de lo que es un proceso educativo, cobran fuerza las llamadas teorías del capital humano, que básicamente se sostienen en la idea de que el desarrollo de los países y los individuos se hace a través de la educación. Por tanto, una mayor inversión en educación proporcionaría un mayor crecimiento económico para el país, deviniendo con eso una serie de slogans educativos propugnando el optimismo pedagógico. Durante la expansión económica en la segunda mitad del S.XX, las políticas públicas educativas volcaron sus esfuerzos por contribuir en dicho crecimiento.

Es decir, comenzó una vorágine de programas, proyectos e inversiones orientados a aumentar al máximo la capacidad de cobertura y el poder de efectividad de la educación en dichos ámbitos. La investigación en los aspectos educativos (escuelas efectivas) se centró básicamente en la aseveración, en la búsqueda de estándares y criterios que explicaran la inversión en educación, a través del diseño de políticas públicas que justificaran aquellos gastos en pos de un desarrollo económico.

Para responder a esta exigencia, la institucionalidad educativa cambió el foco formativo tradicional de la educación hacia uno más liberal: la obtención de recursos, como una manera de aumentar su efectividad, olvidando así el concepto de pedagogía, tal como explica Bonal (2004, p. 31) “en el terreno de la educación, el «know-how» que pueden aportar sociólogos y economistas pasará a primer plano, desplazando al saber pedagógico como conocimiento para el cambio y la innovación educativa”.

Una de las consecuencias que trae consigo esta mirada sobre la educación basada en el mercado es que la pedagogía prácticamente ha desaparecido como ciencia que estudia la pluralidad de posibilidades de funciones, metodologías, y técnicas del fenómeno educativo. Tal como señalan Coraggio y Torres (1999), el criterio central para la elaboración de políticas educativas es el análisis económico. La carencia de propuestas bien articuladas convierte a los “gobernantes, intelectuales y técnicos nacionales co-responsables de las consecuencias que pueden traer esas políticas” (Coraggio y Torres, 1999).

La pedagogía perdió su atributo como orientadora del proceso educativo, las decisiones ya no se justifican en base a esta, dejando fuera los procesos reflexivos y otras disciplinas que aportan a su comprensión. Eso ha repercutido también en el resto de la sociedad, quienes han confundido los objetivos de las instituciones educativas con los fines de la educación, que en definitiva son los mismos fines que persigue el mercado. En este sentido es primordial entender cómo se ha ido instalando el discurso economicista en la educación. Para explicar esto, recogemos las palabras de Pérez Gómez, según quien “se elabora todo un discurso de pseudo justificación en el que el juego con la ambigüedad semántica es el principal instrumento de persuasión y propaganda” (1998, p. 130).

Se suele pensar que con describir un aprendizaje esperado, este ya se logra. Como cuando se dice que la clase debe transcurrir en “un clima participativo” o que se debe lograr “la implicación de los estudiantes”, como si el solo hecho de consignar estas condiciones, asegurara la eficacia del aprendizaje y la consecución de lo señalado. Entonces el mérito radica en quién describe de mejor forma las instrucciones ideales que llevarán a un aprendizaje en la institución. “Es lo que se denomina un proceso creciente de despedagogización de la vida escolar, en el cual el maestro pierde paulatinamente su condición de intelectual y trabajador de la cultura” (Aristizabal, 2014, p. 88).

La pregunta que deviene al planteamiento de esta idea es ¿en qué momento se dejó de hablar de educación en las instituciones educativas? ¿Cómo dejamos que en las instituciones educativas prime un modelo único para enfrentar la enseñanza?

## 4. Conclusiones

La función de la educación, desde los inicios de su masificación hasta nuestros días, ha tenido un rol adoctrinador en la vida social de las personas y como tal ha permeado profundamente en la sociedad y también en su comprensión unívoca de lo que se entiende por educación. En el documento analizado se utilizan expresiones del paradigma eficientista, propio del modelo de mercado. Los nuevos criterios no implican una transformación en el modo de entender la educación, sino una adaptación a las exigencias de democratización y pluralidad de la institucionalidad.

Al respecto reflexionamos sobre la falta de espacios donde se movilicen las ideas críticas de la pedagogía de Paulo Freire, cuyo aporte nos permite releer las funciones de cada uno de los actores dentro de la estructura del sistema educativo.

En este intento destacamos tres saberes necesarios que pueden iluminar la comprensión de la praxis educativa, en primer lugar, la concientización que implica un reconocimiento, como seres políticos, de la posición que ocupamos los educadores y educandos dentro del proceso de formación ciudadana, con respecto a la institucionalidad que decide sobre dicho proceso. En segundo lugar, adoptar una postura frente a la enseñanza bancaria, que considera al estudiante como depositario de una enseñanza discursiva no problematizadora y que invisibiliza además a la figura del docente transformándolo en un relator de la programación escolar. En tercer lugar, la noción de inacabamiento de los sujetos, ligada a la transformación, que les permite tomar acción en favor de la justicia social.

Estas tres ideas nos implican en la necesidad de reconocer las barreras que impiden descifrar el mundo y sentirnos sujetos en permanente construcción, capaces de proponer una educación fundamentada en la práctica dialógica que considere los contextos como punto de partida. Es una invitación a ser sujeto de la historia y no un mero objeto espectador de los acontecimientos.

La intención precisamente de este manuscrito fue reflexionar sobre cómo la educación se ha valido de esta visión utilitaria, no solo para satisfacer y mantener los privilegios de aquellos que ostentan el poder, sino también para fortalecer la tríada educación-mercado-Estado. El modelo por objetivos es preponderante y se presenta como la única fórmula para dar respuesta a las demandas del campo educativo. En efecto, en el documento FBC asistimos a una perspectiva que no reflexiona sobre la educación desde una dimensión compleja que incorpore miradas filosóficas, sociológicas, históricas y otras formas de entender e interpretar lo educativo. “Esta visión limitada, más que aportar alternativas de mejora a los problemas sociales derivados de la “mala” educación, reproduce y profundiza las injusticias y desigualdades sociales” (Retamal, 2017, p. 17).

De acuerdo a lo expuesto, la lógica y la ideología que existe detrás del aparataje educativo nacional y su emplazamiento en las conciencias de la mayoría de la población responden a un modelo que se fundamenta en la pasividad y la alienación del conocimiento respecto del sujeto que enseña y aprende.

Llama la atención la inercia con la que se enfrenta la rutina escolar, ya no solo en instituciones de educación obligatoria, sino también en las instituciones de educación superior con un modelo que atenta fuertemente contra la libertad de cátedra, de enseñanza, de pensamiento, donde las discusiones sobre educación se reducen a la habilidad de plantear correctamente el verbo que describe de mejor manera el objetivo de aprendizaje, que asegure la consecución de la destreza en el diseño de una planificación de la enseñanza, ignorando principios educativos básicos de orden cualitativo y ético.

Desde ahí surge la necesidad de comprender cómo funciona, cómo opera, cuál es el origen de la maquinaria publicitaria educativa que se instaló en la ciudadanía como el único modo de comprender y resolver el problema educativo, planteándose la siguiente interrogante: ¿a esto le llamamos aprender?

Se espera así que este documento represente un aporte a la discusión sobre la necesidad de pensar una pedagogía propia situada en la realidad del sistema educativo chileno.

## 5. Referencias

- Althusser, L. (1989). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación)*. Siglo XXI.
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista Educación*, 336, 219-258 <https://goo.su/wZVNU>
- Aristizabal, M. (2014). La deuda curricular que arrastramos en y con la Escuela... ¿Será posible pagarla en lo que queda del siglo XXI? *Educación y Ciencia*, 17, 81-92 <https://goo.su/ksxKkvR>
- Banco Mundial (2022). *Educación. Panorama general. Contexto*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de Contenido*, Ediciones Akal.
- Bonal, X. (2004). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Revista del departamento de Sociología*, 2(5). <https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Coraggio, J. L. y Torres, M. R. (1999). *La educación según el banco mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Estellés, M. (2013). Indicios de estandarización curricular. La pedagogía del entorno en los currículos oficiales de educación primaria de Chile y España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28, 21-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650321>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Amorrortu. <https://goo.su/eaVaix>
- Gvirtz, S. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. Aique Grupo Editor. <https://goo.su/5Yqg6z>
- Illich, I. (2012). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot.
- Ley LGE N° 20970 (2009). Ley General de Educación. Santiago, Chile, 17 de agosto de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

- MINEDUC-Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Fundamentos. Bases Curriculares 2011. Educación Básica*. Propuesta presentada para aprobación del Consejo Nacional de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación de Chile-MINEDUC. <https://goo.su/f1LT>
- MINEDUC-Ministerio de Educación de Chile. (2018). Bases Curriculares. Primero a sexto básico. Unidad de Currículum y Evaluación. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf)
- Pérez Gómez, A. L. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata.
- Puyol, A. (2007). Filosofía del mérito. *Revista internacional de filosofía*, 12, 169-187. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v12i0.1439>
- Retamal, S. (2017). La visión utilitaria de la educación y la ilusión de que estamos aprendiendo: un análisis crítico a las políticas educativas estandarizadas. Documento para su presentación en el VIII Congreso Internacional en Gobierno, Administración y Políticas Públicas GIGAPP. (Madrid, España) del 25 al 28 de septiembre de 2017. <https://goo.su/tGAUx>
- Rujas Martínez-Novillo, J. (2022). Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades. *Con-ciencia Social*, 5, 207-218. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24276>
- Torres, J. (1996). *El currículum oculto*. Ediciones Morata, S.L.
- Sacristán, J. G. (1995), *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata.
- Valdivieso, E. (2004). La ideología y su inserción / proyección en el discurso pedagógico no teórico. *Revista de Pedagogía*, 25(74), 451-480. <https://goo.su/uryLCf>
- Van Dijk, T. A. (2016). Análisis Crítico del Discurso . *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>

## CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

### Contribuciones de las autoras:

**Conceptualización:** Retamal, Silvia; Müller, Valeska; **Análisis formal:** Retamal, Silvia; Müller, Valeska; **Redacción-Preparación del borrador original:** Retamal, Silvia; Müller, Valeska; **Redacción-Revisión y Edición:** Retamal, Silvia; Müller, Valeska; **Administración de proyectos:** Retamal, Silvia y Müller, Valeska. **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Retamal, Silvia; Müller, Valeska

**Financiación:** sí recibió de los proyectos mencionados a continuación.

### Agradecimientos:

El presente texto nace en el marco de los siguientes proyectos:

Proyecto Interno E10-19 de la Universidad de Los Lagos (Chile), “La función que adopta la escuela rural en diferentes territorios: un breve repaso a las realidades rurales educativas de Chile, Marruecos y Cataluña”

Proyecto Interno E12-19 de la Universidad de Los Lagos (Chile), “Caracterización de la competencia de pensamiento crítico en estudiantes de carreras pedagógicas de la ciudad de Osorno”.

### AUTOR/ES:

**Silvia Retamal Cisterna**

Universidad de Los Lagos, Chile.

Profesora de Enseñanza Básica, Magíster en Educación por la Universidad de Concepción, Máster en Investigación en Educación y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos. Fue investigadora responsable del proyecto FONDECYT Postdoctoral N° 3140111, titulado “Propuesta curricular intercultural autónoma: medioambiente y desarrollo local, una revalorización cultural de los contenidos de aprendizaje en las escuelas de la comuna de San Juan de la Costa, Osorno” (2014-2017). Actualmente es integrante y presidenta de la Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural (RUCHER). Dicta las cátedras de Políticas Educativas y Pensamiento Pedagógico, Fundamentos Socioantropológicos de la Educación y Currículum Disciplinar en las carreras de pedagogía de la Universidad de los Lagos.

[silvia.retamal@ulagos.cl](mailto:silvia.retamal@ulagos.cl)

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6515-8501>

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Silvia-Retamal-2>

**Valeska Müller González**  
Universidad de Los Lagos, Chile.

Profesora de Pedagogía en Castellano, Magíster en Letras, DEA en Filología Hispánica y Doctora en Lingüística de la PUC de Chile. Ha investigado sobre alfabetización académica en la Universidad de Los Lagos, donde se desempeña como docente de las cátedras de Producción de Textos, Morfosintaxis del Español y Lenguaje y Cognición. Sus proyectos le han permitido profundizar en las características de la lectura crítica y la escritura con finalidad epistémica, desde perspectivas socioculturales y críticas. En la actualidad, integra el grupo de Estudios del Discurso y Semiosis de las Realidades en ULagos, aportando investigación relevante sobre fenómenos sociales de la contingencia nacional en el ámbito de la educación, desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso.

[valeska.muller@ulagos.cl](mailto:valeska.muller@ulagos.cl)

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-5484-698X>