

## NARRATIVAS DEL PROFESORADO: la experiencia del curriculum neoliberal en docentes de Brasil y Chile

*Dinah Vasconcellos Terra  
Roxana Hormazábal Fajardo  
Pedro Alves Castro*

### Resumen

El texto tiene el objetivo de mostrar, por medio de las narrativas de profesores/as, cómo las políticas curriculares nacionales en Brasil y Chile están marcadas por entidades y organizaciones como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). El objetivo fue señalar cómo algunos elementos de estas políticas se manifiestan en la experiencia brasileña y chilena en ciertos documentos de políticas curriculares para la educación básica, la formación y práctica de los profesores/as. La metodología del estudio se basa en la indagación narrativa, por medio de la cual hemos construido y analizado los relatos docentes que permiten entrelazar las experiencias profesionales y pedagógicas de estos dos grupos de profesores y profesoras en Brasil y Chile. La apuesta del diálogo con las experiencias enmarca reflexiones de cómo estas políticas curriculares nacionales continúan poniendo en marcha un currículo que intenta silenciar las voces de los/as profesores/as. Aunque estén fragilizados/as, las narrativas revelan que los/as profesores/as conocen lo que las políticas pretenden y aquellos/as que encuentran espacio de trabajo colectivo tratan de trascender, de alguna manera, buscando la calidad de la educación pertinente para los/as estudiantes.

**Palabras clave:** políticas públicas; experiencias; currículos; formación docente.

## NARRATIVAS DE PROFESSORES: a experiência do currículo neoliberal por docentes de Brasil e Chile

### Resumo

O texto pretende mostrar, por meio das narrativas de professores/as, como algumas políticas curriculares nacionais no Brasil e no Chile são marcadas por entidades e organizações como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização de Estados Ibero-americanos (OEI). O objetivo foi sinalizar como alguns elementos dessas políticas, todavia, se manifestam na experiência brasileira e chilena em certos documentos de políticas curriculares para a educação básica, a formação e a prática de professores/as. A metodologia do estudo se baseia na investigação narrativa, pela qual construímos e analisamos os relatos docentes que permitem entrelaçar experiências profissionais e pedagógicas de um grupo de professores e professoras no Brasil e no Chile. Apostamos que o diálogo com as duas experiências (Brasil e Chile) demarca reflexões de como as políticas curriculares nacionais continuam pondo em prática um currículo que busca silenciar as vozes dos/as professores/as. Ainda que as narrativas sejam frágeis, revelam que professores/as sabem o que as políticas pretendem e que aqueles/as que encontram espaço para trabalho coletivo tentam transcendê-las, de alguma forma, buscando a qualidade de ensino relevante para os/as estudantes.

**Palavras-chave:** políticas públicas; experiência; currículos; formação docente.

## TEACHERS' NARRATIVES: the experience of the neoliberal curriculum by teachers in Brazil and Chile

### Abstract

The text intends to show, through the narratives of the teachers, how the national curriculum policies in Brazil and Chile are marked by entities and organizations such as the World Bank (WB), the Inter-American Development Bank (IDB) and the United States Organization. Americans (OEI). The objective was to point out how some elements of these policies are manifested in the Brazilian and Chilean experience in certain curricular policy documents for basic education, teacher training and practice. The study methodology is based on narrative inquiry, through which we have constructed and analyzed teacher stories that allow intertwining the professional and pedagogical experiences of these two groups of teachers in Brazil and Chile. The commitment to dialogue with experiences frame reflections on how these national curricular policies continue to implement a curriculum that tries to silence the voices of teachers. Although they are fragile, the narratives reveal that the teachers know what the policies intend and those who find a space for collective work try to transcend, in some way, seeking the quality of relevant education for the students.

**Keywords:** public policy; experiences; curriculum; teacher training.

### INTRODUCCIÓN

El texto propone un diálogo entre dos profesoras, una de Brasil y otra de Chile, que trabajan en el área de formación docente en sus respectivos países y un profesor brasileño en proceso de completar su doctorado y que tuvo la oportunidad de realizar un doctorado en modalidad *sándwich* en Chile en el año 2022. Este encuentro también se llevó a cabo debido los intereses de investigación confirmados con el trabajo en Red, coordinado por instituciones de educación superior chilenas con investigadores de América Latina, en el cual participamos.

Nuestras trayectorias como docentes, marcadas también por experiencias de vida, inicialmente nos movilizaron por el interés en la investigación desde la perspectiva de la indagación narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 2011) con enfoque en la formación de docentes, los planes de estudio y las prácticas docentes. A partir de las experiencias vividas y relatadas, esta perspectiva nos permite profundizar en los sentidos formativos. Al dialogar con estas preocupaciones, nuestras narrativas se vieron atravesadas por la forma como Brasil y Chile implementaron (incluso en proporciones y contextos diferentes) políticas públicas neoliberales, principalmente, en el ámbito de la educación.

Los estudios resaltan elementos del neoliberalismo que, entrelazados con un discurso elitista sobre la educación, revelan que estas reflexiones se basan en el mercado como una justificación de las desigualdades sociales, reforzando la noción de la supervivencia del más apto (SOUZA, 2003). El discurso de mejora de la calidad en la educación se constituye como algo frecuente en las narrativas de las políticas de desarrollo económico en nuestros países, promovidas por organizaciones como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que están involucrados en relaciones de poder, atravesados por conflictos y confrontaciones, e intentan obtener credibilidad y hegemonizar proyectos para ser adoptados por países atraídos por sus orientaciones (LIMA, 2018, p. 11).

Las nuevas dinámicas del mercado, que a través de su poder controlan y buscan mantener un nuevo orden económico mundial, se encuentran en los argumentos presentados por Lopes (2008), señalando que la lógica del capital global es establecer parámetros para la educación, con el fin de perpetuar posturas para su mantenimiento, así, la educación se convierte en el sesgo para garantizar la formación necesaria para trabajar en el mercado laboral. En esta lógica del capital, ser

eficiente y tener los conocimientos necesarios para desempeñarse en diferentes profesiones se convierten en requisitos indispensables. En esta dinámica, la educación se vuelve un espacio real que brinda a los sujetos una formación que les pueda ser útil, es decir, tener una funcionalidad específica.

En el escenario globalizado del mercado, estas políticas han intensificado las desigualdades sociales y de responsabilidad. Aunque no se presentan de manera lineal, revelan cómo las políticas de control y regulación han ganado cada vez más espacio en las discusiones en el ámbito de la educación en América Latina, creando las *bases nacionales curriculares*. Según la evaluación de Assaél, *et al.* (2015) y Assaél, Albornoz, Caro (2018) estas bases surgieron de la necesidad de abordar problemáticas particulares de América Latina y de la obligación de seguir los intereses de los grupos globales hegemónicos. Además, en la formulación de estas políticas están “[...] expertos en educación y economía, empresarios y sus empresas, filántropos y sus fundaciones, organizaciones sin fines de lucro, políticos, gestores, investigadores y personalidades de los medios de comunicación” (VIZA, 2022, p. 2). Para el autor:

Este equipo forma lo que Ball (2014) llama de redes transnacionales de influencia: una red privada que ejerce influencia directa e indirecta en la formulación de políticas y reformas educativas para el sector público a nivel global, con el objetivo de fortalecer el pensamiento neoliberal en el mundo a través de la garantía de aprendizaje para todos (VIZA, 2022, p. 2).

Este movimiento presenta propuestas justificando que los resultados en el campo de la educación en Brasil y Chile revelan altas tasas de repetición de cursos, deserción escolar y falta de equidad en la oferta educativa. Los estudios señalan que la enseñanza ha adquirido centralidad en los discursos iberoamericanos sobre la educación básica, atribuyendo de manera privilegiada al trabajo docente la responsabilidad de garantizar el éxito escolar de los estudiantes y así lograr la calidad educativa. A partir de estos discursos, los textos políticos defienden la implementación de políticas de evaluación en un intento de controlar los currículos de la formación inicial y continua, así como la labor docente. La evaluación de la formación y el trabajo docente se establece como una meta para la región iberoamericana, enfocándose en el desempeño profesional y dando importancia a las competencias como modelo de organización curricular. Los intentos de control sobre la comunidad docente en su formación y trabajo proyectan nuevos roles para el profesor, marcados por la responsabilización (DIAS, 2013).

Siguiendo diferentes estudios, podemos percibir que los resultados de las evaluaciones del sistema educativo brasileño, de manera similar al chileno, no se utilizaron como base para fundamentar los cambios en la calidad de la educación. Es decir, “[...] de la forma en que la evaluación se difunde en los medios de comunicación o incluso por el gobierno, se ha convertido en un mecanismo de responsabilización de las personas en la escuela y de los sistemas por los resultados que presentan” (OLIVEIRA, GARCIA, 2014, p. 8).

Los desdoblamientos de estas políticas se extienden a la formación inicial y continua de los profesores, buscando organizar modelos de currículos basados en competencias, siguiendo los modelos destinados a la educación básica, con la idea de homogeneización y estandarización curricular y del trabajo docente. Uno de los puntos convergentes en las *bases curriculares* de Brasil y Chile es su alcance nacional, ya que son documentos normativos que buscan estandarizar los sistemas educativos en todo el país, sin respetar las particularidades culturales de cada región.

Esta estandarización por competencias se encuentra en los documentos de las *bases* para la educación básica en Brasil y en Chile. Específicamente, en la formación de profesores en Brasil, el

tema de las competencias, tal como señala Dias y Lopes (2003, p. 1156), surgen en documentos oficiales desde 1999 se “[...] presenta como un núcleo en la organización curricular – un ‘nuevo paradigma educativo’”. Para las autoras el modelo de las competencias posibilita el “[...] control de la producción del trabajo docente intensificado en las diversas actividades que se presentan en la escuela y, especialmente, para el/la profesor/a” (DIAS, LOPES, 2003, p. 1171). Así, las políticas de formación de profesores en Brasil, vino reflejando y reforzando las competencias en sus documentos como por ejemplo en las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de 2002, resolución CNE/CP n. 02/2019, que establece las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Continua de Profesores de Educación Básica (DCN-FPEB) y la Base Nacional Común para la Formación Continua de Profesores de Educación Básica (BNC-Formación Continua), subordinadas a la Base Nacional Común Curricular (BNCC de 2018).

En el caso chileno, la estandarización por competencias, también está demarcada en la década del 90 con cambios más importantes:

[...] en la redefinición del marco regulatorio educativo y del rol del Estado; cambios en el modelo de gestión del sistema educativo; la implementación de una nueva lógica de financiamiento por medio de vouchers y la creación de un Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) con consecuencias de alto impacto para las escuelas (ASSAÉL *et al.*, 2015, p. 336).

Las políticas para la Formación Inicial Docente (FID) no fue distinta y a lo largo de los años se caracterizó como una conformación compleja (GARCÍA *et al.*, 2021) presentando contradicciones en la normativa que la regula. Por una parte, la ley establece que cada universidad (pública o privada) tiene la autonomía para establecer sus propios programas de formación del profesorado, lo que implica que el Ministerio de Educación tiene pocas injerencias en la toma de decisiones respecto del currículo que configura el perfil docente. Pero, por otra, el mismo Ministerio ha ido diseñando mecanismos orientados hacia el control de la formación, por ejemplo, creando la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) que regula a las instituciones de educación superior desde 2006 en pos de la denominada *calidad de la educación* y establece la obligatoriedad de acreditar las carreras de educación bajo una serie de criterios: perfil del educador, estructura curricular, seguimiento del proceso formativo, vinculación con el medio, estructura organizacional, administrativa y financiera de la carrera, recursos humanos, infraestructura, autoevaluación y plan de mejora continua.

A esto se suma la Ley n. 20.903 (2016) que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente — también conocida como Ley de Carrera Docente — por la cual se norma la formación y la trayectoria profesional del profesorado. En cuanto a la formación inicial, esta ley establece los procedimientos para acceder a carreras de educación y las evaluaciones nacionales obligatorias de entrada y salida de la formación que deben rendir las y los futuros docentes para obtener el título de profesor. Si bien estas no son punitivas en relación a los resultados, la prueba de salida se levanta en torno a Estándares Pedagógicos y Disciplinarios preestablecidos, se aplica en todo el país de manera simultánea y homogénea, sin considerar singularidades de los propios territorios.

Un punto importante en esta contradicción del caso chileno se da en el contexto del propio currículum escolar que está compuesto por las *bases curriculares* para cada nivel o grado y los *planes y programas de estudio*. En el caso de las primeras, son obligatorias para todos los centros educativos; y en cuanto a los segundos, cada escuela puede tener los suyos propios, de lo contrario serán obligatorios los propuestos por el Estado. Sin embargo, y aun cuando esta opción podría ser la clave para que cada comunidad educativa trabaje desde sus singularidades, el profesorado y las

mismas comunidades no están formados para la elaboración de tales planes, además de la burocracia y el tiempo que implica el proceso para que el ministerio los apruebe como tal, hacen que esta opción sea descartada por los establecimientos educativos.

A partir de esta problematización, presentaremos en el texto dos experiencias de investigación, una en Brasil y otra en Chile, señalando cómo algunos elementos de estas políticas se manifiestan en ambos os casos a través de ciertos documentos de políticas curriculares para la educación básica, la formación y la práctica de los profesores del sistema escolar. Nuestra apuesta del diálogo con las dos experiencias es subrayar cómo las narrativas de los profesores de nuestros países están atravesadas por reflexiones sobre estas políticas curriculares nacionales, a veces de forma crítica y/o ingenua, pero que muestran un posicionamiento que no es considerado en el propio sistema, lo que nos sugiere comprender que quienes ponen en marcha el currículo siempre tienen sus voces silenciadas.

## CURRÍCULO POR COMPETENCIAS, ¿QUÉ BUSCAS?

En este espacio, presentamos el recorte de una investigación de máster que tuvo el objetivo de analizar una directriz curricular de una red pública de enseñanza de un estado del noreste de Brasil. Traeremos las narrativas, de cuatro profesoras/es sobre estas directrices y cómo se implementan en la escuela en la asignatura de educación física, una disciplina que se encuentra en los márgenes de los debates educativos y curriculares. Las narrativas fueron producidas por medio de entrevistas con cuatro profesores/as que actuaban en el segundo segmento de la enseñanza fundamental (que en Brasil está situada del 6° al 9° año) y sus nombres fueron elegidos por ellos mismos, garantizando el anonimato. Los fragmentos narrativos elegidos hacen parte de un contexto de conversaciones con los/as profesores/as para adentrarnos en los sentidos que la directriz curricular provoca en sus prácticas pedagógicas.

El currículo por competencias no se ha convertido en el tema del día por mera casualidad o simple elección de quienes lideran los espacios y debates. Esta perspectiva dialogó con otras instancias, siendo la principal de ellas el ámbito económico, como se contextualizó anteriormente. Este ámbito, en el momento actual, se basa en la ideología neoliberal, que tiene como supuestos la competitividad, el dominio de conocimientos puramente técnicos, la educación orientada al capital, entre otros elementos. La investigación nos ha mostrado que el currículo basado en competencias y habilidades fue concebido como un instrumento de sustentación y reproducción del proyecto moderno/colonial, que busca mantener los estándares universales de poder, conocimiento y ser a través de las colonialidades (MIGNOLO, 2020). Por lo tanto, percibimos que el campo curricular nunca será solo un espacio de definición de lo que debe ser enseñado y aprendido, sino un espacio de disputas, en el cual lo que está en juego son los proyectos formativos que deben abordar cuestiones como: ¿Qué tipo de escuela queremos? ¿Qué conocimientos se incluyen en los currículos de la educación física?

¿Currículo por competencias, qué quieres? Es más que el enunciado de este tema. El querer como verbo expresa algo más allá del deseo, trasciende al sujeto del querer y, por lo tanto, el querer también se vuelve intencional. En el documento curricular de la red de enseñanza investigada sus intenciones/definiciones son anteriores a la publicación de la BNCC<sup>1</sup>. Sin embargo, acompaña la perspectiva por competencias establecida por documentos oficiales locales y nacionales que debatían las bases. Anterior a esto teníamos una tendencia al currículo por competencias en otro

<sup>1</sup> Los debates sobre la BNCC iniciaron en el Plan Nacional de Educación, en el año 2014. En este mismo año, empezó en la Conferencia Nacional de Educación, los debates para la sistematización de la Base Nacional.

documento, específicamente, el Parámetro Curricular Nacional (PCN), del año 1997. En el documento, para la red educativa investigada, el aspecto que se pone en el centro son los ejes, compuestos por: las competencias pretendidas, las habilidades como objetivos secundarios y una secuencia de desarrollo de la competencia en cada año escolar.

De acuerdo con el profesor Cláudio "Las competencias son bastante reduccionistas, además el documento no ofrece una indicación de base teórico-metodológica para abordar la competencia a lo largo del año escolar". Sacristán (2011) destaca que no es posible reducir un conjunto de conocimientos a una mera competencia, ya que, más allá de la simplificación, no se puede convertir en algo meramente instrumental. En este sentido, es completamente confuso cuando se pide en el documento una *síntesis superior*, ¿qué significa eso? Para Neira (2018) es necesario una justificación coherente y basada teóricamente, que dialogue con las propuestas contemporáneas de una educación física crítica. Así, percibimos una sistematización simplista para lo que se pretende que sea formativo. Después de todo, ¿qué puede representar la educación física, como asignatura escolar que trabaja con el cuerpo, frente a un proyecto neoliberal?

Sacristán (2011) señala que el aprendizaje consiste en la suma de experiencias, es decir, su *éxito* radica en *unir lo acumulado*. Por lo tanto, entendemos que el posible dominio de una competencia se configura como algo reduccionista, sin tener en cuenta las experiencias vividas en los procesos formativos. En la BNC-Formación, algo que llama la atención es cómo la perspectiva formativa por competencias está explícita en el documento definitorio (Resolución CNE/CP n. 2, de 20 de diciembre de 2019). La Resolución consta de 20 páginas y la palabra *competencias* se menciona 50 veces, siempre relacionada con *profesional*, de *trabajo*, *específicas* y *generales*. Este *simple* hecho indica qué tipo de formación se pretende para las futuras profesoras, una formación que utiliza los discursos de las competencias para llevar a cabo los presupuestos neoliberales, que responsabilizan a los trabajadores en función de un ideal de eficiencia. En el contexto del proyecto moderno/colonial, las condiciones para las experiencias están amenazadas por el patrón de poder colonial, que tiene en la violencia su principal elemento de imposición. Así, algunas experiencias han sido exterminadas junto con sus sujetos. Por lo tanto, *unir lo acumulado* se presenta como una ardua tarea de reconexión con la ancestralidad. Esta ancestralidad ahora no se presenta como sinónimo de obsoleto y anticuado, sino como dice Krenak (2022), la ancestralidad es un lugar de reencuentro, de reconocimiento de lo que somos y de fuente de sabiduría.

En cuanto a la propuesta curricular en general, la profesora Jailma afirmó: "[...] existe el currículo, ya viene con una propuesta, desafortunadamente, de arriba hacia abajo. Muchas veces, este currículo se discutió muy poco por los profesionales, pero prácticamente lo recibimos listo [...]". La narrativa de Jailma habla sobre los aspectos de la participación en la construcción de una propuesta curricular, sin embargo, nosotros/as vamos más allá y pensamos en la democracia como una comprensión de la organización social. Según Quijano (2020), la democracia es un espacio institucionalizado, colonial-burgués, que se estableció como un espacio de toma de decisiones, siendo la principal de ellas la regulación de la explotación. Dialogando con Quijano y considerando los procesos constitutivos establecidos en el campo del currículo, creemos que aún carecemos de otras experiencias en el ámbito colectivo. Existe una colonialidad del poder que todavía opera en la preservación de los lugares sociales, por lo tanto, repensar la propia democracia, es algo necesario. Quijano mismo (2020) señala la idea de comunidad como una posibilidad de resignificar la participación social, lo que en el campo del currículo la misma puede manifestarse en espacios frecuentes de debates, compartiendo las prácticas curriculares.

El profesor Jiussepe, uno de los participantes de la investigación, al ser preguntado sobre la apropiación de las orientaciones curriculares estatales, destacó la distancia entre las propuestas definidas y la realidad del día a día escolar. Según él: "[...] es una orientación muy frágil. En realidad,

la mayor parte de las orientaciones curriculares que vienen del gobierno no consideran nuestra realidad, no miran la realidad de los niños". Esta narrativa señala la fragilidad de los movimientos propositivos para la construcción de los currículos. *La realidad de los niños* es nada más que una realidad recurrente en las escuelas públicas de Brasil. En la especificidad de la educación física, hay un imaginario atribuido al área que valora poco las experiencias en esta disciplina escolar. Como reflejo de esto, existe una escasa o casi nula garantía de estructura para el desarrollo de las clases: material deportivo insuficiente o en pésimo estado de conservación, la mayoría de las canchas deportivas no tienen cobertura, poca valoración pedagógica. Al igual que en muchas otras áreas del conocimiento, la educación física también se constituyó en el proyecto moderno/colonial, lo que indica algo sobre sus conocimientos predominantes. El eurocentrismo también ha estado presente en esta área y, a lo largo de su desarrollo, ha buscado validar su cientificidad. Así, las bases biológicas han intentado consolidar el estatus científico, que es fundamento de la episteme eurocéntrica (LANDER, 2020).

Para reflexionar sobre la educación física en el currículo, es necesario observar estos elementos que la constituyen. Más allá de las definiciones en las propuestas curriculares, es fundamental valorar a quienes imparten la disciplina en las escuelas. Es en el espacio escolar donde las asignaturas interactúan, construyen sus cuerpos, significados y validación a partir de las contribuciones de los estudiantes. Otro aspecto importante que destacó el profesor Claudio fue: "Tengo un colega del área y siempre intentamos reunirnos al comienzo del año escolar para tratar de elaborar un currículo que busque, como ya dije, lograr un mejor aprovechamiento para estos alumnos". Cuando en una escuela hay más de un profesor de educación física, es posible pensar en una construcción colectiva, ya sea metodológica y didáctica, con el objetivo principal de garantizar una secuencia que tenga sentido dentro del marco formativo previsto. Para Soares *et al.* (2000) fundamentada en los presupuestos del materialismo histórico dialéctico, que conforma la base de la perspectiva crítica de superación, habla de la espiralidad del saber, como elemento que da al saber y al saber la garantía de abordarlo en su totalidad, considerando los elementos que lo componen históricamente. Con esta espiral se puede garantizar a partir de la planificación del docente, en la que se podrá observar una secuencia para el desarrollo de los temas del área.

Creemos que esta espiralidad puede ser ampliada, ya que en nuestro imaginario, cuando pensamos en algo en forma de espiral, evocamos un movimiento de crecimiento constante. Sin embargo, en el campo del currículo y considerando la manipulación de conocimientos en la escuela u otros espacios, la ampliación propuesta por el movimiento de espiral debe ir acompañada de críticas continuas. De lo contrario, podríamos caer en una mera reproducción de lo que ya está consolidado. Por lo tanto, pensamos, junto con Quijano (2020), en la importancia de la historicidad frente al proyecto moderno/colonial, una historicidad que puede garantizar la desnaturalización de los procesos que han sido responsables de la reproducción del proyecto, así como de las colonialidades presentes en el campo del conocimiento, el ser y el poder. Pensar en esta historicidad en el campo del currículo puede ser un elemento no solo para revisar los caminos recorridos por los autores y las propuestas construidas, sino también para ofrecer una visión panorámica de los movimientos y agentes involucrados en la construcción de las propuestas curriculares. Después de todo, el currículo no se limita únicamente a la definición de lo que debe ser enseñado y aprendido. Cuando nos referimos a la palabra *currículo*, debemos ampliar nuestro imaginario construido en torno al concepto y también reflexionar sobre las movilizaciones políticas, intencionalidades y agentes que han estado involucrados. Así, se abre una posibilidad, no desde la perspectiva de la superación, sino desde el reconocimiento de las trayectorias construidas, para problematizar lo que fundamenta la idea que tenemos sobre los currículos.

Otro aspecto que surge en el escenario curricular es la presencia del control ya problematizada en la primera parte del texto. Si en el panorama universal visualizamos la presencia de currículos por competencias, orientados a la reproducción del proyecto moderno/colonial y, consecuentemente, del capitalismo en su forma neoliberal, el control es algo presente. El control de los conocimientos también implica un control sobre los cuerpos. A partir de la dicotomía cuerpo-mente, se intentó (y se logró) separar algo indivisible, con el objetivo de consolidar el control y los procesos de opresión, principalmente a través de la violencia (MIGNOLO, 2020). En el campo curricular, el control se establece a través de las evaluaciones a gran escala. Puede parecer extraño pensar en el proceso de evaluación desde una perspectiva macro, pero esto es reflejo de la invasión neoliberal en el espacio escolar. Esta invasión intenta transferir los valores del mercado y la perspectiva privatista a los entornos públicos, especialmente aquellos que garantizan los derechos sociales. Así, el financiamiento está condicionado por los indicadores de estas evaluaciones, que en realidad evalúan poco o casi nada, considerando las intencionalidades establecidas. El profesor Marlon destacó en su relato: "[...] estamos allí con los estudiantes para desarrollar numerosas competencias, y tenemos esa rigidez del currículo muy orientado hacia los instrumentos reguladores [...]".

La reflexión con las narrativas de los/as profesores/as y los documentos nos sugiere, aún mantener la pregunta: ¿currículo por competencias, qué quieres? Creemos que tenemos algunos indicadores que pueden señalar lo que se pretende. Indicadores que hablan de los objetivos, pero también de las elecciones tomadas. Ante este escenario, es necesario reposicionar a los sujetos de la educación. Sujetos entendidos como un lugar en disputa histórica, ya que no fue un espacio pensado para todas/os. En el campo del currículo, esta disputa por espacio y tiempo es perceptible. Pero no debemos olvidar un simple cuestionamiento presente en las narrativas de los/as profesores/as: ¿quién estará sentado/a la mesa para el debate curricular?

## APRENDER CURRÍCULO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DURANTE EL CONTEXTO DE PANDEMIA

La experiencia chilena que presentamos en este punto se enmarca en la asignatura de Teoría, Política y Desarrollo del Curriculum para futuras/os docentes de educación básica, educación diferencial y secundaria (Lenguaje y Comunicación; Historia y Ciencias Sociales). Era el 2020, primer año de la pandemia, el confinamiento recién se presentaba como vivencia colectiva y las universidades intentaban enfrentar la situación a través de las clases virtuales. El grupo de estudiantes era diverso en cuanto a las disciplinas de su formación y las realidades que experimentaban. La investigación se basa en las narrativas que escribieron durante un semestre a través de sus diarios reflexivos de clases.

En sus escritos se evidenciaba lo que iban experimentando desde el contenido, el nuevo formato de clases online, la pandemia y el estallido social que había comenzado en octubre de 2019. Además, estaban realizando prácticas virtuales en los espacios escolares, lo que significó una ayuda para *aterrijar* la teoría del currículo a esta realidad. Lo que compartimos aquí es parte de la apreciación y análisis de futuras/os docentes del sistema escolar en relación al currículo.

El currículo escolar chileno que es impartido en la formación inicial docente está enfocado principalmente en conocer las denominadas Bases Curriculares (BC) para cada área del conocimiento y diferenciarse para cada nivel que compone los 13 años de educación escolar obligatoria: educación parvularia (kínder), 1° a 6° básico, 7° básico a 2° medio, 3° y 4° medio (plan general), además de las BC para la educación media técnico-profesional, y la Lengua y Cultura de

los Pueblos Originarios Ancestrales (1° a 6° básico). Dado el contexto de pandemia, el análisis y el recorrido histórico y teórico de las políticas públicas en relación al currículo iba cruzándose con la situación de confinamiento y la educación a distancia. Todo, sin duda, afectaba a su construcción como docentes.

El 2006 Chile vivió una de las grandes crisis de la educación escolar a partir del movimiento estudiantil de secundarios (Revolución Pingüina), que exigía un cambio estructural en materia de ley para poner fin a la LOCE que fue promulgada por la dictadura en su último día, antes del traspaso del mando al gobierno democrático de Patricio Aylwin en 1990. Las protestas estudiantiles y sociales llevaron a la creación de la Ley General de Educación 20.370 (2009) que buscaba mejoras sustanciales del sistema educativo en cuanto a acceso a la educación, currículo y funcionamiento de los establecimientos educativos, entre otros temas. La ley promulgada se alejó en muchos sentidos de la demanda estudiantil, por lo que también ha sido criticada por no generar la transformación esperada y dejar fuera de su construcción al profesorado y los propios estudiantes.

Parte de esos cambios trajeron las BC como una reorganización del currículo en torno a Objetivos de Aprendizaje (OA). El 2011 comenzó el proceso para la educación básica y educación media y así para otros niveles educativos.

El currículo escolar en Chile responde a un modelo pedagógico por objetivos, que esencialmente responde a un enfoque positivista de la educación, de modo que en cada asignatura disciplinar el profesorado tiene un listado de objetivos de aprendizaje que desarrollar con su alumnado y el resultado de este proceso será evaluado en forma sumativa, asignando una nota a cada estudiante. (MUJICA-JOHNSON, 2020, p. 2).

Esteban (profesor de Lenguaje y Comunicación en formación) señala que en esta selección de contenidos y objetivos:

[...] obviamente hay cuestiones ideológicas de fondo, no es casualidad que la educación esté en constante disputa por los distintos grupos de influencia del país que pretenden imponer su ideología a la escuela. Tampoco es casualidad que la tecnocracia educativa siga bombardeando con los estándares y las mediciones de los mismos que deben cumplir los estudiantes, los profesores. Mediciones que se traducen en recompensas o castigos económicos bajo la lógica de la meritocracia.

Precisamente, porque la evaluación nacional para medir resultados se basa en la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad en la Educación), que deben rendir algunos niveles del sistema escolar (generalmente, 4° y 8° básico, 2° medio) en asignaturas como lenguaje, matemáticas, ciencias, historia y ciencias sociales. Se trata de una prueba estandarizada que se aplica en todos los establecimientos escolares del territorio nacional y que mide los logros de aprendizaje por nivel y escuela.

Esta prueba es criticada por traducirse en un ranking de las escuelas basado en los resultados, por lo que la reducción a la posición lograda por los establecimientos se considera desde varios agentes educativos como una respuesta a la lógica de mercado (PARCERISA, VILLALOBOS, 2020), toda vez que los mejores resultados se encuentran en los colegios privados, en desmedro de la escuela pública. La obtención de mejores resultados está asociada a subvenciones y muchas escuelas han establecido la política del premio a los niveles que deben rendir la prueba

para acceder a estas subvenciones, tal como lo plantea Antonia (profesora de educación básica en formación):

[...] en mi colegio era una competencia descarnada entre los cursos que rendíamos el SIMCE. Estaba en 8° básico y el colegio ofreció una gira de estudios al curso que tuviera mejor resultado en el SIMCE: estudiábamos para ir de viaje. Además, la competencia se traspasaba a los profesores porque a ellos les ofrecían un bono en dinero. Así terminamos teniendo más clases de matemáticas y lenguaje; las otras asignaturas muchas veces cedían su tiempo para que reforzáramos contenidos del SIMCE.

A partir del relato de Antonia se dieron a conocer una serie de prácticas que se asumen en la cultura escolar sin cuestionarlas, como la competitividad o la fragmentación del aprendizaje, que no son más que el resultado de políticas que se instalan desde arriba y, como vemos, producen una perversión en cuanto al sentido del quehacer de las escuelas y los roles de cada agente educativo. En particular, si nos centramos en el rol docente, este termina siendo un funcionario del sistema, lo que trae el riesgo de contribuir a la desigualdad social.

Camila (educadora diferencial en formación), en una de sus reflexiones evidenciaba esta situación:

Estudí en una escuela tradicional y viví el adoctrinamiento estudiantil e institucional. Ingresar a la universidad es una de las mayores metas de la juventud actual, pero me tocó evidenciar el nulo interés de mi colegio para motivarnos. Hablar de universidad era una idea lejana y algo imposible de alcanzar. Eso da cuenta de la mediocridad que se enseña en muchos establecimientos de nuestro país. Cada vez que hablamos del adoctrinamiento estudiantil, suena en mi cabeza la canción de Pink Floyd “Another brick in the wall”. No quiero ser una de esas profesoras, pero ¿y si el sistema me come, me doblega?

Es una forma de entender que las políticas educativas asociadas al currículo interfieren en la cultura escolar y las relaciones que se generan al interior de cada comunidad, además de proyectar la sociedad, siendo parte fundamental del problema de desigualdad social que experimentamos en el caso chileno con el modelo neoliberal que impera desde los ‘80s. De este modo, la labor del profesorado resulta fundamental para impulsar cambios, tal como señala Silva-Peña (2017, p. 122-123):

Las altas brechas de desigualdad en las que vivimos, golpean -desde luego- a nuestro sistema educacional. En este sentido, planteamos que los y las docentes poseemos un rol protagónico en el proceso de construcción de la sociedad que queremos, siempre que nos asumamos como agentes de transformación.

Se vuelve una necesidad imperativa que el profesorado sea parte de los procesos de construcción curricular y de la toma de decisiones que determinan el acontecer educativo en todos sus ámbitos para abandonar el rol pasivo y funcionario que ha tenido en las últimas décadas, que es algo que Sofía (profesora de Historia y Ciencias Sociales en formación) releva y asocia a uno de los últimos cambios que sufría el currículo escolar:

El rol del profesor ha cambiado a lo largo de los años, pero ¿qué pasa en Chile? El sistema educativo está alejado de los modelos críticos y deliberativos, dado que la educación está en manos del poder político y los llamados “expertos”,

quienes desconocen las realidades de las escuelas públicas. Los contenidos que se imponen están seleccionados con una intención política, un caso claro es lo que está pasando con la asignatura de Historia que desde el año 2020 deja de ser obligatoria para 3° y 4° Medio y pasa a ser optativa. Para mí, es un ejemplo de adoctrinamiento y conveniencia política para evitar el pensamiento crítico de los alumnos.

Al dialogar en la clase sobre el ajuste curricular que sufrieron varias áreas disciplinares puestas en marcha desde el 2020, surgió la discusión sobre cómo se conjugaba con el movimiento social iniciado en octubre de 2019. Si bien el ajuste se preparaba desde antes del Estallido Social, se hizo a puertas cerradas y, para muchos estudiantes de la clase, quitar la obligatoriedad de asignaturas como Historia y Ciencias Sociales en los dos últimos años de la educación media se conectaba con el rol que han tenido los secundarios como agentes sociales de los últimos años.

Como hemos señalado, el Estallido Social se entrecruzó con la pandemia, por lo que el escenario chileno era de una fuerte desestabilización. En el ámbito de la cuestión curricular, la pandemia fue enfrentada por el Ministerio de Educación a través de la denominada *Priorización Curricular*<sup>2</sup> (mayo, 2020), una herramienta que tuvo como objetivo:

[...] maximizar el aprendizaje, entregando una selección de los objetivos esenciales de aprendizaje por asignatura y nivel escolar. La priorización curricular abarca desde el nivel preescolar hasta 4° año medio. Integra la educación científico humanista y técnico profesional. La educación regular y educación para jóvenes y adultos.

Al respecto, María Paula (educadora diferencial en formación) manifestaba la preocupación que emergía desde su práctica online y lo que observaba en esa realidad:

La presente priorización curricular no considera a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales o que no todos tienen un ambiente adecuado para su proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, las autoridades del país señalan que son las familias quienes deben brindar apoyo y ayuda en las actividades de las diferentes asignaturas, sin tomar en consideración que no todos cuentan con los estudios necesarios para realizar esta función, lo que genera frustración y estrés en los niños y las familias.

Era agosto de 2020 y terminaba el curso, la pandemia y el confinamiento eran aún más severos. La incertidumbre en todos los planos de la vida se manifestaba de manera dramática y el futuro se veía poco alentador. El agotamiento de las estudiantes y el profesorado se hacía evidente, pero interrogarse por el rol docente y entender el currículo como un espacio propio de lucha, contradicciones y conectarlo con la realidad que se vive, les hacía volver a la reflexión necesaria para mantenerse en un camino pedagógico con más sentido.

El cambio del paradigma en nuestro sistema educativo es urgente. No podemos pretender seguir enseñando/aprendiendo de la misma manera previa a la pandemia, y que, aunque eventualmente volvamos a las clases presenciales, las formas de ejercer la pedagogía puedan volver a ser iguales; no solo desde las medidas sanitarias que repercutirán y se mantendrán post confinamiento, sino

<sup>2</sup> Para más información: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2020/05/Orientaciones-Implementaci%C3%B3n-Priorizaci%C3%B3n-curricular.pdf>.

que basándose en las prácticas educativas y los enfoques que adherimos como docentes, como también desde el campo curricular y todo lo que involucra provocar transformaciones sociales –por tanto, de las relaciones interpersonales– se entrelazan estrechamente con la construcción y manifestación del currículum y nuestro sentido de comunidad.

Cerraba Constanza (profesora de Historia y Ciencias Sociales en formación) las sesiones de ese primer semestre de pandemia y formación docente.

Mirando en retrospectiva lo experimentado en ese momento, solo podemos agregar tres datos: las escuelas volvieron a la presencialidad total el 2022; hace unos días la OMS decretó el fin de la emergencia internacional de la pandemia provocada por el Covid-19; y la priorización curricular en Chile fue actualizada<sup>3</sup> y, más aún, proyectada hasta el 2025. Algunas preguntas que emergen son si la experiencia de pandemia y la decisión de continuar con la priorización curricular nos podría conducir a una revisión de la política curricular vigente. Por otra parte, ¿cómo podemos fortalecer la Formación Inicial Docente para posicionar al profesorado como diseñador curricular y tener un rol más activo en el campo en disputa que siempre es el currículo?

## CONSIDERACIONES FINALES

Con las narrativas de los/as profesores/as, adoptamos en el texto una posición para revelar que la competitividad, la fragmentación del aprendizaje y la descalificación de la educación básica y superior están enraizadas en las políticas presentadas en forma de control y regulación de la educación por medio de evaluaciones de parámetros internacionales. Entendemos como riesgo, principalmente, en la formación del profesorado es la vinculación a los indicadores prescriptivos que encontramos en la educación básica.

En las reflexiones construidas en torno a los currículos basados en competencias y objetivos encontrados en las dos experiencias que los procesos de control y evaluación en la educación básica, así como en la formación docente, es un sello distintivo de esta perspectiva. El estado de vigilancia es un aspecto operativo del proyecto moderno/colonial, que adquiere hoy su face neoliberal. Sin embargo, creemos que los procesos de resistencia, ya sea con los movimientos sindicales de docentes de educación básica, así como con las comunidades académicas, pueden ofrecer espacios de debate y lucha. En el contexto neoliberal estos espacios se ven cercenados en todo momento a través de la rendición de cuentas de los docentes y la atribución excesiva de funciones, que dificultan los momentos de diálogo, conduciendo a la individualización de la profesión docente.

Escribir colectivamente este texto fue una oportunidad para sistematizar nuestras reflexiones en el trabajo en Red y la inmersión del conocimiento, aunque en contextos diferentes, pero con políticas que persisten en la hegemonización de un currículo nacional que no mejorará la educación ni garantizará el desarrollo y una mejor distribución del ingreso y valoración de los/as docentes como subrayan los/as profesores/as narradores de las experiencias. La apuesta del diálogo con las dos experiencias enmarca reflexiones de cómo estas políticas curriculares nacionales continúan poniendo en marcha un currículo que intenta silenciar las voces de los/as profesores/as. Aunque estén fragilizados, estas narrativas revelan: conocemos lo que ustedes pretenden. Aquellos/as que encuentran espacio de trabajo colectivo tratan de trascender de alguna manera buscando la calidad de la educación pertinente a los estudiantes.

<sup>3</sup> Disponible en [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-331378\\_recurso\\_1.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-331378_recurso_1.pdf).

Nos parece apropiado en el cierre del texto tomar prestado el término *escrevivência*<sup>4</sup> de la escritora brasileña Conceição Evaristo, para exponer que el conocimiento generado y compartido entre nosotros/as fue aquello que se escribió en la experiencia de cada uno, como cada uno escribe el mundo al que se enfrenta. Nuestro movimiento dialógico no quiso encuadrarse en un único formato de llegadas, inserciones y reflexiones de las políticas neoliberales en Brasil y Chile para la educación. Nos movemos en diferentes órdenes históricos y sociales, aunque también nos vemos y aprendemos con ellas. Sin embargo, al reconocernos en nuestras luchas comunes en la defensa de la calidad de la educación en nuestros países, es posible finalizar este texto reforzando la sugerencia inicial que hemos puesto en la introducción, que es de comprender que aquellos/as que ponen en marcha el currículo siempre son silenciadas sus voces. Así que, el texto expresa nuestras *escrevivências* por la lucha por el sentido de una educación de calidad y democrática.

## REFERENCIAS

- ASSAÉL, Jenny; ALBORNOZ, Natalia; CARO, Miguel. Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*. n. 1. v. 22, 2018. p. 83-90. Disponible em <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.09>.
- ASSAÉL, Jenny *et al.* La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, (2): 2015. p. 334-335. Disponible em [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/assael\\_et\\_al.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/assael_et_al.pdf).
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DIAS, Rosanne. Demanda das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-Americano. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 02, n. 11, ago. 2013. p. 461-478. Disponible em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16617>.
- DIAS, Rosanne; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003. p. 1155-1177. Disponible em <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgww5YRWyhQ/?format=pdf&lang=pt>.
- GARCÍA, Soledad; HALLER, Verónica; JUVENAL, María Alejandra; RODRÍGUEZ, Cecilia. La formación docente y sus reformas en dos países del Cono Sur: los casos de Chile y Uruguay. *Foro de Educación*, v. 19, n. 2, jul.-dez. 2021. p. 93-113. Disponible en <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/865>.
- KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales e eurocéntricos. In: LANDER, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales - perspectivas latinoamericanas*. 2. ed. 2. reimpr. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CICCUS, 2020.
- LIMA, Paula Eduarda das Dores de Souza. *Discursos de responsabilização docente nas políticas curriculares nas regiões Ibero-americanas*. 131 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.
- LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

<sup>4</sup> No haremos traducción de la palabra *escrevivência*. El término es de la escritora brasileña Conceição Evaristo que acuñó el término para su literatura, comprometido con la condición de mujer negra en una sociedad marcada por los prejuicios: escribir. El término apunta a una doble dimensión: es la vida la que se escribe en la experiencia de cada uno, como cada uno escribe el mundo al que se enfrenta.

- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo em fundamentos. *Linhas Críticas*. Brasília, v. 21, n. 45, maio/ago. 2015. p. 445-466. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>.
- MIGNOLO, Walter. *História locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. ver. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2020.
- MUJICA-JOHNSON, Felipe. Análisis crítico del currículum escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, v. 24, n. 1, jan.-abr. 2020. p. 1-14. Disponible en <https://doi.org/10.15359/rec.24-1.25>.
- NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Rev. Bras. de Ciên. Esporte*. v. 40 n. 3, 2018. p. 215-223. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?lang=pt>.
- OLIVEIRA, Larissa Fernanda dos Santos; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Políticas de avaliação educacional no Brasil: concepções e desafios. In: SILVA, M. A.; SANDER, B. *Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Porto, Portugal: ANPAE, 2014.
- PARCERISA, Luís; VILLALOBOS, Cristóbal. Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE. *Revista Izquierdas*, v. 49, mar. 2020, p. 2427-2455. Disponible en [http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art115\\_2427\\_2455.pdf](http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art115_2427_2455.pdf).
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales - perspectivas latino-americanas*. 2. ed. 2. reimp. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CICCUS, 2020.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SILVA-PEÑA, Ilich. Formación docente para la Justicia Social en un Chile desigual. p. 121-144. In: SILVA-PEÑA, Ilich et al. *Justicia Social*. La dimensión olvidada de la formación docente. Santiago de Chile: Mutante Editores, 2017.
- SOARES, Carmen Lúcia et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar em Revista*. Curitiba. n. 22, 2003. p. 17-49. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2173>.
- VIZA, Felipe Farias. Políticas de currículo e docência: analisando discursos neoliberais para a educação no contexto ibero-americano. *VII CONEDU - Conedu em Casa*. Campina Grande: Realize Ed., 2021. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81530>.

Submetido em maio de 2023  
Aprovado em junho de 2023

### Informações das/o autoras/or

Dinah Vasconcellos Terra  
Universidade Federal Fluminense (UFF)  
*E-mail:* [dyterra@id.uff.br](mailto:dyterra@id.uff.br)  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4589-3861>  
*Link Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6508573831557108>

Roxana Hormazábal Fajardo  
Universidad Arturo Prat  
*E-mail:* [ro.hormazabal@gmail.com](mailto:ro.hormazabal@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2163-1947>

Pedro Alves Castro  
Universidade Federal Fluminense (UFF)  
*E-mail:* [profpacastro@gmail.com](mailto:profpacastro@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5698-2128>  
*Link Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3936053665731311>