

Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo.

Cristián Cox

CEPPE-Facultad de Educación

PUC

Revue International de Education de Sevres

Nº56 (avril 2011)

« **Contenus scolaires : l'émergence des politiques curriculaires** »

Coordination : Roger-François Gauthier

RESUMÉ

Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo.

C.Cox

El artículo examina el alcance y uso histórico del término currículo en la educación Chilena, que no varió desde el siglo XIX hasta 1990, cuando un régimen autoritario establece por ley la distinción entre *marco curricular* y *programas de estudio*. Se aborda luego la configuración actual de la prescripción curricular nacional, que incluye tres instrumentos: *marco de objetivos y contenidos mínimos*, *programas de estudio*, y *mapas de progreso del aprendizaje*, y se describen las instituciones y procesos que dan cuenta de la génesis de las definiciones curriculares vigentes en 2010. Estas son el resultado de una reforma curricular integral que tiene lugar en el último tercio de la década de 1990; y de un proceso de 'ajuste' de la misma en 2009. Procesos de consulta y participación de distinto tipo y efectos caracterizan estos dos momentos. Los procesos de generación y cambio del currículo en Chile han sido influidos por orientaciones curriculares y evaluativas de alcance mundial que el artículo especifica. A la vez, los procesos de implementación del cambio curricular han descansado de manera importante en el acoplamiento del currículo con un sistema de evaluación de aprendizajes de tipo censal y alta influencia, operante en el país.

El tema esencial sobre el currículo y su reforma hoy en día es el cambio marcado y rápido de la cultura de la cual selecciona sus orientaciones y contenidos, y la incertidumbre por tanto respecto al futuro y sus requerimientos de conocimientos, habilidades y valores. Como en muchos países durante la última década y media, en Chile el currículo escolar ha sido objeto de cambios importantes, que buscan responder tanto al impacto de procesos seculares como la revolución de las tecnologías de información y comunicaciones, y la globalización, como específicos a la historia política reciente del país y sus desafíos de crecimiento económico, integración social y desarrollo democrático, luego de un prolongado régimen autoritario. En este marco, el artículo aborda cuatro temas: conceptos e instrumentos que dan forma al currículo escolar oficial; las instituciones y procesos que controlan su cambio; tendencias e

influencias que han orientado su dinamismo; y características de su implementación y visiones de los actores.

1. Currículo: uso histórico y configuración actual.

El término currículo ha sido de uso común en el sistema educacional de Chile desde el último tercio del siglo XIX, cuando las autoridades educacionales de la época, siguiendo modelos de Alemania, implantaron un plan de estudios concéntrico. Por más de un siglo el concepto predominante en la normativa y la cultura docente, entendió por currículo la definición por el Ministerio de Educación del conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje organizado por áreas de conocimiento y actividades, en una secuencia temporal determinada y con cargas horarias definidas para cada una de sus unidades o segmentos (asignaturas ayer, sectores o áreas curriculares hoy). Currículo, entonces, históricamente fue la prescripción, obligatoria para todo el sistema escolar, de un *plan de estudios*, o definición de áreas de conocimiento, tiempos de trabajo asociados y su secuencia en el total de la experiencia de la escolaridad, y un *programa de estudios*, o los objetivos de aprendizaje, contenidos y orientaciones didácticas para el docente organizados por unidades en cada año escolar.

El concepto referido fue profundamente reformado al término del régimen autoritario que gobernó el país desde la crisis de la democracia y el golpe militar de 1973 hasta 1990. El día previo al traspaso del mando al primer gobierno de la recuperación democrática (el 10 de Marzo de 1990), el Gobierno militar promulgó una ley de educación (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE), que en materias curriculares estableció una distinción entre *marco curricular* y *planes y programas de estudio*, y la descentralización del control sobre estos últimos, al definir que cada institución escolar debía decidir si tener planes y programas propios, o aplicar los definidos por el Ministerio de Educación. Adicionalmente, la nueva normativa creó un organismo público, independiente del Ministerio del ramo, el Consejo Superior de Educación, y depositó en éste la autoridad final sobre el currículo del sistema escolar. Desde entonces, toda iniciativa de modificación del currículo nacional, debe ser elaborada por el Ministerio de Educación y propuesta al Consejo para su aprobación.¹

El concepto '*marco curricular de objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios*' definido por la LOCE, corresponde a definiciones amplias en su alcance y concisas en su forma, de objetivos y contenidos anuales, en forma que se asemeja a estándares de contenidos (aunque el término estándares nunca se ha utilizado en Chile referido al currículo). Asimismo, el *marco* tiene el carácter de obligatorio para todo el sistema escolar, de administración pública como privada.² Por su parte, los '*planes y programas de estudio*' corresponden a la propuesta didáctica y la secuencia pedagógica

¹ El Consejo Superior de Educación es un organismo autónomo que entre sus funciones incluye la de aprobar o rechazar las propuestas de marco curricular y planes y programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación. En 2010 cambia su apelación a Consejo Nacional de Educación, así como su composición: ésta se restringe a representantes del campo educativo, dejando fuera a los del Poder Judicial y de las Fuerzas Armadas. (Ley 20.129).

² La organización institucional de la educación escolar en Chile es tripartita: hay educación pública de administración municipal, (43% de una matrícula escolar total de 3.4 millones en 2009), educación de propiedad privada subvencionada por el estado (49.6 % de la matrícula), y educación privada (tanto en su financiamiento como en su propiedad) (6.7% de la matrícula). Una categoría especial de liceos técnico-profesionales, administrados por corporaciones privadas, equivale a un 1.5% de la matrícula en 2009).
www.mineduc.cl

para trabajar objetivos y contenidos definidos en el marco, definición que incluye orientaciones para el docente acerca de los aprendizajes esperados, ejemplos de actividades con los alumnos y también ejemplos de evaluación. Como dicho, a diferencia del marco, los programas de estudio son opcionales: cada escuela o liceo del país debe elegir si formula su propia definición de programa de estudio o, en su defecto, elige adoptar los elaborados por el Ministerio de Educación. En este caso, debe adoptar además el plan de estudios oficial, o la definición del tiempo semanal y anual definido para cada área o asignatura del currículo.

A dos décadas de implementadas estas definiciones, menos de un quinto de los establecimientos del país tienen planes y programas de estudio propios; la inmensa mayoría sigue los del Ministerio de Educación. En el caso de los primeros, los establecimientos deben ceñirse a los objetivos y contenidos definidos en el marco obligatorio, cuestión que es supervisada por el Ministerio de Educación.

La estructura doble descrita, de definición central y obligatoria respecto al *qué* fundamental del currículo, y descentralizada en el nivel del *cómo*, es propia de reformas curriculares de la década de los Noventa en muchos países tanto del primer mundo (Luginbühl, 1996), como en Latinoamérica³. Es peculiar a Chile, sin embargo, el que en el nivel de *planes y programas de estudio*, se haya mantenido una prescripción curricular oficial, elaborada centralmente.

A los instrumentos curriculares señalados, en 2009 el Ministerio de Educación agrega un tercer instrumento, que no es obligatorio en su aplicación, sino concebido como apoyo: *Mapas de Progreso*. Estos describen la espiral de avance del aprendizaje esperado de los alumnos a lo largo de la secuencia de doce años de la escolaridad, respecto a ejes clave de las asignaturas elegidas del currículo, distinguiendo siete niveles, cada uno de los cuales equivale aproximadamente a dos grados de la experiencia escolar. Los Mapas de Progreso no establecen aprendizajes adicionales a los definidos en el marco curricular y los programas de estudios. Su valor reside en la visión que ofrecen del conjunto de la progresión del aprendizaje.⁴

2. *Generación: instituciones y procesos.*

Tradicionalmente en Chile las reformas curriculares fueron abordadas desde el Ministerio de Educación con equipos *ad-hoc*, tanto internos como externos, que una vez concluido el proceso de elaboración de un nuevo plan y programa de estudios, se disolvían; las reformas históricamente no incluyeron procesos de consulta a actores dentro o fuera del sistema educacional. En contraste, define la génesis del currículo hoy vigente en el país, la existencia de una unidad especializada permanente del Ministerio

³ Argentina, Brasil, y Colombia, por ejemplo, definieron en el último tercio de los Noventa marcos curriculares (que Colombia llama estándares).

⁴ Una forma concreta de visualizar los tres componentes de la arquitectura curricular referida y aproximarse a sus interrelaciones, es considerar su extensión: el documento *Marco* trata las definiciones sobre objetivos y contenidos para una disciplina en un grado, en promedio, en 4 páginas; el documento *Programa* define metodologías, criterios pedagógicos, y ejemplos de actividades, también para una disciplina en un grado, en promedio, en 90 páginas; cada documento *Mapa de Progreso*, de descripción de un nivel de aprendizaje, (que equivale a dos grados) tiene 2 páginas.

de Educación dedicada al diseño, evaluación y desarrollo del currículo, (Unidad de Currículo y Evaluación -UCE), y procesos amplios y sistemáticos de consulta, tanto dentro del sistema educativo (a los docentes), como fuera de éste (campo académico universitario para el caso de la educación media general, como empresariado en el caso de la educación media técnico-profesional).

El currículo vigente en 2010 es resultado de una reforma mayor en su estructura y contenidos establecida en 1996 para la educación básica (grados 1 a 8) y en 1998 para la educación secundaria (grados 9 a 12); así como de un ajuste de las secuencias, formatos y contenidos, de parte importante de sus áreas, que es realizado en 2009. (Mineduc 2009). Los procesos políticos y técnicos de generación de estas dos instancias de diseño y definición del currículo, *reforma y ajuste*, tienen dimensiones de continuidad como de diferencia que interesa referir.

El proceso de generación de la reforma del currículo en los años Noventa tiene dos rasgos que lo singularizan. Se trata de un proceso prolongado, que abarca los períodos 1992-1995 para el caso de la educación básica y 1996-1998 para el de la educación media. En ambas fases hay participación de importantes instancias extra campo educacional, que articulan y representan a los campos político y del mundo de la producción. Asimismo, respecto al campo escolar y el actor profesorado, no hubo procesos de consulta sistemáticos respecto al currículo de la educación básica, pero sí respecto al de la educación media, los que fueron tanto a grupos de profesores especialistas de cada disciplina, como al universo de los establecimientos de educación media existentes en 1997.

Lo señalado tuvo lugar a través de tres instancias: i) una Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994), instancia políticamente plural e institucionalmente de espectro especialmente amplio, convocada por el Presidente de la República, que convino y explicitó un marco valórico para la educación escolar, que posteriormente constituyó la base de los objetivos transversales del marco curricular; ii) un proceso de Consulta Nacional (junio-agosto 1997) sobre una propuesta de currículo para la Educación Media elaborada por el Ministerio de Educación, que incluyó a poco más de medio centenar de instituciones (entre ellas una decena de universidades, el Colegio de Profesores, la Confederación de la Producción y del Comercio, las Fuerzas Armadas, la Iglesia Católica, la Masonería), y al total de los establecimientos secundarios del país; iii) un proceso prolongado (1995-1997) en que participan distintas agrupaciones gremiales del campo productivo que, en diálogo con el Ministerio de Educación e instituciones universitarias, produjeron definiciones de perfiles de egreso para cada una de más de cuarenta especialidades que organizan la nueva educación media técnico-profesional (Gysling, 2003).

Poco más de una década más tarde, el proceso de elaboración del *ajuste o actualización* curricular, tiene como base de generación la mencionada Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación, y procesos paralelos de seguimiento por ésta de la implementación del currículo en las aulas, como de revisión exhaustiva de la adecuación de las secuencias de objetivos y contenidos a lo largo de los doce años de escolaridad, desde la perspectiva del desarrollo de los aprendizajes en los alumnos.⁵

⁵ Por vez primera se revisa el currículo a partir de evidencia sistemática sobre el avance efectivo del aprendizaje de los alumnos, en cada disciplina. Este proceso, clave para la formulación de los Mapas de Progreso, determinó un ajuste de la secuencia de los contenidos entre grados; y entre la educación básica

Una fuente adicional decisiva del ajuste, fueron procesos de consulta a profesorado y unidades escolares, que a diferencia del momento de la reforma en los Noventa, no son masivos sino focalizados y de naturaleza más recursiva e intensiva que entonces. Simplificando, se pasa de cuestionarios masivos a un trabajo continuo de observación y discusión con equipos de docentes y sus directivos en colegios, escuelas y liceos, para recabar evidencia de trabajo de alumnos para la construcción de los Mapas de Progreso, así como discusión sistemática en grupos focales acerca de la naturaleza y uso de los mismos, en la planificación y evaluación de clases.

La institucionalidad pública que regula el currículo en Chile tiene, como observado, dos agencias públicas: una gubernamental, la referida UCE del Ministerio de Educación, y otra de carácter estatal pero no de gobierno, el Consejo Nacional de Educación, conformado por representantes de los distintos ámbitos del sistema educacional y de investigación del país. Concebido este último por lo autores de la LOCE, como garantía de que el currículo no fuese sólo el resultado de la voluntad de un gobierno, en las dos décadas en que su antecesor 'Consejo Superior de Educación' ejerció esa función, se puede afirmar que su influencia ha sido positiva: ha operado como 'cámara revisora' respecto a iniciativas del Gobierno, lo que ha obligado a éste a procesos de revisión, afinamiento y negociación, que en términos generales ha hecho a la prescripción curricular nacional más consistente y con mayor legitimidad, a la vez también que más estable.

En perspectiva histórica, puede observarse que mientras más profundo y demandantes fueron los cambios, mayor fue la envergadura de los procesos de participación y consulta; cuando los cambios han sido ajustes 'dentro' de estructuras y categorías ya existentes, los procesos de consulta y participación han sido especializados, y más orientados a la mejora de los instrumentos del caso que a la construcción política de su legitimidad entre los docentes.

Es asimismo una constatación del análisis de los procesos de consulta y participación amplios sobre innovación curricular de los Noventa, que mientras más inclusivos y auténticos fueron éstos, más sólidas fueron las bases para su futura implementación, pero fueron mayores también las limitaciones a la innovación. La propuesta de nuevo currículo sometida a consulta en 1997 era más innovativa que la que finalmente fue construida por el Ministerio de Educación a partir de los resultados de la misma. El resultado final puede considerarse efectivamente como una transacción entre 'cambio externamente ordenado' (por la sociedad a través del sistema político), y 'cambio interno profesionalmente generado' (por el sistema escolar, a través del profesorado). (Goodson, 2006).

3. *Tendencias e influencias en dinamismo del currículo.*

Las preguntas de fondo sobre el *qué* del currículo -¿*qué selección de contenidos para qué aprendizajes? ¿fundados en qué requerimientos?*-, han sido abordadas por los procesos de reforma y ajuste curriculares de Chile de la última década y media, considerando tendencias seculares de la sociedad del conocimiento y los requerimientos

y la educación media, que también por primera vez se dejan de considerar en el diseño curricular como niveles separados.

que plantea la historia política reciente del país, así como la comparación sistemática con reformas curriculares de países del primer mundo y Latinoamérica.

La respuesta a ambas interrogantes fue en dirección de que las tendencias seculares aludidas exigían al sistema escolar del país mayor capacidad para formar sea en unas nuevas habilidades, o con mayor nivel e intensidad en unas habilidades que han sido objetivos de aprendizaje tradicionales: capacidad de abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y aprender a aprender, comunicación y trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio.⁶ Desde la historia reciente del país, la exigencia era de énfasis en el desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas basadas en la valoración de la democracia y de los derechos humanos.

Ambos ejes de requerimientos pueden observarse en cómo el currículo respondió respecto de la necesidad de educar para vivir *en* el cambio. ¿Cómo pueden ser niños y jóvenes preparados para ello?, ¿Qué herramientas necesitan? Los fundamentos del Marco curricular, plantean que la experiencia escolar debe ayudar a los jóvenes a orientarse en un mundo cambiante y entregarles bases seguras para ello. No hay evidentemente una asignatura y menos unos contenidos específicamente dedicados a comunicar una adecuada relación con el cambio. Más bien, el conjunto del currículo intenta proveer bases de conocimiento y herramientas intelectuales para una comprensión adecuada de la historia contemporánea –fundamentalmente provista por el área de Historia y Ciencias Sociales–, como de las relaciones ciencia-tecnología-sociedad; proveer una formación moral y actitudinal fundada en valores de “iniciativa personal, creatividad, trabajo en equipo, espíritu emprendedor y relaciones basadas en la confianza mutua y responsable” (Objetivo Fundamental Transversal. Mineduc, 1998; 2009); proveer, a través de todas las asignaturas, los fundamentos y método del aprender a aprender, o de una relación pro-activa con la información, el conocimiento y el aprendizaje; y ofrecer, asimismo, oportunidades de aprendizaje de visiones diferentes a las propias, de modo de formar a personas abiertas y flexibles a la vez que autónomas y con un sentido crítico, que les permita discernir entre múltiples opciones.⁷

En lo que respecta a habilidades y actitudes relacionadas con la democracia y los derechos humanos, el cambio se funda en que las nuevas demandas a la educación requieren pasar desde la tradicional *educación cívica* planteada en una asignatura en Educación Media, referida a conocimientos sobre la estructura y funcionamiento del sistema de gobierno, a una *formación ciudadana*, más inclusiva y más profunda. De hecho, en términos de la literatura académica internacional sobre la materia, el cambio fue de una concepción *minimalista* de formación ciudadana (una sola asignatura, centrada en conocimientos, didácticamente impartidos) a una concepción *maximalista* (distribuida en varias asignaturas, centrada tanto en conocimientos como habilidades, participativamente aprendidos). (Kerr, 2002).

En términos de contemporaneidad con prácticas internacionales más aceptadas, una fuente importante y de sistemática presencia a lo largo del proceso de elaboración curricular de fines de los Noventa y fines de la década recién pasada, fue el análisis curricular internacional de experiencias recientes consideradas especialmente relevantes. En este aspecto, en los Noventa la experiencia chilena aprovechó de análisis curriculares generales de la Comunidad Europea (European Commission,

⁶ Sobre las habilidades señaladas, convergía a mediados y fines de los Noventa una importante literatura gubernamental y académica, nacional e internacional.

⁷ El currículo es sistemático en su presentación de distintas perspectivas frente a un mismo tópico o problema, en Historia y Ciencias Sociales, como en Ciencias.

1996) y la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE 1994), y de los documentos curriculares de las experiencias recientes de reforma curricular de los sistemas educativos inglés, neozelandés, español y argentino, y de algunos estados de Estados Unidos. Asimismo, aprovechó del análisis curricular del *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS), y de los estándares nacionales para la enseñanza de las ciencias de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos, para definir y ajustar sus definiciones en las áreas de matemática y ciencias.

En los procesos de ajuste curricular concluidos en 2009 y 2010, los referentes internacionales fueron más especializados y su influencia probablemente más penetrante. Al respecto, han sido referentes de decisiva influencia, el conocido estudio y definiciones acerca de las competencias relevantes para el Siglo XXI de la OECD: *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) (Rychen, D.S. and Salganik, L.H. 2003); el marco conceptual de las pruebas PISA (en las que Chile ha participado en 2000, 2006 y 2009); y el trabajo sobre *Mapas de Progreso*, del *Australian Council for Research in Education* (ACER) (institución a la vez decisiva en la construcción del marco conceptual de PISA).

La problemática acerca del creciente isomorfismo de los sistemas educativos, (Meyer, Ramírez, 2000) es relevante para Chile como para el creciente número de países que están participando en las mediciones de PISA (65 en 2009). Las implicancias de este hecho plantean en forma renovada e intensa, la interrogante sobre cuál puede ser la relación más fecunda y adecuada de cada sistema nacional, abierto al mundo pero que vela por su identidad, con estas definiciones crecientemente universales sobre las competencias que los currículos deben procurar promover y que son medidas por las pruebas internacionales.

4. Políticas de implementación y visión de los protagonistas

Lo crucial a tener en cuenta respecto a la interrogante sobre la implementación del currículo en Chile, son dos factores distintivos: la permanencia de su estructura, objetivos y contenidos por más de una década, y su interrelación estructural con los sistemas de evaluación del aprendizaje de los alumnos. La referida estabilidad permite que año a año, lo que fue innovación y demanda alta sobre el profesorado entre 1997 y 2002 –años de entrada del nuevo currículo en los diferentes grados de la educación básica y media-, se constituya en parte de rutinas conocidas y sea por tanto realizado más completamente. El acoplamiento con la evaluación es por otro lado decisivo. La educación en Chile consta de un sistema de evaluación censal de los resultados de aprendizaje desde 1988. De creciente sofisticación, desde fines de la década de 1990 el sistema SIMCE evalúa los resultados en lenguaje, matemática, ciencias e historia y ciencias sociales, en 3 grados de la secuencia escolar -4° y 8° del nivel básico, y el 2° grado de la EM-. Sus pruebas están estrictamente alineadas al currículo: de hecho, por ley deben evaluar el ‘logro del currículo’.

A lo señalado deben agregarse otros dos componentes de políticas ‘acoplados’ a la realización del currículo en las aulas: el tiempo escolar y el examen de ingreso a la universidad. La extensión de la jornada escolar y el cambio del examen nacional de ingreso a la educación superior, tienen directa relación con la implementación del currículo. En ambos casos se trató de políticas de creación de *condiciones necesarias*

para su implementación: una ‘casa’ temporal ampliada para hacer posible la realización de unos contenidos curriculares más ricos y exigentes; por otro lado, que el examen de mayores consecuencias para prácticamente todos los alumnos que culminan la educación media, estuviera basado en el currículo en vez de ‘aptitudes académicas’, (esto es, inteligencia verbal y matemática), contribuyó decisivamente a que el mismo fuese el foco de la atención de maestros y alumnos de la educación media.

Junto a estos acoplamientos estructurales en favor de la implementación del currículo, las políticas de formación continua de docentes han estado alineadas con el cambio curricular, ofreciendo cursos masivos de familiarización con las nuevas definiciones primero (periodo 1997-2002), e intensificando los apoyos, como disminuyendo las coberturas, a través de un rango amplio de estrategias, después. (Sotomayor, Walker, 2009).

Desde el profesorado, las críticas más consistentes al currículo vigente han sido su exceso de contenidos y que, a pesar de los procesos de participación mencionados, ‘no fue consultado’. En su momento algunas áreas del currículo concentraron críticas, (cambios en la secuencia en historia, exceso de contenidos en biología, etc), que los procesos de ajuste posteriores respondieron positivamente.

La organización gremial de los profesores, ha sostenido una crítica global de naturaleza ideológica, sin alcances prácticos: “el currículo promovido en el actual sistema educacional atenta contra la concepción del ser humano y sociedad a la que aspiramos.” En el mismo texto, sin embargo, la organización reconoce en la prescripción curricular nacional el valor de los “Objetivos Fundamentales Transversales que tienden a favorecer una formación integral y ética”. (Colegio de Profesores, 2005: 26 - 27).

En mayo de 2006, los estudiantes secundarios del país, con apoyo social y de los medios, se tomaron sus liceos y colegios en protesta por la mala calidad de su educación, abriendo un período de cuestionamiento y elaboración político-legal de nuevas bases institucionales del sistema educativo del país. Las protestas, sin embargo, no tuvieron como referente objetivos y contenidos del currículo; ni éste ha sido objeto posteriormente de iniciativas político-legales que cuestionen su arquitectura, orientaciones o contenidos fundamentales.

Se puede concluir que el problema central respecto a implementación del currículo, en el caso Chileno no dice relación con una docencia crítica del mismo, o que por una u otra causal evite trabajar sus prescripciones, ni tampoco con inconsistencia en la presión de cambio desde las políticas, sino con el nivel promedio de las capacidades docentes.(OECD, 2004). El profesorado del país, no por responsabilidad propia, tiene una preparación y experiencia que corresponde a una etapa anterior de desarrollo de la educación en el país, cuando las exigencias de la sociedad al sistema escolar eran de cobertura y no de calidad. Así, en el núcleo de la problemática actual de implementación del currículo en Chile, está la selección y formación de sus docentes.

Colegio de Profesores (2006) Conclusiones Finales Congreso Pedagógico Curricular 2005, *Revista Docencia*, N° 28.

Goodson, I. (2006), Socio-historical processes of curriculum change, in A.Benavot, C.Braslavsky (editors), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*. Hong Kong: Springer.

Gysling, J., (2003) La reforma curricular: itinerario de una transformación cultural, en C.Cox (editor), *Políticas educacionales en el cambio de siglo*, Editorial Universitaria, Santiago.

European Commission, (1996). *Teaching and Learning -Towards the Learning Society. White Paper on Education and Training*, Luxemburgo.

Kerr, D. (2003) An international review of citizenship in the curriculum: the IEA national case studies and the Inca archive, in G.Steiner-Khamsi, J.Torney-Purta and J.Schwille, (editors) *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: an international comparison*, JAI, Elsevier Science, Amsterdam.

Luginbühl, O. (1996). Curriculum et Programmes, en, *Revue Internationale d'Education*, Sévres, N° 12, Decembre.

Meyer, J.W. and F.O.Ramírez (2000), The world institutionalization of education, in *Discourse Formation in Comparative Education*, J.Schriewer, Frankfurt: Peter Lang Publishers.

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

OECD (1994) *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st century*, Paris.

OECD (2004) *Examens des politiques nationales d'éducation. Chili*. Paris.

Rychen, D.S., L.H.Salganik (editors) (2003) *Key competencias for a successful life and a well functioning society*. Hogrefe & Huber, Gottingen.

Sotomayor, C., y H. Walker (editores) (2008) *Formación continua de profesores*. Santiago: Editorial Universitaria.