
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 32 Número 74

19 de noviembre 2024

ISSN 1068-2341

Redes de Conocimiento en la Construcción de las Bases Curriculares en Chile: Entre la Evidencia Nacional y el Campo de la Política Educativa Global

José Miguel Fuentes-Salazar

Universidad de Chile
Chile

Daniel Johnson-Mardones

Universidad de Chile
Chile



Manuel Silva-Águila

Universidad de Chile
Chile

Citación: Fuentes-Salazar, J. M., Johnson-Mardones, D. & Silva-Águila, M. (2024). Redes de conocimiento en la construcción de la Bases Curriculares en Chile: Entre la evidencia nacional y el campo de la política educativa global. *Education Policy Analysis Archives*, 32(74).

<https://doi.org/10.14507/epaa.32.8589>

Resumen: Realizamos un análisis de redes de conocimiento aplicado a las Bases Curriculares Nacionales para comprender la morfología de la evidencia utilizada por los formuladores de políticas en el contexto de la globalización educativa. Nos preguntamos: ¿Qué evidencia fue valorada para la construcción del currículum escolar chileno? y ¿Cómo en este proceso los responsables políticos dieron uso a la evidencia proporcionada por los

actores emblemáticos del Campo de la Política Global (GPC)? Los resultados muestran patrones significativos en el uso de la evidencia internacional y de la evidencia científica. Asimismo, nuestros análisis revelan que la OCDE, la UNESCO y agrupaciones emergentes como el ATC21 y el P21 se posicionan como fuentes de autoridad predominantes para informar las grandes categorías de la escolaridad, como los principios generales del currículum y el contenido de las disciplinas escolares. Argumentamos que la externalización del conocimiento en la prescripción curricular tiene implicancias negativas para la deliberación y democratización de la política curricular, así como para las posibilidades de una práctica pedagógica sensible a la diversidad cultural y al aprendizaje como experiencia subjetiva.

Palabras claves: currículum escolar; campo de políticas globales; redes de conocimiento; OCDE; UNESCO

Knowledge networks in the construction of the Chilean Curricular Bases: Between national evidence and the global education policy field

Abstract: We conducted a knowledge network analysis applied to the National Curriculum Bases to understand the morphology of the evidence used by policymakers in educational globalization. We ask: What evidence was valued for the construction of the Chilean school curriculum, and how did policymakers use the evidence provided by the emblematic actors of the Global Policy Field (GPC)? The results show significant patterns in international and scientific evidence use. Furthermore, our analyses reveal that the OECD, UNESCO, and emerging groupings such as ATC21 and P21 are positioned as predominant sources of authority to inform broad categories of schooling, such as general curriculum principles and the content of school disciplines. We argue that the externalization of knowledge in curriculum prescription has negative implications for the deliberation and democratization of curriculum policy, as well as for the possibilities of a pedagogical practice that is sensitive to cultural diversity and to learning as a subjective experience.

Keywords: school curriculum; global policy field; knowledge networks; OECD; UNESCO

Redes de conhecimento na construção das bases curriculares chilenas: Entre a evidência nacional e o campo da política educacional global

Resumo: Realizamos uma análise da rede de conhecimento aplicada aos Bases Curriculares Nacionais para entender a morfologia das evidências usadas pelos formuladores de políticas no contexto da globalização educacional. Perguntamos: quais evidências foram valorizadas para a construção do currículo escolar chileno e como, nesse processo, os formuladores de políticas utilizaram as evidências fornecidas pelos atores emblemáticos do Campo de Políticas Globais (GPC)? Os resultados mostram padrões significativos no uso de evidências internacionais e científicas. Além disso, nossas análises revelam que a OCDE, a UNESCO e os grupos emergentes, como ATC21 e P21, estão posicionados como fontes predominantes de autoridade para informar categorias amplas de escolarização, como os princípios curriculares gerais e o conteúdo das disciplinas escolares. Argumentamos que a externalização do conhecimento na prescrição curricular tem implicações negativas para a deliberação e democratização da política curricular, bem como para as possibilidades de uma prática pedagógica sensível à diversidade cultural e à aprendizagem como experiência subjetiva.

Palavras-chave: currículo escolar; campo de política global; redes de conhecimento; OCDE; UNESCO

Redes de Conocimiento en la Construcción de las Bases Curriculares en Chile: Entre la Evidencia Nacional y el Campo de la Política Educativa Global

Las políticas curriculares del sistema escolar chileno han experimentado importantes transformaciones a medida que los actores del Campo de Políticas Globales (CPG) presionan por la adopción de reformas basadas en la evidencia. El CPG puede ser definido como un espacio posnacional con autonomía relativa, caracterizado por la presencia de nuevas fuentes de autoridad epistémica (organizaciones internacionales, empresas transnacionales y filantrópicas) con amplias capacidades para asignar valores normativos sobre los sistemas escolares nacionales (Edwards, 2018; Rizvi & Lingard, 2010).

Los actores del CPG participan de la construcción de la política a través de diversas vías y mecanismos, los que incluyen la consultoría directa, la venta de “soluciones educativas” (Ball & Junemann, 2012) y tecnologías de gobierno a distancia basada en números, como las pruebas internacionales y los informes de resultados comparativos (Niemann & Martens, 2018). Así mismo, estos actores participan a través de la difusión de normas y narrativas sociales de vidas promisorias que enmarcan los objetivos de la política y de la escolaridad (Popkewitz, 2022; Robertson & Beech, 2023). En tanto “autoridades cognitivas” (Broome & Seabrooke, 2015) los actores del CPG proveen a los formuladores de políticas un contexto ideacional de las reformas e instrumentos tecno políticos como maneras de acceder a los bienes materiales e inmateriales de la economía neoliberal (Meyer & Ramírez, 2014; Wahlström, 2020). Al mismo tiempo, la difusión y la presión normativa del CPG puede verse potenciada o transformada a medida que las culturas locales invocan, traducen y legitiman los mensajes globales bajo necesidades de solución política interna (Steiner-Khamsi, 2022; Volmari et al., 2024). Tal como han descrito los enfoques del préstamo de políticas (*policy borrowing*), aunque los actores locales pueden estar inspirados en un habitus cosmopolita, estos invocan selectivamente los instrumentos y discursos del CPG para movilizar la reforma local (Santos & Centeno, 2023).

En este importante contexto, se ha documentado que las formas de evidencia promovidas por los actores del CPG han sido utilizadas para la producción de la política local bajo el supuesto de que esta racionaliza procesos y promueve el bienestar (Biesta, 2010; Wiseman et al., 2010), zanja y soluciona diferencias idiosincráticas (Santos & Centeno, 2023) y legitima las tradiciones y visiones educativas de los actores locales (Tröhler, 2020). Desde una perspectiva más general, ya sea que se presente en forma de investigaciones científicas, tablas comparativas o narrativas promisorias, el uso de la evidencia ha emergido en las sociedades de auditoria como un componente central de la planificación y control de los resultados educativos (Fenwick et al., 2014).

En el campo educativo chileno postdictatorial, la difusión y adopción de la evidencia del CPG puede encontrarse en un amplio conjunto de políticas curriculares, la que ha sido utilizada entre los constructores de políticas “bajo la visión compartida sobre la necesidad de desarrollar los requisitos de creación de capacidades para promover la economía del conocimiento” (Cox & Meckes, 2016, p. 502). Así, por ejemplo, en 1994 el Comité Técnico para la Modernización de la Educación sugirió la superación de la “obsolescencia curricular” y la creación de un currículum moderno orientado por un marco de *capital humano*, una propuesta influenciada a su vez por el informe de la CEPAL-UNESCO “Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad” (Cox, 2006). Como resultado del amplio consenso ideológico que suscitó el Comité Técnico en la política local y de la operación en red de los actores vinculados a la CEPAL-UNESCO, la reforma de 1996-1998 introdujo, aunque parcialmente, paquetes de conocimientos y habilidades en Lengua y Literatura, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés que

obedecían a “las nuevas condiciones, los avances tecnológicos y a la globalización” (Nervi, 2002, p. 17).

Otro ejemplo expresivo de las intersecciones globales y locales guarda relación con las políticas curriculares del período 2000-2010, las que consolidaron el uso local de pruebas internacionales y la asesoría experta internacional para la construcción de estándares curriculares (Australian Council of Educational Research, IEA, entre otros). Los influjos entre globalización y currículum se expresaron especialmente en la construcción de Niveles de Logro para el SIMCE y en los Mapas de Progreso, un instrumento paralelo al currículum nacional que fijó las expectativas de aprendizajes en determinadas disciplinas en base a la evidencia y criterios de logro de PISA, CIVED, TIMSS, y de pruebas nacionales como la National Assessment of Educational Progress, Washington State Assessment of Student Learning y la West Australian Literacy and Numeracy Assessment (Gysling & Meckes, 2011).

Problematizando la Relación entre Currículum y el CPG

Si bien a nivel nacional la evidencia provista por los actores del CPG se ha posicionado como una fuente recurrente y nominalmente valiosa para la construcción del currículum, a nivel empírico queda por analizar y evaluar el vínculo que los constructores de política mantuvieron con la evidencia en general y, específicamente, con los conocimientos provistos por los actores emblemáticos del CPG para la producción de las Bases Curriculares.

Las Bases Curriculares emergieron tras dos décadas de impugnación social a las lógicas neoliberales que caracterizan al sistema educativo desde el retorno a la democracia en 1990. Tras una amplia movilización estudiantil en 2006 y la promulgación de la Ley General de Educación en 2009, las Bases Curriculares fueron presentadas en 2012 como la síntesis de las aspiraciones de democratización, inclusión educativa, así como la expresión de las innovaciones y tradiciones curriculares acumuladas de las últimas reformas. No obstante, y al mismo tiempo, las Bases Curriculares fueron presentadas como expresión de la necesidad de dar respuesta a los proyectos económicos de inserción global y sustentabilidad bajo el lema transnacional “asumir los desafíos de la globalización” (Arratia & Osandón, 2019, p. 4). Como tal, las Bases Curriculares establecen una relación, no ponderada aun, entre “alfabetizaciones nacionalistas” para la consecución de objetivos y tradiciones educativas locales (Tröhler, 2020) y objetivos escolares para el desarrollo de ontologías universales orientadas a la economía neoliberal (Popkewitz, 2022).

En este estudio sostenemos que aun cuando las políticas educativas deriven de experiencias legitimadas en los terrenos altos de la política, estas pueden conducir a importantes déficits sociales y a una pérdida significativa de la experiencia escolar como espacio de deliberación, crítica política e inclusión. En primer lugar, los sistemas de conocimiento globales presentados como métricas, mejores prácticas o soluciones pueden conducir a lo que Gert Biesta denomina como “déficits democráticos” en la medida que “un uso particular de la evidencia amenaza con sustituir el juicio profesional y la deliberación democrática más amplia sobre los objetivos y fines y la conducta de la educación” (Biesta, 2010, p. 492-493). Este déficit democrático puede expresarse no solo en la marginación del saber docente como criterio de construcción curricular, tal como ha sido documentado en Japón (Takekawa, 2016) y Nueva Zelanda (Thrupp, 2018), sino además puede conducir a la institucionalización de procesos elitistas de construcción de políticas, en los que un conjunto limitado de actores de elite se arrogan el derecho de definición de la experiencia escolar (Araujo & Lopes, 2023; Avelar et al., 2018).

En segundo lugar, los sistemas de conocimiento basados en métricas que promueven los actores de la CPG, como los estándares y las competencias, pueden llevar a un empobrecimiento significativo de la cultura local y a la despolitización de la experiencia escolar. La importante orientación global hacia la medición y a currículums por competencias ha supuesto el vaciamiento de la enseñanza y el aprendizaje

como práctica políticamente situada (Sánchez-Bello, 2021; Tahirsylaj & Sundberg, 2020; Takekawa, 2016; Thrupp, 2018). Esto ha implicado la desvalorización curricular de la historia local y de la experiencia de vida personal en los procesos de subjetivación, en favor de un mundo y de una noción de vida caracterizada por la universalización y la reducción de las capacidades personales a un conjunto limitado y controlado de habilidades. Al respecto, Yates y Grumet (2011) han comentado que los ideales de sujeto universal promovidos por los actores posnacionales como la OCDE y el Banco Mundial no solo cuestionan las antiguas especificidades nacionales y la orientación cultural del currículum “como formación integral de la persona”, sino además hacen “hincapié en los indicadores mensurables de insumos y productos como la agenda clave para la escolarización, más que en la sustancia de lo que se enseña” (p. 6).

Finalmente, sostenemos que las presiones del CPG para la constitución de ciudadanía global conllevan, cínicamente, proyectos de control sobre la experiencia escolar hacia determinados resultados de vida, como obtener empleo y desarrollar resiliencia ante crisis globales (Popkewitz, 2022). En cierto sentido, las presiones globales y nacionales en la adopción de cuerpos de evidencia para la construcción de estándares y competencias en el currículum operan como formas de control para la reducción de las incertidumbres de unos futuros presentados como promisorios (Wiseman et al., 2010). Tal como analizan Robertson y Beech (2023) para las agendas de futuros de organizaciones como la OCDE, estas promesas son solo alcanzables bajo una forma de control velado, es decir, “aprendiendo nuevos conocimientos, anticipando los resultados de las acciones propias, tomando decisiones responsables y reflexionando sobre ellas y sus efectos sobre uno mismo y los demás”¹ (p. 8).

En este estudio buscamos responder a dos preguntas interrelacionadas. Primero, a la pregunta general por el qué evidencia fue valorada para la construcción de las Bases Curriculares. Segundo, nos preguntamos por el cómo en este proceso los formuladores locales utilizaron específicamente la evidencia provista por los actores emblemáticos del CPG. Examinamos el caso de los Fundamentos de las Bases Curriculares, un conjunto de documentos elaborados por el Ministerio de Educación que sirvieron como marco de definiciones para la elaboración de las Bases Curriculares en sus distintos niveles. Aplicamos un análisis de redes de conocimiento para reconocer el tipo de evidencia y experiencia valorada para la construcción de este currículum. Así mismo, realizamos un análisis temático para desentrañar las formas en que los actores emblemáticos del CPG (OCDE, UNESCO, Banco Mundial y otros) emergieron cualitativamente en el texto (Niemann & Martens, 2018). Con ello esperamos contribuir a una mejor comprensión sobre el lugar que el conocimiento tiene en los procesos de construcción de políticas educativas chilenas (Villalobos & Pereira, 2022).

Antecedentes Conceptuales

Las Bases Curriculares

Las Bases Curriculares para la Enseñanza Básica y Media constituyen desde 2009 la prescripción curricular nacional para los establecimientos educativos chilenos. En una secuencia histórica, las Bases Curriculares pueden ser considerados como la continuidad de dos currículums nacionales originados en democracia, ambos derivados de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) de 1990. El primero de ellos, es el Marco Curricular para la Enseñanza Básica (1996) y Media (1998), el instrumento curricular nacional creado en el contexto de la reforma educativa en la postdictadura. Este currículum, creado previo a la participación de las principales

¹ Todas las citas provenientes de textos en el idioma inglés han sido traducidas al español por los autores.

pruebas internacionales, introdujo en su arquitectura Objetivos Fundamentales (una versión local de las competencias generales de la escolaridad) y Objetivos Mínimos Obligatorios (conocimiento disciplinares). El segundo de ellos corresponde a la Actualización del Marco Curricular para la Enseñanza Básica y Media (2009), un documento que en lo sustantivo mantuvo la arquitectura curricular anterior, aunque introdujo clarificaciones importantes a la secuencia de objetivos e introdujo, aunque escuetamente, las primeras definiciones de competencias elaboradas por la OCDE.

Posteriormente, la derogación de la LOCE y la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) en 2009 significó una nueva etapa en la historia del currículum nacional. Como respuesta a los llamados a la reforma educativa acumulados durante la década de 2000, la coalición de centro izquierda impulsó un proyecto de ley que puso nuevamente al currículum nacional como un elemento crucial para solventar los problemas de calidad y cohesión social. La nueva Ley mandataba la creación de las Bases Curriculares, un currículum que, si bien en la práctica modificó la secuencia y los contenidos de aprendizaje a lo largo de la escolaridad, en lo sucesivo introdujo cambios parciales y nominales a la matriz del Marco Curricular (Cox & García, 2015). Los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios fueron reemplazados por Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT) (competencias a desarrollar a lo largo de la escolaridad) y por Objetivos de Aprendizaje (OA) (una especificación de los conocimientos, habilidades y actitudes en cada una de las disciplinas).

Respecto a su construcción, las Bases Curriculares fueron diseñadas en un entorno institucional e ideológico que mantuvo fuertes continuidades respecto al periodo anterior. Al igual que la coalición de centro izquierda que lideró el proceso de diseño del Marco Curricular, las Bases Curriculares fueron diseñadas por un gobierno de derecha sensible a las políticas de mercado, la estandarización y la rendición de cuentas (Parcerisa & Falabella, 2017). Así mismo, la LGE había modificado solo nominalmente el itinerario de producción del currículum, por lo que el proceso de diseño de este fue altamente centralizado. En lo sucesivo, las definiciones de las Bases Curriculares fueron realizadas por el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) y por el Consejo Nacional de Educación (CNED), un órgano tecno político consultivo y fiscalizador independiente que resguarda la coherencia legal y científica de las propuestas educativas del sistema en todos sus niveles. Como tal, la institucionalidad gestora del currículum ha favorecido procesos de diseño curricular jerárquicos, técnicos y poco democráticos (Traverso & Gaete, 2023).

Un aspecto poco conocido de los procesos de iteración de las Bases Curriculares es la existencia de un marco de definiciones conocido como los Fundamentos de las Bases Curriculares (FBC), un documento elaborado por el cuerpo técnico de la UCE para su posterior consulta, modificación y aprobación por el CNED. De acuerdo con el MINEDUC los FBC constituyen los “antecedentes”, “criterios”, las “decisiones” y “definiciones conceptuales que sirvieron como principios orientadores” para la elaboración del currículum nacional (UCE-MINEDUC, 2019, p. 8). Entre estos antecedentes, los FBC detallan el uso de las consultas públicas realizadas a los actores del sistema educativo, el uso de la investigación científica, así como los informes de resultados y framework de pruebas nacionales e internacionales, entre otros. En este sentido, este documento explicita la base de evidencia nacional e internacional valorada por los actores locales para legitimar y dotar de contenido el currículum actualmente vigente.

La Evidencia como un Nuevo Actor en la Formulación de Políticas Curriculares

Las preocupaciones por la calidad de las fuentes que deben informar la producción del currículum escolar se encuentran arraigadas al pensamiento curricular técnico de Ralph Tyler y constituyen una de las operaciones curriculares fundamentales de la tradición burocrática del currículum (Pinar, 2016). Para Tyler, un currículum no solo debía ser científico y eficiente en el

sentido de la linealidad que caracteriza su implementación (enseñar, evaluar, revisar), sino que además su producción debía seguir un criterio procedimental sistemático. Esto implicaría que las políticas curriculares sobre el qué, el cómo y el para qué del currículum deben derivar de información, experiencias y conocimientos a los cuales se les ha otorgado cualidades epistémicas de autoridad, validez y confiabilidad (Biesta, 2010).

La evidencia educativa puede presentarse en una amplia variedad de voces autorizadas, las que van desde informes institucionales (públicos o privados), investigación sistemática y el conocimiento profesional o experto (Fenwick et al., 2014; Steiner-Khamsi, 2022). La evidencia, como tal, es una categoría más amplia que la investigación científica, aunque, como veremos a continuación, en un entorno de políticas de rendición de cuentas y de “exceso de evidencia” (Thompson, 2019), los constructores de políticas locales pueden mantener preferencias por regímenes de evidencia cuantitativos y comparables provistos por intermediarios de conocimiento con capacidades para generar síntesis mundiales de datos.

Las razones del uso de la evidencia en educación se caracterizan por diferentes capas de razonamiento social. Wiseman et al., (2010) han descrito tres enfoques macro teóricos que explican el por qué la evidencia es utilizada para informar las políticas educativas. En primer lugar, identifican las perspectivas técnica-funcionales, es decir, aquellas orientadas al uso de la evidencia para promover o maximizar resultados educativos, y minimizar costos para alcanzarlos. Esta perspectiva se asocia a la intervención del sector privado, el que observa la educación como un “gasto” y un “déficit” que solo mecanismos racionalizados de inversión y conocimiento pueden corregir. Este tipo de perspectiva puede encontrarse, por ejemplo, en las incursiones de la filantropía de riesgo en Estados Unidos, la que a través de la investigación “busca garantías de que sus inversiones en reformas educativas darán frutos en términos de mejores resultados para los estudiantes” (Goldie et al., 2014, p. 282).

En segundo lugar, Wiseman et al. (2010) han identificado una perspectiva sociopolítica que justifica el uso de la evidencia como resultado de la presión que ejercen determinadas agendas sociales. Esta perspectiva puede entenderse mejor en el contexto de políticas educativas focalizadas, destinadas a compensar o intervenir en problemáticas con efectos en la movilidad social, como el rezago lector o la inclusión de poblaciones marginadas. De acuerdo con Whitty (2002) este tipo de evidencia, asociada a la generación de informes de expertos o “green paper”, opera como una manera de identificar variables sociológicas con efectos en la integración social y la superación de las desventajas, al tiempo que ofrece a la política una solución tentativa, aunque sujeta al fallo. Como tal, la evidencia se concibe como una herramienta crucial en la identificación de relaciones de desigualdad, pero que en la práctica política puede ser falible en el éxito de las soluciones que provee (Whitty, 2002, p. 108).

La tercera perspectiva pone en el centro la racionalidad y legitimidad social, y es característica de los sistemas de rendición de cuentas gerencialistas. Para esta perspectiva, el uso de la evidencia opera como una forma de acceder a dos promesas claves e interrelacionadas de la modernidad: la objetividad y el mejoramiento social. Wiseman et al. (2010) destacan que bajo esta perspectiva la evidencia ha surgido en la forma de métricas y números complejos, utilizados para reducir las incertidumbres propias de la toma de decisiones ideologizadas. Al mismo tiempo, bajo la forma de pruebas comparativas y ensayos aleatorizados, la evidencia conduciría a la sociedad hacia determinados objetivos deseables e inherentemente positivos, como la equidad, el éxito individual, así como a “objetivos más cínicos, pero no menos ciertos”, como “controlar la educación” (Wiseman et al., 2010, p. 5)

En esta línea, Porter (2020) ha señalado que en las sociedades de auditoría la confianza en los números ha buscado corregir el juicio subjetivo e intuitivo (incluso aquellos basados en la experiencia, como el médico), caracterizado por la idiosincrasia, las preferencias de clase y un uso

no-lineal del pensamiento. Como resultado, la evidencia y la objetividad se han asociado con el ideal democrático de imparcialidad y bienestar social, dado que la evidencia disminuiría las posibilidades de corrupción y de arbitrariedad propios del pensamiento no procedimental. De acuerdo con Porter (2020):

Una decisión tomada por números (o por reglas explícitas de otro tipo) tiene al menos la apariencia de ser justa e impersonal. La objetividad científica responde así a una exigencia moral de imparcialidad y equidad. La cuantificación es una forma de tomar decisiones sin parecer que se decide. La objetividad confiere autoridad a los funcionarios que tienen muy poca. (p. 8)

Si bien la perspectiva racionalista sobre el uso de la evidencia puede suponer que el conocimiento es movilizado bajo procedimientos lineales y para fines socialmente democráticos, los estudios críticos de políticas educativas han puesto de manifiesto que a menudo este no es el caso. Las dinámicas de confrontación y las necesidades de solución política en contextos locales, así como la fuerza de los “intermediarios” o “brokers” (Seitzer et al., 2023) puede dar lugar a una amplia variedad de respuestas sobre el uso de la evidencia para la producción de políticas locales, las que incluyen el inmovilismo o la indiferencia y la pérdida de conocimiento en el proceso político de traducción (Steiner-Khamsi et al., 2020). Así mismo, la evidencia producida o validada por instituciones productoras de conocimiento educativo no constituye en sí mismo una garantía de que los usos locales generen resultados inclusivos o democráticos. La evidencia puede ser utilizada tácticamente para silenciar a la disidencia, desplazar las alternativas o legitimar proyectos en apariencia beneficiosos para la sociedad, como el aumento de las escuelas de bajo costo en comunidades pobres (Goldie et al., 2014) y el uso de evaluaciones de altas consecuencias para asegurar el cumplimiento del derecho a la educación (Thrupp, 2018)

Tomando en consideración las variables contextuales e ideacionales idiosincráticas que caracterizan el uso de la evidencia en espacios locales, concordamos con Lingard (2013) quien ha señalado que, incluso en entornos de cientifización e impacto creciente de la investigación, la construcción de la política como una operación clínica, ordenada y racional está lejos de ser una realidad. En cambio, la producción de la política local debe entenderse “siempre como una mezcla variable de valores/ideología, conocimientos profesionales y pruebas de investigación” (Lingard, 2013, p. 118).

El Campo de Políticas Globales

Siguiendo a Edwards (2018), el CPG puede ser definido como un espacio con autonomía relativa respecto al estado, conformado por burocracias posnacionales que detentan el poder técnico y cognitivo para hablar y dar forma a la política educativa (Edwards, 2018). Aunque las empresas privadas y las sociedades filantrópicas organizadas transnacionalmente han adquirido una creciente visibilidad global (Ball & Junemann, 2012), han sido las organizaciones internacionales, estructuradas en redes formalizada de colaboración, las que han ejercido históricamente mayor poder discursivo y técnico en los espacios locales. Entre ellas, las denominadas “cinco grandes”: La OCDE, la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo, la UNESCO, la UNICEF y el Banco Mundial (Niemann & Martens, 2018; Steiner-Khamsi et al., 2024).

En tanto “autoridades cognitivas” (Broome & Seabrooke, 2015), los actores emblemáticos del CPG han hecho llamamientos al uso de cuerpos específicos de conocimientos, los que estratégicamente construyen y promueven bajo la premisa de que el “conocimiento es una fuente clave de poder y riqueza” (Menashy & Read, 2016, p. 3). Sobre este punto Zapp (2018) ha utilizado la noción de “cientifización de la política mundial” para destacar el hecho de que organizaciones internacionales muestran desde 2000 “una sorprendente tendencia de producción científica

expansiva” (p. 17). En las últimas décadas, el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO financian sus propios centros de producción de conocimiento educativo y han constituido sus propias editoriales para difundirlo. En los componentes de la producción y difusión de la evidencia por parte de actores del CPG se encuentra una valoración por las “mejores prácticas” o aquello que “funciona”, la investigación empírica con orientación cuantitativa, la investigación publicada en revistas científicas y los datos susceptibles de comparación (Wiseman et al., 2010). Aunque estos actores promueven en general la cientifización, sus estrategias de producción de conocimiento y difusión también incluyen informes de política, a través de los cuales difunden ejemplos modelos o recomendaciones, un género que combina tanto la retórica de reforma como el rigor metodológico (Menashy & Read, 2016).

Sea cual sea la morfología de la evidencia provista por estos actores, concordamos con Wahlström (2020) quien ha señalado que los actores posnacionales tienen una intervención determinante en los eventos curriculares nacionales, en la medida que los datos que proveen a través de comparaciones e informes direccionan las miradas sobre aquello que es importante y posible en educación. El uso de la evidencia en el marco de la cultura evaluativa global ha presionado por la introducción de cuerpos de conocimiento cuya cualidad principal es la mensurabilidad, así como el desarrollo de ontologías “sin hogar” que promueven modos de ser desterritorializados orientados a la economía global (Popkewitz, 2022).

En este entorno, los actores del CPG utilizan y promueven el uso de la evidencia en los entornos de políticas locales para movilizar, en el currículum y otros textos de política, al menos dos tecnologías de conocimiento: los estándares y las competencias. Tanto los estándares como las competencias pueden ser definidos como cualidades cognitivas, afectivas y motoras caracterizadas por su mensurabilidad y comparabilidad. Construidas bajo premisas de equidad y desarrollo económico competitivo (Tahirsylaj & Sundberg, 2020), los estándares y competencias proyectan ideacionalmente resultados de vidas esperables y controlables que definen el bienestar personal y colectivo del futuro (Popkewitz, 2022).

Aunque los estándares y competencias tienen una larga historia en las políticas curriculares, desde la publicación del Informe Delors de la UNESCO en 1996 un conjunto importante de organizaciones internacionales ha establecido sus propias agendas de reforma en base a estos constructos. Entre las más importantes, figuran el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DESECO), una iniciativa surgida en 1997 en el contexto de los preparativos conceptuales que darían forma a las competencias evaluadas en PISA 2000. En los supuestos de las competencias del DESECO se encontraba la consideración de que la sociedad moderna demandaba cualidades personales y destrezas cognitivas deseables para el éxito personal (empleo con ingresos aceptables, salud, participación y redes) y el éxito social (productividad económica, democracia, cohesión y sustentabilidad). A la fecha el DESECO ofrece a los constructores de política “una consideración cuidadosa de los prerrequisitos psicosociales para un buen funcionamiento de la sociedad” (OCDE, 1997, p. 5).

Así mismo, se han difundido las nociones de “habilidades del siglo XXI” elaborada por el *Partnership for the 21st Century Skills* (P21), una asociación que reúne desde comienzos del 2000 a docentes, expertos en educación y líderes empresariales bajo principios de desarrollo basados en el capital humano, y las definiciones de del *Assesment & Teaching for the 21st Century Skills* (ATC21), una coalición de organizaciones comerciales vinculadas a la OCDE creada en 2012 para definir las competencias que requerían sus lugares de trabajo, así como para la promoción de tecnología y evidencia psicométrica para generar evaluaciones de altas consecuencias (Care et al., 2018).

Materiales y Método

Dado que los textos de política educativa como el currículum constituyen codificaciones complejas de significado que los constructores de políticas buscan oficializar para cambiar el curso de la práctica (Ball, 1993), el análisis de la evidencia utilizada por estos puede proporcionar información valiosa de las relaciones que establecen con el conocimiento para otorgar autoridad cognitiva a las reformas que presentan (Steiner-Khamsi et al., 2020). Realizamos un análisis de redes de conocimiento a la evidencia presentada por el conjunto de documentos ministeriales que sustentaron la construcción de las Bases Curriculares. Las redes de conocimiento, una perspectiva que combina el Análisis de Redes Sociales (NSA) y el análisis de política, presta especial atención al nexo que los actores políticos nacionales, regionales y globales establecen con el conocimiento para impulsar la reforma (Sivesind & Karseth, 2022). Anclado en las perspectivas de la transferencia de políticas, las redes de conocimiento tienen el potencial de ayudarnos a transparentar el uso y la posicionalidad de los conocimientos que los actores locales movilizan para regular la práctica social desde el currículum (Steiner-Khamsi et al., 2020).

Para poder entender qué evidencia fue valorada y cómo los actores nacionales invocaron a los actores emblemáticos del CPG en este proceso, tomamos como unidad de análisis la infraestructura básica a través de la cual la evidencia se presenta, es decir, a través del análisis de las referencias y citas. Siguiendo a Steiner-Khamsi (2022), entendemos que las referencias y citas “se utilizan para dar autoridad a las pruebas presentadas en los documentos políticos” (p. 35). Bajo esta mirada las referencias y citas constituyen una medida de valor para evaluar el poder del conocimiento en un contexto global de formulación de políticas caracterizado por la “sobre producción de evidencia” (Lubienski, 2019, p. 76). Al considerar las referencias y citas como unidad de análisis tomamos en consideración la advertencia hecha por Christensen y Holst (2017) en su estudio de redes de política en el contexto noruego, quienes comentan que “citar una fuente no implica necesariamente que se respalde el argumento de la fuente, ni siquiera que el conocimiento citado realmente haya sido tenido en cuenta” (p. 825). Sin embargo, es razonable suponer que un documento de política pública refleje el contenido de sus referencias y citas o que se encuentre arraigado en alguna forma de experiencia, ya sea académica, técnica o política. En este sentido, observar el volumen de las referencias y citas pueden dar cuenta de las preferencias de los actores locales hacia determinados cuerpos de conocimientos que orientan y legitiman los mundos que buscan construir.

Nuestro estudio sigue un diseño mixto secuencial y se organizó en cuatro pasos. Primero, identificamos los documentos que componen los FBC para el sector escolar², es decir, para el segmento de la experiencia escolar que va desde el primer año de preparatoria al cuarto año de secundaria, incluyendo la educación de jóvenes y adultos. De acuerdo con el itinerario de producción de las Bases Curriculares, analizamos los documentos finales que fueron presentados al CNED para su aprobación, es decir, hemos considerado en nuestro análisis los documentos de los FBC que incorporan los procesos de consulta pública (sociedad civil, expertos, profesore)(Traverso & Gaete, 2023). La Tabla 1 muestra en orden cronológico los documentos seleccionados y analizados en este estudio, a los cuales hemos asignado un código para su fácil identificación.

² <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Fundamentos/>

Tabla 1*Documentos Seleccionados*

ID	Año	Nombre del documento	#Págs.
1	2011	Fundamentos Bases Curriculares 2011. Educación Básica 1° a 6° Básico. Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	123
2	2012	Fundamentos Bases Curriculares. Educación Básica. Segunda Etapa 1° a 6° Básico. Artes Visuales, Música, Educación Física y Salud, Tecnología, Orientación.	131
3	2013	Fundamentos Bases Curriculares. Educación Física y Salud 7° Básico a 2° Medio.	42
4	2015	Fundamentos Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio. Artes Visuales, Música, Tecnología, Orientación.	47
5	2019	Fundamentos Bases Curriculares 3° y 4° Medio. Plan de Formación General, Plan de Formación Diferenciada, Humanístico- Científica. Fundamentación de las Bases Curriculares de Educación para Personas	331
6	2020	Jóvenes y Adultas.	202

Nota: Elaboración propia

Segundo. Analizamos cada uno de los documentos para generar una estrategia que nos permitiera estandarizar la extracción de referencias y citas. Un total de 876 páginas fueron analizadas. Basándonos en la clasificación de Steiner-Khamsi et al. (2020) y Pizmony-Levy et al. (2022) para categorizar textos de política educativa, elaboramos un libro de códigos en Excel con las categorías, subcategorías y códigos identificadores para consignar la información de las referencias y citas. La Tabla 2 muestra la organización que asumió nuestro libro de códigos en Excel.

A diferencia de otros enfoques, que solo analizan el número de referencias, estuvimos interesados en recuperar la frecuencia con que las referencias aparecieron en los documentos, bajo el entendido de que la recurrencia de las fuentes de evidencia podría indicar una mayor valoración a determinados cuerpos de conocimiento o experiencia en la construcción del currículum. Las citas son un tipo de intertextualidad caracterizada por el uso directo e indirecto de las referencias. Por lo tanto, consignamos en nuestra matriz el número 1 cada vez que una referencia era citada. Junto a esto, asignamos la letra “d” cuando la cita era directa y explícita (por ejemplo, cuando aparecía en comillas), y la letra “i” cuando las referencias eran parafraseadas o utilizadas indirectamente.

Los investigadores calibraron juicios para aclarar discrepancias sobre la identificación y categorización de las referencias y citas. En sí mismo este trabajo constituyó un desafío, ya que el sistema de referenciación y citación no se encontraba estandarizado en los documentos. La decisión principal acordada fue consignar en la matriz de Excel a los autores que fueron citados en el cuerpo del documento aun cuando no tuvieran una referencia reconocible en la sección de referencias o en las notas al pie de página.

Tercero. En base a la matriz de Excel generamos medidas descriptivas para reconocer el comportamiento y la orientación general de nuestras categorías y subcategorías. Sucesivamente, generamos una matriz de adyacencia cuadrada para elaborar un mapa de redes de las citas (directas o indirectas). Utilizamos el programa UCINET 6.780 y NetDraw para procesar la información. Calculamos la centralidad de intermediación (Betweenness Centrality), que calcula la cantidad de veces que un nodo (referencia y cita) actúa como puente entre otros. Posicionamos las citaciones y

generáramos visualizaciones de la red de citas para entregar una representación gráfica de las relaciones entre documentos y su evidencia.

Tabla 2

Libro de Códigos

Categoría	Subcategoría	Descriptor	#
Nombre		Refiere al nombre del o las personas o instituciones a las cuales se les puede atribuir la autoría del texto.	
Año		Refiere a la fecha de publicación del texto	
Locación:	Nacional	Refiere a los textos producidos por autores chilenos, publicados en el medio nacional o internacional.	0
	Internacional	Refiere a los textos publicados por autores no chilenos, publicados en el medio nacional o internacional.	1
Tipo de texto	Científico/académico	Refiere a textos (libros o artículos) organizados bajo criterios de rigor, es decir, sistemas de arbitraje o revisión de ciegos, metodologías declaradas, etc.	2
	Informe/Consulta	Refiere a textos derivados de procesos de consulta interna, comisiones expertas, elaborados por agencias externas como grupos think tank, informes de resultado de aprendizaje u otros.	3
	Ley/documento legal	Refiere a textos de Estado, es decir, leyes, decretos o disposiciones sancionadas por las instituciones que conforman el Estado.	4
	Inst. Curricular	Refiere a textos curriculares locales o nacionales, como el Marco Curricular, programas, planes de estudio, etc.	5
Área curricular	Pr. del currículum	Refiere a si el texto informa los grandes principios promovidos en la escolaridad, así como el fondo gnoseológico del currículum.	6
	Org. del currículum	Refiere a si el texto informa la estructura del currículum como los planes horarios, la organización global de las materias y la secuencia de aprendizajes.	7
	Disciplinas escolares	Refiere a si el texto informa las unidades básicas de conocimiento en el currículum, también conocidas como “materias escolares”, como Ciencias o Artes.	8
Tipo de cita	Directa o indirecta	Refiere a si una referencia fue utilizada directamente en el documento, ya sea bajo una forma textual (comillas) o gráfica (tablas de datos).	d/i
f		Refiere a la frecuencia de una cita	

Nota: Elaboración propia en base a Steiner-Khamsi et al. (2020) y Pizmony-Levy et al. (2022).

Cuarto. Localizamos la evidencia provista por los actores del CPG en los FBC y realizamos un análisis temático focalizado para comprender las formas en que los actores locales movilizaron esta evidencia (Braun & Clarke, 2021). Nuestra estrategia consistió en analizar inductivamente aquellas categorías y subcategorías de nuestro libro de códigos informadas con un mayor número de referencias originadas por los actores emblemáticos del CPG (OCDE, UNESCO, IEA, UNICEF, entre otros; Niemann & Martens, 2018). Realizamos lecturas sucesivas a fragmentos de los FBC

informados por referencias del CPG e identificamos temas recurrentes y significativos dentro de ellos. En series sucesivas de lecturas, unificamos estos temas y les asignamos un nombre, tal como muestra la Tabla 3. Finalmente analizamos e interpretamos los temas principales en el marco de nuestras preguntas de investigación y marco teórico.

Tabla 3

Análisis Temático

Temas principales	Nombre de temas
Definición de competencias y habilidades	- Competencias generales para la vida - Disciplinas escolares y su contribución a la vida
Selección de contenidos disciplinares	- Pruebas Internacionales
Sociedades de referencia	- Matérias PISA como disciplinas prioritarias. - Criterios de selección o mirar hacia el norte global - Legitimación transnacional - Soluciones tecno políticas

Nota: Elaboración propia.

Resultados

Organizamos los resultados en dos secciones. La primera sección analiza las tendencias y características principales de las referencias y citas que informan los seis documentos de los FBC. Entregamos una panorámica de las principales subcategorías que informa la evidencia y describimos qué evidencia fue más valorada en términos de frecuencia y redes de referencia compartidas. El segundo apartado analiza cualitativamente los usos que la evidencia provista por el CPG tuvo para informar los FBC. Describimos la manera en que organizaciones como la OCDE, la UNESCO y las sociedades de referencia informaron áreas claves del currículum, como sus principios generales y el contenido disciplinar.

Patrones de Referencia en el Periodo 2011 – 2020

Nuestros hallazgos muestran que un total de 1197 referencias y 1661 citas fueron utilizadas para la construcción de los FBC. El promedio de referencias fue 199.5, mientras que el de citas fue de 276.8 por documento. Sin embargo, los documentos muestran diferencias expresivas en los usos de referenciación y citación. Por ejemplo, los documentos 3 y 4 tienen un número significativamente bajo de referencias y citas en comparación con los documentos 2 y 5. El documento 2 no incluye una sección específica para las referencias, mientras que los documentos 1, 3, 4, 5 y 6 incluyeron una sección de referencias separadas y/o como parte de notas al pie de páginas. Al comparar los documentos de este último grupo se visualizan variaciones importantes en los estilos de referenciación. Por ejemplo, el documento 5 se caracteriza por un uso sistemático de sus referentes, en su mayoría en norma APA y sin pérdida de datos, mientras que el documento 3 contiene citas no declaradas en la sección de referencias y viceversa.

La Tabla 4 muestra las medidas descriptivas obtenidas para las referencias y citas por documento. Estuvimos especialmente interesados en mostrar el comportamiento que las citas tuvieron en las categorías y subcategorías de nuestro libro de códigos. En su conjunto, nuestros hallazgos muestran que los FBC tuvieron continuidades importantes en términos de frecuencia de citas para las categorías *locación, tipo y área curricular*.

Tabla 4*Frecuencia de Referencias y Citas en los FBC*

ID	Total ref.	Total citas	Locación*		Tipo*				Área*		
			Nac.	Inter.	Científico	Informe	Ley	Ministerio	Principios	Estructura	Disciplina
1	56	150	54 (36%)	96 (64%)	85 (57%)	37 (24%)	9 (6%)	19 (13%)	11 (7%)	43 (29%)	96 (64%)
2	137	242	106 (44%)	136 (56%)	127 (53%)	49 (20%)	30 (12%)	36 (15%)	37 (15%)	65 (27%)	140 (58%)
3	21	42	8 (19%)	34 (81%)	25 (60%)	16 (38%)	0	1 (2%)	10 (24%)	0	32 (76%)
4	19	45	34 (76%)	11 (24%)	12 (27%)	5 (11%)	23 (51%)	5 (11%)	45 (100%)	0	0
5	903	983	296 (30%)	687 (70%)	522 (53%)	190 (19%)	61 (6%)	210 (21%)	337 (34%)	136 (14%)	510 (52%)
6	61	199	105 (53%)	94 (47%)	27 (14%)	146 (73%)	8 (4%)	18 (9%)	138 (69%)	52 (26%)	9 (6%)
Total	1197	1661	603 (36%)	1058 (64%)	798 (48%)	443 (27%)	131 (8%)	289 (17%)	580 (35%)	296 (18%)	787 (48%)

Nota: *Datos referidos a citas. Es posible que los porcentajes no sumen 100 debido al redondeo.

En primer lugar, al tomar en consideración la categoría *locación* podemos ver que las citas basadas en referencias internacionales (64%) fueron significativamente mayor que las de origen nacional (36%). Con excepción de los documentos 4 y 6, que mostraron en general un número bajo de citas de referencias internacionales (24% y 48% respectivamente), los FBC se basaron expresivamente en textos producidos por autores extranjeros. En segundo lugar, en relación con la categoría *tipo*, destaca un alto número de citaciones a textos pertenecientes a la subcategoría *científico/académico* (48%), especialmente de trabajos publicados en revistas con revisión de pares (por ejemplo, documento 6), seguidos de *informes* (27%) y *documentos curriculares* (17%). Esta importante tendencia hacia la cientificación de la evidencia podría guardar relación con las perspectivas racionalistas en el uso de la evidencia descritas anteriormente (Wiseman et al. 2010), así como con el crecimiento exponencial de la publicación académica disponible en la web (Powel et al., 2017; Zapp et al., 2018).

En tercer lugar, los actores locales utilizaron las citas para informar predominantemente las subcategorías *disciplinas escolares* (48%), un hallazgo coherente con la perspectiva disciplinar que ha caracterizado a la prescripción curricular en las últimas décadas, y en menor medida para informar la *organización del currículum* (18%) (secuencias de aprendizajes, horarios, etc.). Finalmente, los FBC muestran una preferencia por el uso indirecto de las referencias (78%), vale decir por el uso de la evidencia a través del parafraseo de los autores. Los FBC muestran que el uso directo y explícito de la evidencia (29%) refiere en mayor medida a la utilización de cuadros, tablas y gráficos.

¿Qué Evidencia fue Más Valorada?

Como mencionamos anteriormente, al considerar las citas en su conjunto es posible observar que la base de evidencia para la construcción de los FBC fue abrumadoramente internacional (64%) y científica (48%). Es decir, existió una clara preferencia por utilizar citas de autores de origen internacional cuyos textos poseen características de obras científicas/académicas. En esta sección abordamos la pregunta sobre el valor de la evidencia desde tres ópticas diferentes: 1) autorías con 10 o más citas, 2) autores con mayor número de citas por disciplina escolar y 3) principales referencias compartidas por los documentos.

La Tabla 5 muestra a los autores con número de citas igual o mayor a 10. Si bien la internacionalización y cientificación de la evidencia es un hallazgo global claro, al tomar este criterio es posible establecer algunos matices importantes entre las subcategorías *nacional e internacional* y las subcategorías *científico/académico e informe/consulta*. Los dos autores principales con mayor número de citas para el conjunto de documentos fueron de origen nacional, a decir, el Ministerio de Educación de Chile y la Ley General de Educación de 2009 (LGE), cuyos textos se ubican en las subcategorías de *documento curricular y ley*, respectivamente. El texto más citado del Ministerio es la Actualización del Marco Curricular para la Educación Básica y Media, mientras que la LGE emerge en los FBC a través de la citación de diversas disposiciones legales. Este hallazgo se asocia tanto a la continuidad histórica de la matriz curricular, así como a los cambios en la base legal que sustentan el viraje hacia las Bases Curriculares (Cox & García, 2015). Un hallazgo relevante en esta línea es que EDECSA, Martinic et al. (2016, 2017) y la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas, todos autores cuyos textos pertenecen a la subcategoría *informe/consulta*, son los únicos autores nacionales que cuentan con un número igual o superior a las 10 citas.

Respecto a los autores internacionales, el hallazgo más relevante es que los autores que mantienen un nivel de citación igual o mayor 10 pertenecen o se encuentran asociados a los actores emblemáticos del CPG. La OCDE, la UNESCO y el PNUD ocupan las posiciones principales y fueron los autores recurrentes para una amplia cantidad de textos ubicados en la subcategoría *informe/consulta*. Si bien este hallazgo era esperable dada la predominancia de estos actores, los datos revelan variaciones importantes entre los actores emblemáticos del CPG. El PNUD, un actor que

oficialmente “abandonó” su autoridad en el sector de la educación en 1990 (Menashy & Manion, 2016, p. 319) mantiene un alto nivel de citación en los FBC. Por su parte, autores como la UNICEF, una institución considerada como parte de las “cinco grandes” (Niemann & Martens, 2018), mantuvieron un bajo nivel de referencias y citas. El Banco Mundial o instituciones regionales como el Banco Interamericano de Desarrollo, no cuentan con referencias en los documentos analizados. En cambio, la Comisión Europea, a través de su *informe* Eurydice, y la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) mantienen una importante presencia como autores en los documentos. Finalmente, el British Columbia Ministry of Education, la Secretaría de Educación Pública de México y el *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (ACARA), instituciones extranjeras asociadas a la OCDE, fueron autores internacionales recurrentes para una serie de textos políticos pertenecientes a la subcategoría *documento curricular*.

Aunque los textos ubicados en la subcategoría *científico/académico* son dominantes en la producción de los FBC, Elliot W. Eisner figura como el único autor cuyos textos en esta subcategoría tiene un número igual o mayor a 10 citas.

Tabla 5

Los 15 Autores más Citados (= < 10)

Principales autores	#Citas
Ministerio de Educación de Chile	130
Ley General de Educación (LGE)	59
Organización de Cooperación Económica (OCDE): PISA, PIAAC, DESECO	56
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): Informe Delors, ODS4	47
Decreto Supremo 433 (Establece las Bases Curriculares para la Educación Básica)	36
PNUD	25
Comisión Europea: EURYDICE	20
EDECSA (sistematización proceso de consulta pública)	20
Instituto Nacional de Estadística de Chile - CENSO	14
British Columbia Ministry of Education	13
<i>Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority</i> (ACARA)	13
IEA (PIRLS, ICCS, TIMSS)	12
Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas	12
Martinic et al. (2016; 2017)	11
Eisner	11
Total	479

Nota: Elaboración propia.

2) Debido a que los FBC describen en mayor medida la forma que adoptan las disciplinas escolares, las citas pueden ser valoradas también en el contexto de las disciplinas que informan. La Tabla 6 muestra a los autores más citados por disciplina y muestra algunos patrones de usos de evidencia interesantes para algunas áreas de conocimiento. Por ejemplo, con excepción de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Tecnología y Filosofía, las disciplinas escolares de los FBC están informadas en mayor medida por autores de la subcategoría internacional y por tipos de textos que combinan las subcategorías *científico/académico*, *informes/consulta* y *documento curricular*. Los hallazgos para Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, dos de las disciplinas medidas en estudios

internacionales a gran escala, anticipan una importante proximidad con la evidencia provista por la OCDE. La disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, por su parte, mantiene un fuerte vínculo de citación con la Actualización del Marco Curricular y la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas, un hallazgo que sugiere que la producción de este currículum mantiene fuertes anclajes a las preocupaciones y fuentes del contexto local (Tröhler, 2020).

Tabla 6

Autores más Citados por Disciplinas

Disciplina	Nombre autor	#Citas
Lengua y Literatura	OCDE-PISA (2009)	10
	Hyland, K.	4
	Stahl, S. & Nagy, W.	3
Ciencias Naturales	Toulmin, S.	5
	Galagovsky, L.	4
Matemáticas	OCDE (2016)	8
	Kaiser, G.	5
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Actualización Marco Curricular (2009)	11
	Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas	12
	Benejan, P. & Pages, J.	5
	<i>National Council for Social Studies</i>	5
Inglés	Nation. P.	5
Artes Visuales y Música	Eisner, E.	11
	Gardner, H.	4
Tecnología	Claro, M. & otros autores.	4
Educación Física	Ministerio de Salud de Chile (MINSAL)	10
	Organización Mundial de la Salud (OMS)	5
Orientación	UNESCO-Informe Delors	12
	Rogmanoli, C. & Valdés, A. M.	4
Educación Ciudadana	Muñoz, C. & Torres, B.	4
Filosofía	Giannini, H.	5

Nota: Elaboración propia.

3) La evidencia también puede ser valorada de acuerdo con el conocimiento que comparten los documentos. El análisis de la matriz de adyacencia a través de UCINET 6.780 revela características interesantes sobre el volumen de interrelación de la evidencia en los FBC. En su conjunto, los documentos están unidos por un número bajo de referencias (20 internacionales y 12 nacionales). La Tabla 7 entrega un resumen de las referencias principales compartidas por los documentos, un dato obtenido a través de la medida “centralidad de intermediación” (*Betweenness Centrality*) que calcula la cantidad de veces que un nodo actúa como puente entre otros. En este sentido, los textos más centrales la red son la Ley General de Educación. Le siguen los textos nacionales de la LOCE y el Decreto Supremo 433. A nivel internacional, destacan las Key Competencies de la OCDE y el Informe Delors de la UNESCO. Las referencias que unen a los documentos sirvieron con mayor frecuencia para informar los *principios del currículum*, es decir, las orientaciones valóricas, los alcances socioculturales y el fondo gnoseológico de este.

Un hallazgo interesante es que los documentos no solo comparten referencias sino a demás citas que corresponden a formulas léxicas o ideas fuerza que enfatizan los cambios e innovaciones que supone la creación de las Bases Curriculares. Si bien creemos que las referencias, y por tanto los autores, que comparten los documentos son escasas para el conjunto de documentos, estos textos deben valorarse en la medida de que forman parte de una línea de base común de experiencia, que le otorgan continuidad y coherencia ideológica a los FBC.

Nombre Documento
1. Ley General de Educación
2. Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE)
3. Decreto Supremo 433
4. Ministerio de Educación (2009). <i>Actualización del Marco Curricular para la Educación Básica y Media</i> .
5. Cox (1998) (sin texto identificable en referencias)
6. Gysling, J. (2003). Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural. En C. Cox, <i>Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile</i> (pp. 213-252). Editorial Universitaria.
7. OCDE (2005). <i>Definition and Selection of Key Competencies</i> .
8. Delors, J. (1996). <i>La Educación encierra un Tesoro</i> . Informe a la Unesco de la Comisión Internacional.
9. ACARA.
10. Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). <i>A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing</i> . Pearson Education.

Tabla 7

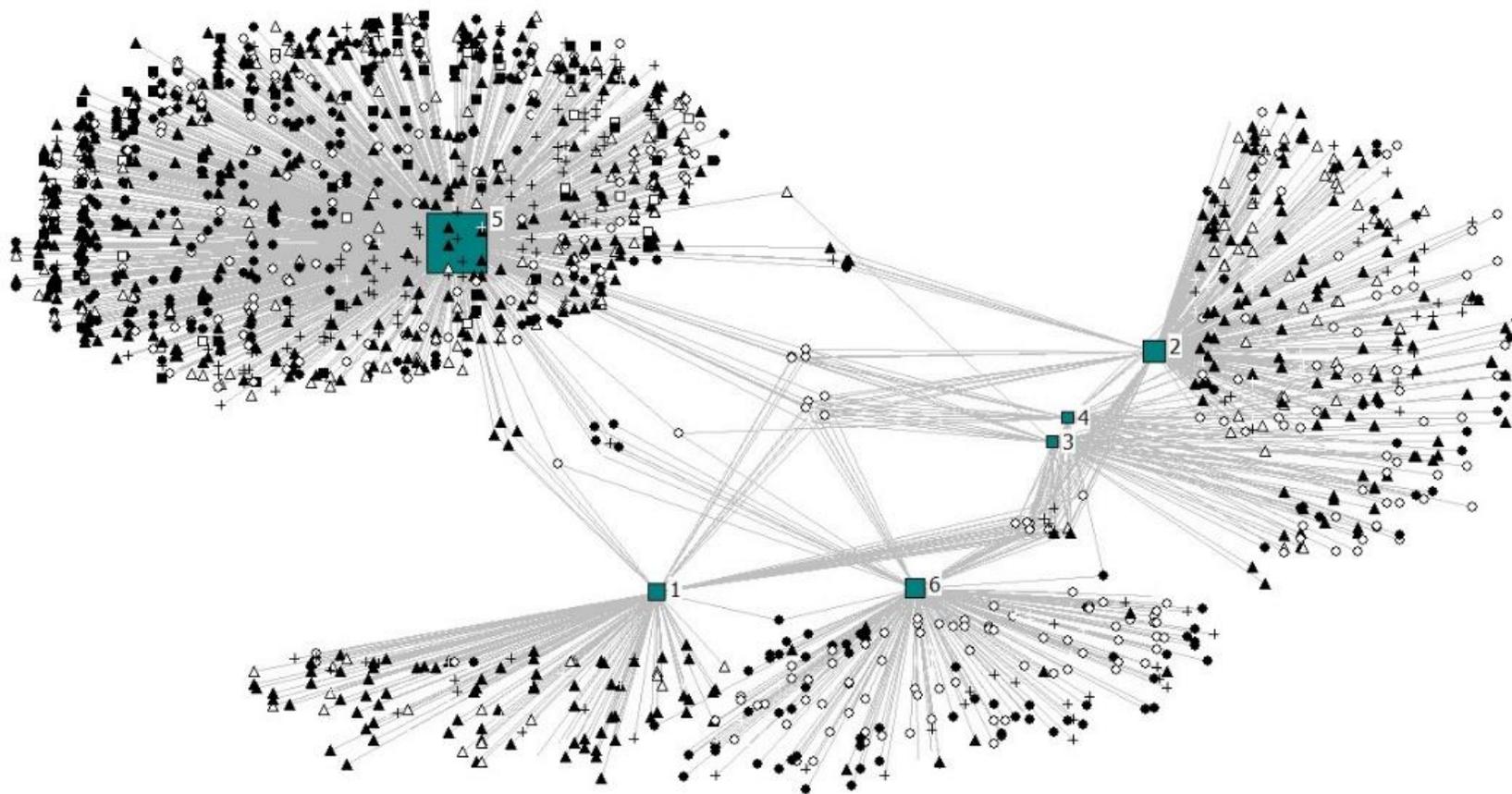
Las 10 Referencias Principales Compartidas por los Documentos

Nota: Elaboración propia.

La Figura 1 obtenida a través de NetDraw entrega una representación visual del volumen y conexión de las citas de los documentos analizados. Como se observa en esta figura, el documento 5 (de la esquina superior izquierda del mapa), mantiene una relación relativamente marginal con el resto de los documentos, característica derivada de un bajo número de referentes y citas compartidas. Por su parte, los documentos 1, 2, 3, 4 y 6 (documentos de la zona inferior del mapa) mantienen una relación de proximidad, derivada de un mayor número de referencias y citas compartidas. Estos datos sugieren que en general los FBC mantienen bajos niveles de intertextualidad y fueron construidos en base a conocimientos especializados. Estos hallazgos son coherentes con una concepción altamente disciplinar en la organización curricular del conocimiento.

Figura 1

Red de Citación de los FBC



Nota: Verde=Fundamento Base Curricular; Negro= Cita referente internacional; Blanco= Cita referente nacional; Circulo= Subcategoría *principios del currículum*; Suma=Subcategoría *organización del currículum*; Triangulo arriba= Subcategoría *disciplinas escolares*.

Usos de la Evidencia del CPG. Entre los Principios Generales de la Escolaridad y la Disciplinariedad

Como señalamos anteriormente, la evidencia internacional fue visiblemente valorada en la producción de los FBC en su conjunto. La producción científica y, sucesivamente, el uso de informes son las subcategorías centrales que caracterizan la tendencia de internacionalización. Tomando en consideración lo anterior, queda por responder a nuestra segunda pregunta: ¿Cómo los actores locales codificaron la evidencia provista por los actores emblemáticos del CPG? ¿Cómo esta evidencia da forma al contenido de los FBC?

Antes de responder a estas preguntas debemos señalar que, en términos numéricos, el aporte de la evidencia de los actores emblemáticos del CPG (OCDE, UNESCO, Banco Mundial, UNICEF, IEA) representa un número bajo (11%) respecto al universo de citas. La Tabla 8 muestra la frecuencia de citas por autor u organización para el total de documentos, un esquema al que hemos incorporado a actores de relevancia como la Comisión Europea, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y a actores emergentes como el ATC21 y el P21.

Tabla 8

Principales Actores del CPG

Nombre de autor u organización	#citas
OCDE (PISA, PIIAC, DESECO)	56
UNESCO (Informe Delors, ODS4)	47
PNUD	25
EURYDICE-Comisión Europea	20
IEA (PIRLS, ICCS, TIMSS)	12
ATC21	9
P21	7
UNICEF	5
OMS	5
Banco Mundial	0
Total	186
% respecto al total de citas	(11%)

Nota: elaboración propia.

Otro hallazgo destacado en esta línea es que los *tipos* de textos asociados al CPG no responden a la tendencia general de cientifización (8%), sino más bien sus textos deben ser ubicados en la subcategoría de *documento curricular* (12%) e *informe/consulta* (80%), es decir, textos que proveen comparaciones, síntesis de resultados de aprendizajes de pruebas internacionales, marcos referenciales y mejores experiencias. Estos hallazgos sugieren que, si bien la movilización de evidencia proveniente del CPG responde a una tendencia de internacionalización, los textos utilizados preferentemente por los actores locales representan un género político distinto al científico, caracterizado por la combinación de un lenguaje orientado al impacto, la legitimación de visiones educativas y el rigor (Menashy & Read, 2016).

Dicho esto, es importante destacar que aun cuando los actores emblemáticos del CPG contribuyeron numéricamente a un porcentaje bajo de citas en relación con el total, los hallazgos del análisis temático revelaron que estos actores ocupan una posición de autoridad en las grandes definiciones de los FBC. Así mismo, nuestros hallazgos señalan que, más que datos expresados en

cifras y tablas comparativas, los FBC hicieron alusión a dos formas específicas de conocimiento promovidos por los actores del CPG: 1) definiciones sobre competencias para enmarcar los objetivos de la escolaridad chilena y 2) definiciones provenientes de estudios internacionales (PISA, PIRLS, TIMSS, PIAAC) para dotar de contenido a las disciplinas escolares.

1) Las competencias definidas por los actores del CPG pueden identificarse con mayor recurrencia y profundidad en las subcategorías de *principios* y de *disciplinas escolares*. En relación con la subcategoría de *principios*, los actores locales integraron a los objetivos generales de la escolaridad un conjunto importante de nociones de competencias derivadas del DESECO, el Informe Delors de la UNESCO (aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer), de organizaciones menos conocidas, aunque ideológicamente afines, como el ATC21 y el P21. En este punto es importante destacar que, aunque la UNESCO y las instituciones asociadas a la OCDE mantienen profundas diferencias institucionales y existenciales en el CPG, los actores locales invocaron a estas instituciones sin esclarecer la naturaleza de los puntos que defienden (Rizvi & Lingard, 2010). Por el contrario, se visualiza un uso indiferenciado de los actores del CPG para establecer una orientación productiva en los FBC, caracterizada por asociaciones con el mundo del trabajo, la individuación y la resiliencia.

Por ejemplo, la presentación de competencias y habilidades del documento 5 señala que la experiencia curricular del siglo XXI debe “propender a la formación integral de ciudadanos capaces de desenvolverse en el mundo, de adaptarse a los cambios y de participar activamente en su mejoramiento”. Frente a este objetivo, el currículum escolar chileno debe promover una noción de habilidad basada en una “una combinación de conocimientos, habilidades específicas, experiencia y alfabetizaciones necesarias para triunfar en el trabajo y en la vida” (UCE-MINEDUC, 2019, p. 90). Para este objetivo, los formuladores locales recurrieron intertextualmente a las competencias del Informe Delors (aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer), para posteriormente incluir literal y explícitamente el marco de habilidades del ATC21, una coalición de organizaciones económicas vinculadas a la OCDE, las que en 2012 habían definido competencias para “la generación de fuerzas laborales futuras con las habilidades del siglo XXI que requerían sus lugares de trabajo” (Care et al., 2018, p. 3). Las cuatro habilidades definidas por el ATC21 citadas en los FBC fueron:

Maneras de pensar, que considera creatividad e innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones, metacognición y capacidad de aprender a aprender. 2. Maneras de trabajar, que implica habilidades de comunicación y la capacidad de trabajar en equipo y colaborar con otros. 3. Herramientas para trabajar, específicamente análisis crítico de la información y manejo de tecnologías digitales. 4. Maneras de vivir en el mundo, que incorpora ciudadanía tanto en el ámbito local como global, desarrollo de proyectos de vida personales y laborales, y responsabilidad personal y social, basada en la interculturalidad. (UCE-MINEDUC, 2019, p. 91)

Por su parte, el documento 6 sustenta la integración de competencias para personas jóvenes y adultas a través del texto *Skills Studies, Skills Matter*, un informe resumen del *Survey of Adults Skills* (PIAAC), un programa de análisis de competencias de adultos en el procesamiento de información. El énfasis principal dado a este informe fue el aprendizaje de experiencias de países con “resultados académicos destacados” en la educación de adultos y jóvenes. En especial para desarrollar “habilidades que permitan fortalecer la capacidad de enfrentar las demandas de la llamada sociedad de la información, de manera crítica, competente y ética” (UCE-MINEDUC, 2020, p. 13).

Una segunda forma de uso de definiciones de competencias elaboradas por actores del CPG puede detectarse en la subcategoría de *disciplinas escolares*. Los actores locales estuvieron interesados

en dotar de contenido a los Objetivos de Aprendizaje (OA), un constructo específico de las Bases Curriculares que refieren a los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes deben desarrollar en el marco de una disciplina específica. Por ejemplo, los OA del documento 2 (Artes Visuales, Música, Educación Física y Salud, Tecnología, Orientación) fueron sustentados en las ya mencionadas competencias claves del DESECO. Un hallazgo interesante en este contexto es que, si bien la propuesta del DESECO entrega un marco de competencias genéricas para la vida y no para disciplinas específicas), los actores locales forzaron la introducción de competencias DESECO a los objetivos disciplinares bajo el entendido que “desde una mirada amplia, todas las asignaturas contribuyen al logro de las competencias OCDE, sin que puedan establecerse límites cerrados y excluyentes” (UCE-MINEDUC, 2012, pp. 12–13). La Tabla 9 ejemplifica la manera en que los actores locales forzaron una de las competencias del DESECO, entre otras, en el marco de los objetivos de disciplinas. Esta forma de integración, en el que las competencias para la vida definidas por actores globales sustentan objetivos disciplinares específicos, sugiere que los actores locales buscaron mantener simultáneamente la tradición curricular previa, centrada en materias, y la legitimidad transnacional que significa el viraje hacia las competencias (Nordin & Sundberg, 2021).

Tabla 9

Competencias OCDE y su Relación con Objetivos por Disciplina

Competencia OCDE	Artes Visuales	Música	Educación Física y Salud	Tecnología	Orientación
Habilidad de cooperar	Actitudes: Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.	Actitudes: Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión y creación musical	Actitudes: Demostrar disposición para trabajar y jugar en equipo.	Actitudes: Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.	Eje de relaciones Interpersonales, para favorecer la convivencia basada en el respeto y la valoración por el otro.

Nota: Elaboración propia.

2) Un segundo ámbito de uso de evidencia del CPG guarda relación con la transferencia de contenidos desde los estudios internacionales hacia las disciplinas escolares valoradas como conducentes al éxito de los países. Al igual que con las definiciones del ATC21 y del DESECO, los actores locales integraron a los FBC un conjunto de definiciones que dotan de contenido la experiencia escolar, las que fueron recurrentes y visibles en profundidad en la subcategoría de *disciplinas escolares*, especialmente de Lengua y Literatura, Matemáticas y Ciencias Naturales, tres de las disciplinas evaluadas en los estudios PISA y TIMSS.

Un ejemplo expresivo de esta integración guarda relación con la definición de competencias literaria y comprensión lectora definida por PISA presente en el documento 1 (Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales). Según se expresa aquí, las Bases Curriculares integran “cada uno de los aspectos que menciona la definición

de competencia literaria de PISA”, es decir, “La comprensión, el uso y la reflexión sobre los textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar los propios conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad”. De acuerdo con los argumentos que sustentan esta integración, las competencias lectoras desarrollada entre 1° y 6° “sentaría las bases para que, de 7° básico a 2° medio (en la edad en la que se evalúa en PISA), los estudiantes desarrollen en profundidad las habilidades de interpretar e integrar lo que leen, reflexionar y evaluar textos” (UCE-MINEDUC, 2011, p. 18).

Así mismo, los actores locales hicieron una alineación explícita a los marcos de evaluación de TIMSS 2011 de la IEA en las disciplinas de Ciencias Naturales y Matemáticas, válidas para el intervalo de Kinder y 4° año de primaria. Para el caso de Ciencias Naturales, los FBC hicieron un alineamiento minucioso con las habilidades y contenidos de TIMSS. En particular, los FBC integraron los tres ejes de contenido evaluados por esta prueba, es decir, “Ciencias de la Tierra y el Universo”, “Ciencias Físicas y Químicas” y “Ciencias de la Vida” (UCE-MINEDUC, 2011, pp. 19–24). Así mismo, en matemáticas los FBC para básica tomaron de manera explícita y completa lo evaluado en TIMSS para 4 básico, a decir, las habilidades de conocer, aplicar y razonar, así como los ejes temáticos de números, figuras geométricas y presentación de datos (UCE-MINEDUC, 2011, p. 25).

Una variación importante en el uso de la evidencia provista por estudios internacionales puede detectarse en la construcción de la asignatura de Educación Ciudadana, un ámbito históricamente caracterizado por disputas ideológicas idiosincráticas. La construcción de este currículum muestra un uso relativamente equitativo de la evidencia utilizada (37 citas nacionales y 32 citas internacionales). En los fundamentos de la creación de esta asignatura no solo se encontraron las bases legales nacionales (Ley 20.911/2016), sino además la experiencia curricular nacional acumulada desde el Marco Curricular de 1998. Así mismo, una serie de investigaciones nacionales y científicas fueron utilizadas para reafirmar la incorporación de esta asignatura.

Los referentes principales del CPG para esta disciplina fueron la IEA, a través del Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana versión 2009 (ICCS/2009), una publicación de estadísticas educativas del Eurydice de la Unión Europea y un estudio latinoamericano del PNUD. La búsqueda de referencias y citas de ICCS/2009, un estudio que ha adquirido notoriedad en el sistema educativo chileno solo fue expresiva para el documento 5. Un hallazgo relevante es que estos los actores del CPG fueron citados en mayor medida para justificar la incorporación de la asignatura de Educación Ciudadana en los años finales de la trayectoria escolar, y no para dotar de *contenido* la propuesta disciplinar, tal como había ocurrido parcialmente en la Actualización del Marco Curricular y en la creación de materiales curriculares para el área entre 2010 y 2015 (Osorio & Valdivieso, 2021). Este hallazgo pone en tensión el estudio de Cox y Meckes (2016), quienes afirman que los conceptos del ICCS influyeron en los contenidos y secuenciación de aprendizajes cívicos entre 1 primer año de primaria y el cuarto de secundaria.

Sociedades de Referencia como Mejores Experiencias: Aculturación y Acceso a la Modernidad

Tal como reveló nuestro análisis de redes, un conjunto importante de informes provenientes de instituciones educativas de sociedades extranjeras fue citado en tanto “mejores experiencias” y “países exitosos”. Si bien en sí mismas estas instituciones no pueden ser consideradas como actores globales, el alcance transnacional de su influencia las convierte en actores importantes en la difusión y préstamo de pólizas educativas. Así mismo, estos países guardan una estrecha relación con la OCDE, en la medida en que sus resultados en PISA destacan significativamente, lo que las convierte en “sociedades modelos de las cuales tomar prestado elementos” (Santos & Centeno, 2023, p. 270).

Algunas de estas instituciones incluyen el British Columbia Ministry of Education, la Secretaría de Educación Pública de México y el *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (ACARA).

Inicialmente, nuestro análisis de redes reveló que todas las disciplinas de los FBC, incluyendo el currículum de Educación de Jóvenes y Adultos, recurrieron a sociedades de referencia para su construcción. Las sociedades de referencia emergen con mayor frecuencia las subcategorías *organización del currículum* (duración, organización, secuencia de aprendizajes) y *disciplinas escolares* (contenidos y propósitos formativos). Al analizar estas subcategorías, las razones y criterios para la selección de sociedades de referencia emergieron como un tema recurrente y significativo. En este proceso, observamos que cada uno de los documentos detalla razones particulares para revisar currículums extranjeros, como la existencia de programas educativos específicos y reformas curriculares recientes. No obstante, algunos documentos muestran un criterio común referido a la revisión de currículums definidos como “países exitosos”, es decir, países con membresía OCDE (Australia, Canadá, Finlandia y Nueva Zelanda lideran la lista) y primeros lugares en estudios internacionales, especialmente en el Informe PISA, aunque un conjunto de países fuera la órbita OCDE fueron referenciados (Sudáfrica, Argentina y Singapur). Por ejemplo, el documento 5 señala al respecto que:

Se efectuó un estudio que reunió el análisis de los 25 países con mejor desempeño en cada uno de los rankings TIMSS –dos pruebas: Matemáticas y Ciencias– y PISA –tres pruebas: Matemáticas, Ciencias y Lectura– del año 2015. Se agregó también a Francia y España y los dos principales currículos de Canadá (Ontario y British Columbia), lo que dio una muestra total de 28 casos. Su objetivo era identificar tendencias con respecto a la prescripción de aprendizajes y a la manera en que se presentan las habilidades y conocimientos en los Objetivos de Aprendizaje en los países con mejor desempeño en las pruebas estandarizadas internacionales mencionadas. (UCE-MINEDUC, 2019, p. 96)

El criterio PISA puede encontrarse incluso en asignaturas que no son medidas en estudios internacionales, tal como muestra el caso de Educación Física:

Aunque no existe una evaluación de Educación Física y Salud que se pueda comparar mundialmente, se consideró los resultados de la prueba Pisa como referentes para determinar los países con sistemas educativos exitosos, considerando que la asignatura apoya y desarrolla de manera importante los aspectos cognitivos. (UCE-MINEDUC, 2013, p. 16)

Nuestro análisis a las subcategorías *organización del currículum* y *disciplinas escolares* muestran además la existencia de dos grandes temas vinculados a los impulsos locales que llevan a los constructores de políticas locales a integrar elementos de las sociedades de referencias: legitimación transnacional y soluciones tecno políticas. En relación a la legitimación transnacional, los documentos muestran a las sociedades de referencia como expresiones de un movimiento global hacia estructuras curriculares similares (como la integración de competencias y secuencias de aprendizaje), a las que el currículum nacional debe integrarse para garantizar respuestas efectivas a la modernidad, aunque sin perder su anclaje a las tradiciones y necesidades locales. En este sentido, el uso de las sociedades de referencias puede entenderse como la expresión de una acomodación a los entornos culturales de los países selectos del primer mundo, una acomodación que favorece un lenguaje común y la visibilidad transnacional como sociedad moderna (Meyer & Ramírez, 2014). Esta mimesis curricular opera como una manera de acercar y legitimar el currículum transnacionalmente, al tiempo de ofrecer a los estudiantes una experiencia educativa anclada a lo global que no pierde los elementos de la tradición nacional. La siguiente cita es expresiva de estas tendencias:

La mayoría de los currículos estudiados destacan cuatro elementos clave: promover estilos de vida activa y saludable, practicar actividades físicas que interesen a los alumnos, diseñar programas de ejercicio, y que los alumnos asuman un rol personal y social para construir comunidades activas saludables [...] A partir de esto, para la propuesta curricular de la Formación General se diseñó Objetivos de Aprendizaje que incluyen esos temas, pues son transversales y pertinentes para la realidad país (UCE-MINEDUC, 2019, p. 206)

Respecto a las soluciones tecno políticas, para los actores locales las sociedades de referencia OCDE operan como ejemplos que le permiten resolver los problemas y contradicciones de las acomodaciones culturales entre la tradición/nuevo y lo global y lo local. Las sociedades de referencias OCDE muestran el camino y alternativas para la solución de estas contradicciones, las que se mueven en los planos de los *principios* y de la *organización curricular*. Por ejemplo, un tema recurrente para el cual fueron invocadas las sociedades de referencia fue la problemática de la convivencia entre pedagogía y tecnificación. En respuesta a la tradición constructivista iniciada por el Marco Curricular de 1996 y 1998 (Nervi, 2002), las FBC buscaron promover en disciplinas como Lengua y Literatura, Artes Visuales, Tecnología e Historia, Geografía y Ciencias Sociales una visión reflexiva sobre el aprendizaje, caracterizada por el desarrollo de la autonomía y el cuestionamiento al entorno. No obstante, la dinámica de la globalización exige a su vez la preparación de cualificaciones técnicas para los puestos de trabajo. Los currículums extranjeros de la órbita OCDE mostrarían la importante cualidad de hacer convivir ambas perspectivas. Un ejemplo expresivo de esta orientación se encuentra en el currículum de Tecnología:

Respecto de los países que presentan de forma explícita la asignatura (Australia, Finlandia, Inglaterra) presentan como común denominador una formación ligada a la adquisición de habilidades y conocimientos técnicos, con foco puesto en la producción de bienes y servicios. No obstante, en los primeros niveles Australia, Finlandia e Inglaterra han optado por una enseñanza menos ligada a la simple técnica y acercándose más a modelos reflexivo-críticos. La tendencia general es promover aprendizajes significativos y flexibles que permitan la adaptación a nuevos contextos tecnológicos, y la reflexión y la intervención sobre los aspectos sociales del desarrollo tecnológico, el impacto ambiental y, por supuesto, el impacto económico. (UCE-MINEDUC, 2012, p. 86)

Discusión y Reflexiones Finales

El objetivo de este estudio fue responder a dos preguntas interrelacionadas. Primero, a la pregunta por el qué tipo de evidencia fue valorada para la construcción de las Bases Curriculares y segundo al cómo los formuladores locales utilizaron específicamente la evidencia provista por los actores emblemáticos del CPG. Examinamos el caso de los Fundamentos de las Bases Curriculares, un conjunto de documentos elaborados por el Ministerio de Educación que sirvieron como marco tecno político para la elaboración de las Bases Curriculares en sus distintos niveles. Nuestros hallazgos muestran que el uso del conocimiento, expresado en referencias y citas, tienen cuatro grandes implicancias para nuestra comprensión sobre el vínculo entre el currículum, la evidencia y los regímenes de conocimiento del CPG, a saber: internacionalización y cientifización de la evidencia para la construcción de políticas curriculares; consolidación e institucionalización del conocimiento de organizaciones globales; transparencia en los procesos de construcción curricular; y tensiones para las posibilidades de una experiencia cultural significativa a través del currículum.

En primer lugar, debemos decir que aun cuando la matriz de la Bases Curriculares responde a una tradición local iniciada con el Marco Curricular, la base de evidencia que informa al currículum es abrumadoramente internacional y científica, un punto que tensiona los hallazgos de otros estudios que dan cuenta del carácter localista de las fuentes que informan los procesos de construcción de políticas educativas, especialmente en el contexto nórdico (Steiner-Khamsi et al., 2020; Tröhler, 2020; Volmari et al., 2022). Aunque son característicos los procesos de traducción y recontextualización local, la predominancia de la evidencia internacional y científica son indicativas de la institucionalización de sensibilidades y valoraciones a los espacios de producción de conocimiento extranacionales y a la investigación educativa producida bajo estándares científicos (Lingard, 2013), una perspectiva de uso de evidencia fuertemente relacionada al racionalismo y a la legitimación social descrita por Wiseman et al. (2010).

Sostenemos que el fuerte arraigo de los constructores locales de política a la internacionalización y cientificación de la evidencia, puede estar siendo reforzado, además, por algunas tendencias propias de la investigación educativa global y nacional. Por ejemplo, se ha documentado que la publicación bajo estándares científicos y académicos ha experimentado un crecimiento exponencial en las ciencias sociales y en el campo educativo desde la década de 1980, proceso acompañado de una mayor regulación sobre las normas de producción y difusión investigativa (Powel et al., 2017). En línea con lo anterior, Zapp et al. (2018) han documentado que la colaboración internacional a través de fondos transnacionales y colaboración universitaria se ha vuelto común en la investigación educativa, lo que ha desafiado a los estudios bibliométricos ubicar con precisión la locación de los autores. Esto ha provocado, además, que las obras con autorías internacionales sean citadas un 20% más que aquellas con autorías nacionales. Así mismo, el acceso a bases de datos como Google Scholar y ResearchGate han favorecido que algunos entornos de políticas, como los nórdicos, mantengan un contacto estrecho con la investigación educativa (Steiner-Khamsi, 2022). Finalmente, el carácter “altamente descriptivo” y “poco sofisticado” de la investigación educativa chilena (Villalobos & Pereira, 2022, p. 12) podrían estar contribuyendo a la externalización de la evidencia para la construcción de políticas.

Estas tendencias globales y locales nos llaman a preguntarnos por las posibilidades para que voces locales que detentan formas alternativas de saber tengan representación epistémica en el currículum nacional. Futuras investigaciones podrían rastrear la valoración que los constructores de políticas entregan a la investigación local y a las formas de saber diferentes a las científicas para informar políticas educativas.

En segundo lugar, nuestro análisis muestra que los FBC expresan la consolidación de regímenes de conocimientos provistos por actores emblemáticos del CPG. Aunque este resultado era esperable dado la cultura de rendición de cuentas y evaluaciones internacionales institucionalizado en Chile desde 1990, los FBC se distinguen de otros procesos de construcción curricular por la integración explícita e integral de definiciones producidas por lo por actores como la OCDE y la UNESCO (Cox & Meckes, 2016; Gysling & Meckes, 2011), dos de las organizaciones más importantes en la intermediación de conocimiento educativo (Thompson, 2019). Así mismo, la tendencia a la institucionalización se expresó en la citación de actores emergentes en el área de la educación, como el ATC21 y el P21.

Uno de los hallazgos más relevantes sobre este punto es que, si bien estos actores en su conjunto tienen numéricamente un bajo porcentaje de citación acumulada (11%), estos fueron movilizados para informar áreas del currículum como los principios generales de la escolaridad y las disciplinas escolares. Siguiendo a Popkewitz (2022), sostenemos que el uso de la evidencia sirvió para promover una ontología universalista caracterizada por la promoción de habilidades genéricas y altamente valoradas por países de membresía OCDE para el crecimiento económico y para las garantías de futuros promisorios de éxito individual (Robertson & Beech, 2023). Estos hallazgos

confirman lo dicho por otras investigaciones que evidencian que el movimiento hacia las competencias, especialmente las definidas por el DESECO, ha adquirido prominencia en procesos recientes de reforma curricular (Tahirsylaj & Sundberg, 2020), como en España que ha adoptado en su currículum las definiciones de competencia elaboradas por la Comisión Europea en la Ley de Educación de 2006 (Sánchez-Bello, 2021) y, especialmente, Nueva Zelanda, un país miembro de la OCDE que en 2008 introdujo estándares para la educación básica en las áreas de lectura, escritura y matemáticas (Thrupp, 2018).

Un punto importante para tener en consideración es que estos actores contribuyeron a informar, a través de los framework de pruebas internacionales como PISA, el contenido y las habilidades específicas de las disciplinas consideradas como centrales para asumir los desafíos de la globalización, a decir, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Matemáticas en todos sus niveles, y en menor medida Educación Ciudadana. Este es un punto crucial dado que el uso reiterativo de evidencia provista por las pruebas internacionales para el diseño de estas disciplinas establece formas de control y priorización curricular a distancia (Niemann & Martens, 2018) que reducen las posibilidades de innovación crítica y construcción curricular por parte del profesorado, tal como ha sido documentado en países como Japón (Takekawa, 2016). Desde un punto de vista más global, sostenemos que la posición privilegiada de las definiciones de estudios internacionales, como de otras revisadas en este estudio, contradicen el principio de deliberación y representación democrática de los miembros del cuerpo social, especialmente del profesorado, un actor históricamente relegado de los procesos de diseño de políticas curriculares (Traverso & Gaete, 2023).

Esta importante orientación hacia las competencias genéricas, no obstante, no socaban ni logran superponerse del todo a la tradición de un currículum organizado por principios disciplinares. Nuestros hallazgos señalan que los FBC dejan en claro la existencia de una hibridez entre deseos de construcción ontológica universalista y una tradición curricular local en el que las disciplinas escolares son visualizadas como pilares de la construcción de la cultura nacional (Tröhler, 2020). Como tal, el uso de la evidencia del CPG operó como una manera para posicionar a Chile dentro de las grandes tendencias internacionales del currículum, al tiempo que operó como palanca de legitimación de una tradición curricular local previa (Cox & García, 2015; Nordin & Sundberg, 2021).

En tercer lugar, es importante poner en contexto parte de los hallazgos y señalar algunos avances con relación a otros procesos de producción curricular en Chile. La reforma curricular para la Educación Básica (1996) y para la Educación Media (1998) constituyó un proceso de carácter intraburocrático que no contó con un framework público, más allá de las publicaciones a posteriori que buscaron documentar el proceso (Nervi, 2002). La actualización del Marco Curricular de 2009, por su parte, aun cuando mostró mejoras en cuanto a la accesibilidad del proceso y su fundamentación, su marco de definiciones carece de detalles sustantivos en relación con el origen de las fuentes, su utilización y equipos técnicos involucrados (UCE-MINEDUC, 2008). En este sentido, si bien la institucionalidad creadora de currículum ha sido cuestionada por su carácter jerárquico (Traverso & Gaete, 2023), la transparencia del proceso de construcción de las Bases Curriculares constituye una mejora sustancial respecto a los anteriores.

Dicho lo anterior, emergen finalmente algunas inquietudes sobre la naturaleza de la experiencia escolar que el currículum nacional chileno busca proyectar en tanto sistema de mensaje cultural. Aunque es expresiva la hibridez curricular, las competencias del DESECO, la UNESCO, el P21 y ATC21 constituyen exigencias curriculares globales que llevan a los estudiantes hacia trayectorias de vida que priorizan la empleabilidad y la innovación en desmedro de la crítica política situada y la resolución de los conflictos culturales inherentes a la diversidad y a la organización social bajo principios de mercado (Rizvi & Lingard, 2010). Esta orientación se acentúa aún más en las áreas de Lengua y Literatura, Matemáticas y Ciencias Naturales, las que integran explícitamente los

contenidos y los marcos de competencias de PISA, PIRLS y TIMMS, pruebas que subordinan el conocimiento de la materia a habilidades genéricas y funcionales al rendimiento (Niemann & Martens, 2018). En este sentido, concordamos con Yates y Grumete (2011) cuando señalan que las medidas “vacías” que informan el diseño del currículum podrían reflejar en un futuro el vaciamiento de la cultura y la pérdida del “mundo” que rodea a las escuelas.

Nuestro llamado es que los investigadores y, especialmente, los docentes se comprometan críticamente con los encuadres teóricos y políticos que sustentan al currículum nacional, de tal manera de reconocer los impactos y consecuencias que los conceptos curriculares externos suponen para los procesos de aprendizaje y subjetivación que tienen lugar en las escuelas chilenas, espacios atravesados por persistentes estructuras de desigualdad.

Referencias

- Araujo, H. G., & Lopes, A. C. (2023). Redes políticas na educação brasileira: O caso da Base Nacional Comum Curricular. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8233>
- Arratia, A., & Osandón, L. (Eds.) (2019). *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. MINEDUC-UNESCO.
- Avelar, M., Nikita, D. P., & Ball, S. (2018). Education policy networks and spaces of ‘meetingness’: A network ethnography of a Brazilian seminar. In A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development. New agendas, issues and policies* (2 ed., pp. 55–74). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781474296052.ch-003>
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol University Press. <https://doi.org/10.46692/9781847429810>
- Biesta, G. J. J. (2010). Why ‘what works’ still won’t work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Broome, A., & Seabrooke, L. (2015). Shaping policy curves: Cognitive authority un transnational capacity building. *Public Administration*, 93(4), 956–972. <https://doi.org/10.1111/PADM.12179>
- Care, E., Griffin, P., & Wilson, M. (Eds.). (2018). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6>
- Christensen, J., & Holst, C. (2017). Advisory commissions, academic expertise and democratic legitimacy: The case of Norway. *Science and Public Policy*, 44(6), 821–833. <https://doi.org/10.1093/SCIPOL/SCX016>
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: El caso de Chile en los noventa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 10(1), 24–24. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42030>
- Cox, C., & García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana en Chile 1996-2013: Tres currículos comparados. In C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 283–320). Ediciones UC.
- Cox, C., & Meckes, L. (2016). International large-scale assessment studies and educational policy-making in Chile: Contexts and dimensions of influence. *Research Papers in Education*, 31(5), 502–515. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225349>

- Edwards, D. B. (2018). The global education policy field: Characterization, conceptualization, contribution. *International and Development Education*, 1–30. https://doi.org/10.1057/978-1-137-50875-1_1
- Fenwick, T., Mangez, E., & Ozga, J. (2014). *World yearbook of education 2014: Governing knowledge: Comparison, knowledge-based technologies and expertise in the regulation of education*. Routledge.
- Goldie, D., Linick, M., Jabbar, H., & Lubienski, C. (2014). Using bibliometric and social media analyses to explore the “echo chamber” hypothesis. *Educational Policy*, 28(2), 281–305. <https://doi.org/10.1177/0895904813515330>
- Gysling, J., & Meckes, L. (2011). Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010. *PREAL Serie Documentos*, 54(September), 1–34. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/PREALDOC54.pdf>
- Lingard, B. (2013). The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, 54(2), 113–131. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.781515>
- Lubienski, C. (2019b). Advocacy networks and market models for education. In M. P. do Amaral, G. Steiner-Khamsi, & C. Thompson (Eds.), *Researching the global education industry* (pp. 69–86). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04236-3_4
- Menashy, F., & Manion, C. (2016). The historical evolution and current challenges of the United Nations and global education policy-making. In *The handbook of global education policy* (pp. 319–334). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch17>
- Menashy, F., & Read, R. (2016). Knowledge banking in global education policy: A bibliometric analysis of World Bank publications on public-private partnerships. *Education Policy Analysis Archives*, 24(95). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2523>
- Meyer, J., & Ramírez, F. (2014). *La educación en la sociedad mundial: Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Octaedro.
- Nervi, M. L. (2002). *Los saberes de la escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular, 1996-2002*. Editorial Universitaria.
- Niemann, D., & Martens, K. (2018). Soft governance by hard fact? The OECD as a knowledge broker in education policy. *Global Social Policy*, 18(3), 267–283. <https://doi.org/10.1177/1468018118794076>
- OCDE. (1997). *La definición y selección de competencias clave*. [Resumen Ejecutivo]. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Osorio, G. C., & Valdivieso, E. S. (2021). The influence of international civic and citizenship studies on education in Chile. In *Influences of the IEA civic and citizenship education studies* (pp. 25–36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_3
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). A consolidação do estado avaliador através de políticas de prestação de contas: Trajetória, produção e tensões no sistema educacional chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25. <https://doi.org/10.14507/EPAA.25.3177>
- Pizmony-Levy, O., Baek, C. (2022). Exploring the architecture of policy knowledge: A methodological note. In B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *Evidence and expertise in nordic education policy* (pp. 59–76). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7_3
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea Ediciones.
- Popkewitz, T. (2022). International assessments as the comparative desires and the distributions of differences: Infrastructures and coloniality. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(3), 460–482. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.2023259>
- Powel, J., Baker, D., & Fernandez, F. (Eds.) (2017). *The century of science: The global triumph of the research university*. Emerald.

- Porter, T. M. (2020). *Trust in numbers*. Princeton University Press.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Robertson, S. L., & Beech, J. (2023). 'Promises promises': International organisations, promissory legitimacy and the re-negotiation of education futures. *Comparative Education*.
<https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2287938>
- Sánchez-Bello, A. (2021). A critical review of the competency-based curriculum in Spain. In W. Zhao & D. Tröhler (Eds.), *Euro-Asian encounters on 21st-century competency-based curriculum reforms: Cultural views on globalization and localization* (pp. 133–146). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-16-3009-5_7
- Santos, Í., & Centeno, V. G. (2023). Inspirations from abroad: the impact of PISA on countries' choice of reference societies in education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(2), 269–286. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1906206>
- Seitzer, H., Baek, C., & Steiner-Khamsi, G. (2023). Instruments of lesson-drawing: comparing the knowledge brokerage of the OECD and the World Bank. *Policy Studies*.
<https://doi.org/10.1080/01442872.2023.2220282>
- Steiner-Khamsi, G. (2022). What is in a reference? Theoretically understanding the uses of evidence in education policy. In B. Karseth, K. Sivesind, G. Steiner-Khamsi (Eds.), *Evidence and expertise in nordic education policy* (pp. 33–57). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7_2
- Steiner-Khamsi, G., Karseth, B., & Baek, C. (2020). From science to politics: Commissioned reports and their political translation into white papers. *Journal of Education Policy*, 35(1), 119–144.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1656289>
- Steiner-Khamsi, G., Martens, K., & Ydesen, C. (2024). Governance by numbers 2.0: Policy brokerage as an instrument of global governance in the era of information overload. *Comparative Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2308348>
- Tahirsylaj, A., & Sundberg, D. (2020). The unfinished business of defining competences for 21st century curricula—a systematic research review. *Curriculum Perspectives*, 40(2), 131–145.
<https://doi.org/10.1007/S41297-020-00112-6>
- Takekawa, S. (2016). Effects of globalised assessment on local curricula: What Japanese teachers face and how they challenge it. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 946–964). SAGE.
- Thompson, C. (2019). The globalized expert: On the dissemination and authorization of evidence-based education. In M. Perreira do Amaral, G. Steiner-Khamsi, C. Thompson (Eds.), *Researching the global education industry: Commodification, the market and business involvement* (pp. 203–224). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04236-3_10
- Thrupp, M. (2018). *The search for better educational standards*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-61959-0>
- Traverso, C. V., & Gaete, J. L. (2023). La reforma curricular de 3° y 4° medio en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 361–386. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000100361>
- Tröhler, D. (2020). National literacies, or modern education and the art of fabricating national minds. *Journal of Curriculum Studies*, 52(5), 620–635.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1786727>
- UCE-MINEDUC. (2008). *Fundamentación del ajuste a los marcos curriculares vigentes de educación básica y educación media. Decretos 40/96 y 220/98 y sus modificaciones. Documento preparado para presentar la propuesta de ajuste curricular en consulta al Consejo Superior de Educación*. Ministerio de Educación de Chile.

- UCE-MINEDUC. (2011). *Fundamentos Bases Curriculares 2011. Educación básica 1° a 6° básico. Lengua y Literatura y comunicación, matemática, ciencias naturales, historia, geografía y ciencias sociales*. Ministerio de Educación de Chile.
- UCE-MINEDUC. (2012). *Fundamentos Bases Curriculares. Educación básica. Segunda etapa 1° a 6° básico. Artes visuales, música, educación física y salud, tecnología, orientación*. Ministerio de Educación de Chile.
- UCE-MINEDUC. (2019). *Fundamentos Bases Curriculares 3° y 4° medio. Plan de formación general, plan de formación diferenciada, humanístico- científica*. Ministerio de Educación de Chile..
- UCE-MINEDUC. (2020). *Fundamentación de las Bases Curriculares de educación para personas jóvenes y adultas*. Ministerio de Educación de Chile.
- Villalobos, C., & Pereira, S. (2022). ¿Quién, cómo y de qué se investiga en un sistema educativo mercantilizado? Un meta-análisis de la investigación sobre política educativa en el Chile post-dictadura (1990-2019). *Education Policy Analysis Archives*, 30. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7515>
- Volmari, S., Kauko, J., Anturaniemi, J., Santos, Í., Volmari, S., Kauko, J., Anturaniemi, J., & Santos, Í. (2022). Evidence and expert power in Finnish education policy making: The national core curriculum reform. In B. Karseth, K. Sivesind, G. Steiner-Khamsi (Eds), *Evidence and expertise in nordic education policy* (pp. 115–148). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7_5
- Wahlström, N. (2020). Tracing implications of transnational policy in curriculum events. *The Curriculum Journal*, 31(4), 587–604. <https://doi.org/10.1002/curj.62>
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy. Studies in the sociology and politics of education*. SAGE.
- Wiseman, A. W., Whitty, G., Tobin, J., & Tsui, A. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. *Review of Research in Education*, 34, 1–24. <https://doi.org/10.3102/0091732X09350472>
- Yates, L., & Grumet, M. (Eds.) (2011). *World yearbook of education 2011. Curriculum in today's world. Configuring knowledge, identities, work and politics*. Routledge.
- Zapp, M. (2018). The scientization of the world polity: International organizations and the production of scientific knowledge, 1950–2015. *International Sociology*, 33(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/0268580917742003>
- Zapp, M., Marques, M., & Powel, J. (Eds.). (2018). *European educational research. (Re)constructed: Institutional change in Germany, the United Kingdom, Norway, and the European Union*. Symposium Books.

Sobre los Autores

José Miguel Fuentes-Salazar (Contacto principal)

Universidad de Chile

jose.fuentes.s@uchile.cl

<https://orcid.org/0000-0002-9132-2069>

José Miguel Fuentes-Salazar es profesional y relator en Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Es profesor de Historia por la Universidad de Chile y Magister en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa por la misma universidad. Actualmente cursa estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Católica de Chile. Sus áreas de interés son los estudios globales en educación, las políticas curriculares y las evaluaciones a gran escala.

Daniel Johnson-Mardones

Universidad de Chile

djhonson@uchile.cl

<https://orcid.org/0000-0002-1023-8915>

Daniel Johnson-Mardones es actualmente profesor asociado del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile en el área de teoría curricular y diseño curricular. Es Doctor en Currículum e Instrucción por la Universidad de Illinois en Urbana Champaign, con especialización en Estudios Culturales y Método Interpretativo; Magíster en Currículum y Comunidad Educativa por la Universidad de Chile, y Licenciado en Enseñanza Media en Historia y Geografía por la Universidad de Concepción.

Manuel Silva-Águila

Universidad de Chile

msilvaag@uchile.cl

Manuel Silva-Águila es profesor asociado del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile en el área de teoría curricular y diseño curricular. Es Máster en Educación por la Universidad de Lovaina (KUL) Bélgica y Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 32 Número 74

19 de noviembre 2024

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para México de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la Universidad de Guadalajara. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
