

La relación global-local para la introducción de temáticas ambientales en la reconstitución curricular chilena¹

The global-local relation and the introduction of environmental matters in the Chilean curriculum reconstitution

Soledad Castillo TRITTINI²

Resumen

Este trabajo problematiza la reestructuración curricular chilena con inicio en 1996, que incluye el proceso de introducción de temáticas ambientales en el currículo. La relación entre los grupos que participaron en esa reestructuración, el contexto vivido por el país luego de un periodo de dictadura junto con los objetivos de modernización y la relación global-local son considerados claves en este proceso. Para la explicitación de tal proceso me apoyo en los aportes teóricos de Stephen Ball y su ciclo de generación de políticas, junto con los aportes de Ivor Goodson y la importancia de las comunidades disciplinares en ese proceso.

Palabras claves: Temáticas ambientales. Global. Local. Currículo.

Abstract

This paper aims to analyse the Chilean curricular reformulation which began in 1996. This reformulation includes the introduction to environmental issues. The relation among the groups that were part of the process, the context of the country was going through after a long period of dictatorship and also the modernization goals and the global-local relations considered as key in this process. This analysis is based on Stephen Ball's policy cycle approach and Ivor Goodson's contributions about the importance of school subject communities involved in the process.

Keywords: Environmental matters. Global. Local. Curriculum.

-
- 1 Este trabajo es parte de una investigación iniciada durante mis estudios de Magister y al cual sigo dándole continuidad en mis estudios de Doctorado iniciado en Marzo de este año. Magister realizado entre los años 2009-2011 en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, con el apoyo de la CNPq a través de la beca PEC-PG
 - 2 Doutoranda na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bolsista PEC-PG Capes. Mestre pela mesma Universidade. Participante do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura <www.curriculo-uerj.pro.br>. Endereço: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rua São Francisco Xavier 524, grupo 12037-F. Tel: (21) 2334-0467. E-mail: <andreatrittini30@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 22	n. 50	p. 687-705	set./dez. 2013
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introducción

En este artículo tengo como finalidad profundizar y transparentar uno de los procesos que han sido parte de la reestructuración curricular desarrollada en Chile, me refiero a la reconfiguración de las asignaturas y la introducción de ciertos contenidos. Este tratamiento es realizado sobre el entendimiento de estructuración curricular como un campo amplio que va más allá de la selección de una lista de contenidos, un proceso en constante desarrollo que implica los más variados contextos y actores.

El proceso al que hago referencia que comenzó a inicios de los años noventa y que hasta hoy se encuentra activo³, está relacionado con la introducción de temáticas ambientales en la asignatura de *Estudio y Comprensión de la Naturaleza* durante la reestructuración curricular de Chile, que formó parte de un proceso de reconstitución de las asignaturas en general.

Es en esa perspectiva que investigo la introducción de las temáticas ambientales, como siendo parte de un proceso de transformación curricular mayor que incluyó como uno de sus espacios de transformación la reconfiguración disciplinar, entre ellas, la de *Ciencias Naturales* siendo reconstituida para *Estudio y comprensión de la naturaleza*. Este cambio significó la entrada explícita de contenidos asociados a las problemáticas ambientales, las que continúan teniendo un espacio dentro del currículo luego de dos reformas posteriores (2009-2012) ocupando un espacio cada vez mayor.

Para tal análisis me apoyo, a través de las interpretaciones de Lopes e Macedo, (1994) en los aportes de Stephen Ball y su ciclo de producción de políticas (2011), importantes para comprender este proceso de generación desde una perspectiva más compleja, dinámica y fértil, de dialogo existente entre los diferentes espacios que participan en estos procesos de elaboración. Me enfoco principalmente en los Contextos de influencia e de Producción de textos, su relación y conformación en el Local, considerado como un espacio de reinterpretación.

En relación a la reconstitución disciplinar los aportes de Goodson (1995) son considerados en relación al análisis que considera la participación de las comunidades disciplinares⁴ en ese proceso. Hago también especial referencia a la relación global-local para la elaboración de políticas.

Entiendo el papel de las comunidades disciplinares como parte de un proceso de apropiación particular de las políticas y de su recontextualización

3 Entre los años de 1996 y 2002 tres fueron las reformas educacionales elaboradas. Teniendo destaque en términos de reconstitución disciplinar la reforma de 1996.

4 La referencia que hago en relación a las comunidades disciplinares incluye a las comunidades de las asignaturas escolares.

por hibridismo en un determinado contexto. El rol de estas comunidades es fundamental para comprender las interpretaciones y sentidos producidos, una vez que las comunidades disciplinares participan en las múltiples reinterpretaciones y acuerdos, negociando sentidos en los diferentes momentos de la producción de textos y discursos de las políticas curriculares (LOPES, 2005). Considero que es a través de variados canales y contextos que estas comunidades participan en la construcción y estabilidad de determinadas políticas para volverlas hegemónicas.

En este artículo defiendo que el proceso de reestructuración de las políticas curriculares, que incluyó la reestructuración de las asignaturas y la introducción de contenidos de tipo ambiental, fue producido a través de la conjugación de discursos por un lado local, visando a la modernización del currículo, y también por un discurso global con apropiación local favorable al medio ambiente. Este proceso fue desarrollado dentro de una dinámica de recontextualización global-local en que los discursos fueron hibridizados y donde el discurso global se conjugó con las demandas propias de ese local. Para tal considero importante investigar la relación entre grupos y contextos que influyeron en la entrada de las temáticas ambientales durante el proceso de transformación curricular en Chile entre los años 1996 y 2002.

Camino investigativo

Para responder a los asuntos colocados, la investigación fue desarrollada visando a diseñar el contexto de la reforma citada, así como elaborar un cuerpo teórico consistente para entender el contexto de producción de texto. Para tal, fueron investigados documentos referentes a discursos, decretos y escritos producidos por las comisiones constituidas para tales fines.

Asociado a la Reforma de 1996, la Ley n° 18.962 – Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), de 10 de marzo de 1990; el Decreto n° 40/1996 que, en anexo, establece los Objetivos Fundamentales⁵ y los Contenidos Mínimos⁶ de cada uno de los años de estudio de la Enseñanza Básica; el decreto de actualización de esa reforma - Decreto Supremo de Educación n° 232, de 17 de octubre de 2002. El Decreto n° 220/1999, que

5 “Son las competencias que los alumnos deben conseguir en los distintos periodos de su escolarización para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la Enseñanza Básica” (CHILE. MINEDUC, currículum, 2002, p. 16).

6 Conocimientos específicos y prácticas para obtener las destrezas y actitudes que las escuelas deben enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel (CHILE. MINEDUC, currículum, 2002, p. 16).

elabora nuevos planes y programas de estudio para quinto año de Enseñanza Básica para todas las disciplinas incluida la disciplina de ciencias.

Junto con los decretos curriculares mencionados fueron analizados los documentos producidos por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación⁷ y del Comité Técnico Asesor del diálogo nacional sobre modernización de la educación chilena, ambos designados por el presidente de la República Eduardo Frei Ruiz-Tagle en 1994.

Discursos y demandas en el proceso de reconstitución curricular

La importancia de analizar la estabilidad que han tenido las temáticas ambientales en el currículo chileno recae en la necesidad de evidenciar un proceso que estuvo relacionado con una voluntad político-social y al posicionamiento de grupos que trabajaron para esa estabilidad.

Los procesos de reformas educacionales curriculares desarrollados en diferentes locales se producen incorporando elementos que tienen características en común, mas son contextualmente modificadas. Entre ellas se destaca la elaboración de currículos nacionales como pretensión de garantía de éxito y superación constante, en donde términos como calidad y eficiencia tienen un lugar central. Esas características hacen que las reformas sean vistas como procesos semejantes, sin embargo cada país posee sus particularidades relacionadas con sus respectivas demandas, las que resultan de su propio contexto político, económico y social. Esta dinámica torna la política compleja, distinto de como comúnmente solemos entenderla.

Por otro lado, entiendo que toda política curricular es una política cultural, envuelve significados que “[...] são produto de relações de diferença mutáveis e modificadas no jogo referencial da linguagem” (LOPES, 2005). La política curricular es una selección cultural que incluye los diversos conflictos y disputas entre sujetos, concepciones y formas de comprender. Proceso y clima en el que disputan diversos grupos en defensa de sus demandas para que estas se tornen hegemónicas y se posicionen adquiriendo estabilidad en ese proceso de elaboración.

7 Comisión de Modernización de la Educación: grupo con misión encomendada por el presidente da República Eduardo Frei, dirigida principalmente a proponer iniciativas y estrategias para modernizar la educación. Trabajo basado en el documento elaborado por el Comité Técnico, junto con informes que contienen los resultados de una consulta realizada a nivel regional e institucional, comentarios del informe del Comité Técnico hechos por instituciones representadas en la comisión y actas detalladas de las deliberaciones de la comisión con las opiniones de sus participantes.

Es importante enfatizar que por discurso entiendo no sólo los posicionamientos expresados a través del lenguaje, sino que todos los diferentes actos y prácticas elaborados por diversas instituciones y actores sociales que defienden un determinado posicionamiento. Es así como las acciones de determinados grupos pueden ser entendidos como parte de determinados discursos que circulan generando y significando diversos procesos (LACLAU, 2005).

En Chile las políticas curriculares pretendían “[...] una nueva forma de trabajo pedagógico[...]” que tuviera como centro “[...] la actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos” (MINEDUC, 2002, p. 4), características que simpatizaban con las ideas modernizadoras encaminadas por la Comisión de Modernización de la Educación.

El proceso de modernización de la educación, institucionalmente en Chile comenzó con la conformación de dos grupos encomendados por el presidente de la república de esos años Eduardo Frei Ruiz Tagle (1994-1998). Uno para la realización de un diagnóstico de la educación chilena - *Comité Técnico Asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena*- y otro para realizar recomendaciones dirigidas a proponer cambios basados en las indagaciones hechas por el Comité - *La comisión Nacional de Modernización de la enseñanza*. Es así como se da inicio al trabajo para la elaboración del primer ajuste curricular en periodo de post-dictadura (1996).

El trabajo realizado por la Comisión de Modernización se realizó como un proceso de consulta a nivel institucional y regional llevado a cabo en todo el país a través de un cuestionario en el que habrían sido consultadas 2100 personas.

La mayoría de los participantes están vinculados directamente con el sector educativo del país y el resto proviene principalmente de los sectores empresariales, sindicales, religiosos, sostenedores privados y municipales, universidades, centros de padres, centros de alumnos, gobierno regional, corporaciones regionales de desarrollo (CHILE. COMISIÓN DE MODERNIZACIÓN, 1994, p. 126).

Entre los puntos propuestos por la Comisión de Modernización se destaca la mejora de la educación en términos de Calidad y Equidad. En relación al currículo y su especificación, el diagnóstico hecho por el Comité Técnico Asesor apuntó en relación a la especificación curricular de los objetivos y competencias esperadas para cada curso, junto con el inadecuado modelo pedagógico utilizado para conseguirlo, “[...] la poca flexibilidad para trabajar a fin de poder atender a la diversidad de alumnos” y el “[...] poco apoyo técnico existente para trabajar los márgenes de la flexibilidad existentes” (COMITÉ TÉCNICO ASESOR, 1994).

El proceso de transformación curricular tiene diferentes matices que le dan una mayor notoriedad en relación a su conformación mediada por el sentido social y participativo, reflejo de un proceso de elaboración social.

Es así como en el interior de estos procesos de disputa existen grupos que defienden, en general, una educación más moderna, pero que, en particular, defienden un determinado discurso no necesariamente arraigado fielmente a este fin modernizador general. A pesar de determinados discursos obtener una posición hegemónica, existen trazos que albergan otros diferentes discursos que no necesariamente están en consonancia absoluta con los posicionados hegemónicamente.

Si bien es cierto que este proceso de renovación tuvo tintes de voluntad y de obligatoriedad, pues comenzó como un mandato dictatorial proveniente de la LOCE – Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza- que entre otros mandatos exigía la elaboración de un currículo en un periodo de once meses, fue un proceso participativo y se hizo en los términos de un país que poco a poco retornaba a la democracia.

En referencia más específicamente al proceso de reestructuración de la asignatura *Ciencias Naturales*, las demandas estaban relacionadas con la defensa de una mayor integración entre saberes, “[...] introducir a los estudiantes en una comprensión integrada del mundo natural y cultural, fundada en el conocimiento proporcionado por disciplinas científicas” (CHILE. MINEDUC, currículo, 2002, p. 125), eso junto con el propósito de desarrollar “[...] habilidades para la búsqueda y manipulación de información y el ejercicio del juicio crítico” (CHILE, MINEDUC, currículo, 2002, p. 117).

A partir de los dos aspectos mencionados, por un lado el redireccionamiento para un trabajo más activo por parte de los alumnos en su proceso de aprendizaje y, por otro, la reconfiguración de una disciplina enfocada en habilidades que integrasen diferentes procesos relacionados a un análisis crítico, considero que la estabilización de estas características fueron parte de procesos articulatorios que incluyeron tanto actos de negociación como de disputa en los que confluyeron demandas diferenciales, los que se unieron a la necesidad de instaurar una determinada política.

Entiendo que las diferentes posiciones de este proceso político incluyen elementos diferenciales hibridados y diferentes sentidos. Esta variabilidad de discursos es incorporada en los textos políticos curriculares, adquiriendo reconocimiento y estabilidad, lo cual permite el atendimiento a una determinada demanda, en este caso, la modernización de la enseñanza a través de la reconfiguración curricular que incluyó la introducción de temáticas ambientales en la nueva disciplina *Estudio y Comprensión de la naturaleza*.

Es dentro de esa dinámica disputada y negociada que analizo la relación entre los contextos global-local en el proceso de reestructuración curricular en Chile que se desarrolló dentro de ese proceso conflictivo.

La relación global-local en las políticas curriculares de Chile

La influencia de variados grupos en los procesos de elaboración de políticas es importante para comprender y analizar las políticas curriculares, son parte de un contexto particular y es en ese sentido que debemos considerarlas. Los procesos dinámicos que surgen en conformación con elementos sociales como es el caso del currículo, muchas veces son entendidos a partir de procesos considerados como aceleradores y donde las distancias no son una limitante. Es el caso de la influencia que ejerce la globalización, que muchas veces cobra centralidad asumiendo una importancia que hace con que este proceso sea asumido como un hecho contemporáneo, foráneo e invasivo totalmente ajeno al local.

Considero importante la interacción global – local en el proceso de producción de políticas educacionales, la relación macro-micro, la forma como se conjugan y dialogan, y las variadas relaciones generadas y que resultan en lo que finalmente conocemos a través de los documentos oficiales, textos que representan las políticas y que incluyen los diferentes actores junto con sus disputas y acuerdos producidos en diferentes espacios.

Los elementos mencionados, aunque implícitos, están presentes en los documentos oficiales que le dieron otro matiz a la nueva disciplina de ciencias. Diversos discursos internacionales circularon influyendo en el contexto chileno.⁸ Existía una dinámica global relacionada al análisis de las problemáticas ambientales de la que Chile no estaba ajeno. Discursos y pareceres circulaban, conferencias y reuniones internacionales se realizaban y estas actividades generaban un clima global que consideraba e influenciaba los contextos locales.

Con el desarrollo de las múltiples conferencias sobre Medio Ambiente, teniendo un destaque de carácter inicial la Primera Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente realizada en Estocolmo, poco a poco la Educación Ambiental comienza a tener un papel preponderante y estratégico en relación al desarrollo de planes de acción para la concientización en el uso razonable de los recursos naturales.

Junto con ello, otro concepto relacionado con la compatibilidad entre el cuidado del medio ambiente y el desarrollo comienza a surgir, es el término Desarrollo

8 Por mencionar algunos; en 1972, fue desarrollada la Primera Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente, realizada en Estocolmo, primera reunión oficial que hacía una relación entre el ser humano y las cuestiones ambientales y en que la educación es posicionada como un campo activo para la resolución de problemas ambientales. (Unesco-Pnuma, año II, nº 2, Julho de 1977). En la ex Yugoslavia en el año 1975, fue promovido por la Unesco el Programa Internacional de Educación Ambiental. En Octubre de 1977 es realizada en Georgia la Conferencia de Tbilisi organizada por la UNESCO (GRUN, 2000).

sustentable que sería “[...] una forma de garantizar os meios de atendimento às necessidades e atendimentos atuais sem comprometer a sobrevivência das gerações futuras” (RELATORIO BRUTLAND apud LOUREIRO, 2003). Este concepto fue conocido a partir del Relatorio Brutland (1989), que luego de seis años de trabajo derivó en la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y Desarrollo (CMMAD).

En 1992 fue realizada la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo en la ciudad de Río de Janeiro conocida como Eco-92 (GRUN, 2000), donde se trabajó en la elaboración de líneas de acción para un mejor desarrollo de la sustentabilidad originándose así la Agenda 21. La actividad mundial constante y estable generó un desarrollo político-temático nacional que propició para que localmente se trabajara en la elaboración de una Ley de Medio ambiente en Chile promulgada en 1994. Diversos documentos analizados evidencian a través de sus trechos la influencia de ese movimiento mundial. Así, la adopción en el espacio local de términos emanados de reuniones globales como la de desarrollo sustentable y la necesidad de trabajar una temática que incipientemente había sido desarrollada en Chile como es la Educación Ambiental, son una muestra de ello.⁹

Al respecto, en el Informe de la Comisión de Medio Ambiente de Chile con motivo de la creación del Proyecto de Ley se hace mención a la importancia de incorporar la idea de *desarrollo sustentable*:

Los mencionados personeros coincidieron en destacar la importancia de una legislación apropiada en materia medio-ambiental, señalando, al efecto, la positiva evaluación general que el proyecto les merece en cuanto se orienta al llamado ‘desarrollo sustentable’, concepto respecto del cual cada país debe buscar la ecuación exacta entre desarrollo, cuidado ambiental y equidad social. (BCN, HISTORIA DE LEY, 1994, p. 59).

Los avances alcanzados a partir de esas reuniones no tardaron en hacerse parte del territorio chileno en un periodo en el que además se estaba apostando por cambios importantes en su currículo fundados en principios modernizadores.¹⁰

La existencia de determinados intereses en un contexto específico y la defensa de ciertos grupos y actores particulares posibilitaron la circulación y centralidad de ciertas

9 Para más detalles ver Historia de la Ley de Bases del Medio Ambiente (www.bcn.cl)

10 Es importante mencionar que en términos curriculares anterior a los años noventa, la estructura curricular chilena, diferente en relación a la estructuración pos-reforma (1996), estaba formada por Objetivos Generales y Específicos y no mencionaba las temáticas ambientales entre eles de forma explícita.

temáticas. Es lo que sucedió con las temáticas de tipo ambiental, las que movilizadas por grupos específicos de defensa al medio ambiente y su posicionamiento específico de trabajo con el poder central, el Ministerio de Educación, posibilitó la estabilidad de estas en el currículo chileno, una posibilidad de inclusión de ciertos intereses ya que “[...] as recompensas por atender a critérios externos constituem uma capacidade crescente para mobilizar recursos sociais para objetivos organizacionais” (GOODSON, 1997, p. 27). Es así como el posicionamiento estable de las temáticas ambientales, al incluir ciertos criterios externos relacionados con actividades de protección de los recursos naturales, tuvo como recompensa su estabilidad en la contingencia nacional y educacional hasta hoy.

Diversos intereses confluyeron para que un tema de contingencia global y local pasara a ser un tema curricular, entre ellos la necesidad de modernizar la enseñanza, un nuevo panorama político, la participación de personas que retornaban al país luego de un periodo de exilio y que se incorporaban a la actividad política del país incorporando sus experiencias vividas en el exterior¹¹. Componentes que crearon un panorama particular para elaborar las nuevas políticas.

Reconozco que, en términos de una reforma educacional general, existía una fuerte necesidad por renovar el currículo, relacionada con este clima de globalización, sin embargo, también existía un contexto local que fue protagonista en el momento de elaborar esta propuesta. Una de las particularidades que tuvo la reforma curricular se relaciona, por ejemplo, a la necesidad local por abordar temáticas ambientales e incorporarlas al currículo con mayor énfasis en la disciplina de *Estudio y comprensión de la naturaleza*.

Este nuevo panorama de renovación educacional y curricular pone en evidencia un contexto político-social que llevó al desarrollo de un nuevo esquema educacional. Este proceso de construcción consideró la incorporación de temáticas contingentes tanto a nivel global como nacional.

Soy contraria a la visión totalizadora que muchas veces se tiene de la globalización. Entiendo que al interior de los procesos de globalización se suceden procesos de desterritorialización y transnacionalización en que nuevas identidades son construidas. En ese sentido considero importante profundizar en la idea de recontextualización por hibridismo (BERNSTEIN, 1996, 1998) a partir de ella es posible comprender que el local no es invadido por procesos externos globalizantes albergados de forma pasiva, pues al mismo tiempo en que existe una influencia externa, en el local nuevas identidades son construidas.

11 Algunos de esos actores tuvieron una participación directa en el proceso de reestructuración curricular. Para más detalles ver Trittini (2011).

A partir de Giddens podemos entender que la globalización “[...] invade os contextos locais, mas não os destrói; ao contrario, novas formas de identidade cultural e de auto-expressão local estão, de forma causal, vinculadas com os processos globalizantes” (BALL, 1998, p. 121). El proceso de producción de políticas educacionales en Chile fue un proceso de intercambio entre el local y global en donde ambos tuvieron centralidad. Fueron producidas por una necesidad local, a ansia de modernizarse y renovarse producto de haber vivido un periodo de diecisiete años de dictadura en el que el país había quedado descontextualizado y desprovisto de una dinámica de participación social en los diferentes temas a desarrollar, entre ellos la educación.

Por otro lado también había la necesidad de incorporar temáticas que estaban posicionadas fuertemente en la agenda mundial como es el caso de las temáticas ambientales. En relación a ello en 1994 fue promulgada en Chile la Ley de Bases del Medio ambiente que, entre sus varios puntos, elabora una definición de educación ambiental que posiciona la educación, formal o informal, como una de sus principales herramientas. En el documento de dicha ley se plantea la Educación Ambiental como:

Proceso permanente de carácter interdisciplinario, destinado a la formación de una ciudadanía que reconozca valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las actitudes necesarias para una convivencia armónica entre seres humanos, su cultura y su medio biofísico circundante. (Lei nº 19.300)...el proceso educativo, en sus diversos niveles, a través de la transmisión de conocimientos y de la enseñanza de conceptos modernos de protección ambiental, orientados a la comprensión y toma de conciencia de los problemas ambientales ... deberá incorporar la integración de valores y el desarrollo de hábitos y conductas que lleven a prevenirlos y resolverlos. (Lei nº 19.300, 1994).

Junto con la elaboración de esta ley grupos como Ongs, académicos y grupos específicos que trabajaron a favor de la relación sustentable a través de diversos canales como revistas, páginas web, publicación de artículos, comenzaron a desarrollar esta lucha por posicionar y estabilizar las temáticas ambientales, siendo estas parte de las políticas de gobierno y del ámbito educativo desde los años noventa hasta el año 2011, incluidas también en la Ley General de Educación¹².

12 Ley Promulgada el 17 de Agosto de 2009 y publicada en Diario Oficial el 12 de Septiembre del mismo año. Hago también referencia al año 2011 ya que es el año en el que se hicieron los penúltimos ajustes curriculares. Aunque no son abordados en detalle en este artículo son un elemento fuerte para enfatizar en relación a la estabilidad de las temáticas analizadas.

En la primera Reforma (1996) luego de iniciado el periodo democrático (1990) fue incorporado un elemento importante que hasta ahora se mantiene vigente en el currículo, los Temas Transversales, que inicialmente habrían sido propuestos como Temas, tales habrían sido Género, Democracia, Derechos Humanos e Medio Ambiente.

Producto de conflictos generados, derivados del clima de transición e inestabilidad política que vivía el país que estaba iniciando su periodo democrático, algunos temas provocaron desavenencias, principalmente los relacionados a Derechos Humanos, cómo iba a ser desarrollado ese tema en el complicado clima político que estaba viviendo Chile¹³.

Producto de esa disputa, esta idea de transversalidad colocada a través de temas puntuales como los mencionados fue *transformada* en valores a desarrollar en todo el currículo independiente de cuál fuera la asignatura. Así al tema, inicialmente transversal de Educación Ambiental, le fue dado un doble direccionamiento; por un lado era desarrollado a través de estos valores de tipo ético que permeaban todo el currículo y también como contenidos desarrollados en la renovada disciplina de *Estudio y Comprensión de la Naturaleza*.

En el caso específico de mi investigación, a partir de los aportes de Ball y su ciclo de generación de políticas, comprendo que este proceso de reestructuración curricular tuvo un carácter cíclico, pues hubo un diálogo permanente entre el contexto de influencia; en este caso las diferentes conferencias de medio ambiente, Ongs y grupos locales y el contexto de Producción de textos.

Es dentro de ese entendimiento que comprendo el proceso de elaboración de políticas curriculares, como siendo parte de un contexto histórico, político y social específico que permite elaborar políticas en concordancia con ese momento particular (Goodson, 1995). En este caso la centralidad que tuvieron las temáticas ambientales para ser estabilizadas en la dinámica de reconstitución de las disciplinas curriculares, está relacionada con un determinado contexto social, determinadas acciones e intereses específicos; “[...] o que se pensava ser uma simples distribuição constitui, na verdade, uma modelação real com objetivos sociais específicos” (RAYMOND, 1975, apud GOODSON, 1997, p. 22). De manera que el currículo no está restringido a la materia educacional, sino que alcanza los diferentes aspectos que forman parte de la sociedad. En este caso, en el proceso de renovación disciplinar, la participación de Comunidades disciplinares – Ongs y el mundo académico - dan cuenta de ese proceso.

En la dinámica curricular los procesos de modificación y reestructuración son parte de un proceso de búsqueda de estatus y de legitimación disciplinar

13 Para mayor detalle ver Reyes Jadlick *Olvidar para construir nación: actores procesos y participación*, 2002.

en que se evidencia la relación entre la dinámica social existente y la conformación curricular, siempre existe la presencia e influencia de grupos sociales para posicionar una determinada materia.

Reconozco que existen factores y mecanismos selectivos que influyen la inclusión de ciertas temáticas en los currículos, entre ellos el mejor posicionamiento de algunos grupos con sus ideas específicas, junto con las ventajas asociadas a un apoyo ideológico y de recursos. La influencia de estos grupos crea un clima que genera determinadas relaciones. Existe una “[...] estreita aliança entre a burocracia estatal, que pode definir e administrar formalmente as categorias institucionais, e os grupos externos, que fornecem apoio e recursos” (GOODSON, 1997, p. 50).

Grupos se posicionaron explícitamente en el proceso de cambio curricular chileno exponiendo su parecer en relación a la inclusión de estas temáticas favoreciendo un determinado desarrollo en el currículo. En lo específico, la posición de los grupos disciplinares en defensa de un mayor protagonismo de las temáticas ambientales acabaron adquiriendo protagonismo y poder en la medida que consiguieron conquistar la burocracia estatal, el Ministerio de Educación, y, junto con eso, posicionar sus ideas de forma estable en el currículo. La Casa de la Paz, Ong que acabó trabajando directamente con el Ministerio de Educación durante el proceso de formulación de la nueva asignatura y que trabaja en el país estas temáticas desde la década de los ochenta, también el grupo académico liderado por Jaime Cornejo, profesor de Universidad de Santiago de Chile que, en la época contratado por el Ministerio (2000-2002), elaboró un programa interactivo da introducción transversal de la e Educación Ambiental.¹⁴ Estos grupos disciplinares conquistaron el objetivo de obtener apoyo ideológico, propiciando la entrada de contenidos de tipo ambiental en el currículo chileno siendo parte de un movimiento que surgió de un determinado grupo que conquistó una burocracia estatal, en este caso del Ministerio de Educación, participando en el proceso de entrada de ese tipo de temáticas en el currículo.

Siendo la disciplina escolar un “[...] sistema y una práctica institucionalizada que proporciona una estructura para la acción” (GOODSON, 1997, p. 31) la institucionalización de ciertas ideas se hizo necesaria para la obtención de beneficios que resultaron de ese acto, donde tanto la disciplina como la estructura más amplia fueron enriquecidas. Las temáticas ambientales se institucionalizaron y el beneficio de esto está relacionado con la conquista de un espacio dentro del currículo, lo que posibilita el desarrollo de esa temática y propicia un movimiento que abarca un espacio mayor.

14 Para más detalle ver Trittini (2011).

Investigando la reforma curricular abordada en este artículo (1996)¹⁵, el desarrollo de las temáticas ambientales estuvo incluida principalmente en la nueva asignatura de *Estudio y Comprensión de la Naturaleza* que incorporaba Biología, Química y Física como disciplinas integradas en una sola, esto en el Segundo Ciclo de la Enseñanza Básica.

La posibilidad de trabajar estas temáticas en otras asignaturas, institucionalmente dependía del proyecto educativo¹⁶ elaborado por cada escuela y curricularmente era propiciado debido a la apertura y flexibilidad de la matriz curricular en relación a la organización de las asignaturas y su carga horaria. Estos cambios otorgaron un mayor grado de libertad a las escuelas en la organización de sus propios planes de estudio, propiciando el trabajo integrado entre las diferentes asignaturas, escapando del modelo anterior.

Discursos de innovación, tanto para la estructura curricular como para una nueva forma de trabajo pedagógico manifiesto, fueron introducidos apostando por una enseñanza más activa y centrada en el alumno. Esto explicitado a través de la Matriz Curricular Básica¹⁷.

Orienta al nuevo marco curricular el principio de que el aprendizaje debe tener lugar en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo, y reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente

-
- 15 Los tres decretos promulgados entre los años 1996 y 2002, no necesariamente comprendieron cambios en la asignatura detallada de ciencias, comprendieron más que nada las Asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, además de ajustes que tenían relación con la ampliación de la jornada escolar que pasaba de media jornada (30 hrs semanales, Media Jornada) para Jornada completa (38 horas semanales, Jornada Completa)
- 16 Proyecto Educativo: Instrumento escolar que tiene entre sus finalidades “identificar y precisar la calidad de formación que cada comunidad escolar procura desarrollar, de acuerdo con su propia concepción de vida y las finalidades que le asigne a la enseñanza” (MINEDUC, 2002, p. 3). En él se explicita la metodología de trabajo, considerando los Objetivos Fundamentales Transversales y los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios propuestos por el Ministerio de Educación.
- 17 Matriz Curricular Básica: Contiene el Marco curricular el que a su vez contiene los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios que son los que explicitan las a alcanzar al término de cada año. los OF y los CMO deberán aludir a las capacidades, conductas y competencias de carácter comprensivo, operativo y valorativo que el alumno debiera lograr, gradual y progresivamente, para desenvolverse y formarse, teniendo como marco los fines generales de la educación y los más particulares de la Enseñanza Básica (CHILE. MINEDUC, Currículum, 2002)

lectiva, a una basada en actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos, tanto individual como colaborativamente y en equipo. (CHILE. MINEDUC, Currículum, 2002, p. 4).

Estas modificaciones curriculares exigieron nuevas formas de trabajo y de desarrollo y, para tal, nuevas temáticas fueron introducidas respondiendo a estos requerimientos. En ese sentido la escuela es también considerada como un espacio clave para el desarrollo de esas formas de trabajo.

Los contenidos relacionados con las temáticas ambientales a veces son biologizados y trabajados como contenidos de la disciplina *Estudio y Comprensión de la Naturaleza*. Otras veces son desarrollados dentro de una lógica de valores éticos a través de los OFT o *interdisciplinariamente* queriendo desarrollar el tema a través de las diferentes disciplinas.

El enfoque pragmático y la preocupación social de las temáticas ambientales es el doble direccionamiento que tuvieron las temáticas ambientales a través del currículo entre los años 1996-2002. El enfoque más evidente estuvo dado a partir de la explicitación de contenidos de cuño ambiental explicitados tanto en los Objetivos Fundamentales como en los Contenidos Mínimos¹⁸ en el sector de ciencias¹⁹. Es en ese sector que se posicionan fuertemente los contenidos ambientales, incluidos también con la idea de desarrollar el sector de una forma integrada haciendo participar a las tres disciplinas Química, Física y Biología. Entre las orientaciones que aparecen para este sector surge como uno de sus propósitos “[...] introducir a los estudiantes en una comprensión integrada del mundo natural y cultural, fundada en el conocimiento proporcionado por disciplinas científicas” (CHILE. MINEDUC, currículum, 2002, p. 125).

La integración es explicitada en la idea del mundo de la naturaleza “[...] el foco es constituido por los seres vivos (Biología), la transformación de la materia (procesos químicos y físicos) y la interacción entre especies y medio ambiente” (CHILE, MINEDUC, 2002, p. 117). Este objetivo de integración de saberes apunta a una forma de trabajo que desarrolle nuevas formas de pensamiento, habilidades y capacidades dirigidas a:

[...] que cada alumno y alumna vaya desarrollando sus capacidades de observación de fenómenos, identificación y formulación de preguntas y problemas, selección de

18 Recordar que como una forma de delimitar el trabajo fueron analizados los currículos del Segundo ciclo de Enseñanza Básica que comprende desde el quinto al sexto año, alumnos entre 10 y 13 años de edad.

19 El “Sector Ciencias” en el Segundo Ciclo Básico comprende las Disciplinas de *Estudio y Comprensión de la Naturaleza* y *Estudio y Comprensión de la Sociedad* (CHILE, MINEDUC, currículum, 2002, p. 117).

fuentes de información, medición, clasificación, análisis y comunicación de información y de resultados, predicción, comparación de resultados e inferencias (CHILE, MINEDUC, currículum, 2002, p. 125).

La integración del *Sector Ciencias* estaba explícita en la inclusión de diversos saberes provenientes de diferentes áreas además de la Biología, la Química y la Física, es decir, la interacción con Historia, Geografía, Economía e Política:

Respecto al mundo de la naturaleza, el foco lo constituyen los seres vivos (biología), la transformación de la materia (procesos químicos y físicos), y la interacción entre especies y medio ambiente. El mundo social y cultural es abordado a través de conceptos básicos de la historia (escala del tiempo), la geografía (escala del espacio), la economía (producción y consumo) y la política (ciudadanía y gobierno). (CHILE, MINEDUC, currículum, 2002, p.117).

La conformación de la asignatura *Estudio y Comprensión de la Naturaleza* estaba ahora orientada a la aplicabilidad de los conocimientos en el mundo natural, integrando conocimientos que “[...] atraviesan las diferentes disciplinas de las ciencias naturales” (CHILE, MINEDUC, currículum, 2002, p. 125).

El objetivo de relacionar *ciencia, tecnología y sociedad*, es también parte importante de esta integración, siendo fundamental la “vinculación de los fenómenos y procesos naturales” para su

[...] utilización en procesos tecnológicos, con la creciente posibilidad del ser humano influir significativamente en los fenómenos naturales y con las consecuencias sociales de la aplicación del conocimiento científico y de los desarrollos tecnológicos. (CHILE, MINEDUC, currículum, 2002, p. 126).

Esos ejes – ciencia, tecnología e sociedad – provienen de la defensa de incorporar temas relativos al medio ambiente promoviendo la formación de un sentido crítico que pretenda favorecer la comprensión de la responsabilidad individual y colectiva en la protección y preservación de este.

Es así como otra de las razones para introducir y trabajar las temáticas ambientales a nivel curricular estuvo relacionada con la tentativa de asociar los espacios diferentes y aceptar cada uno de ellos como parte fundamental para el desarrollo de la sociedad.

Entiendo el proceso de reestructuración disciplinar como parte de un doble movimiento, en el que se produce un intercambio entre la escuela y el contexto social más amplio. Al mismo tiempo en que la escuela proporciona el espacio para que algunas acciones sean desarrolladas de forma estable, es también el espacio a partir del cual se generan nuevas ideas.

En ese movimiento de intercambio la disciplina representa una practicidad en la organización de saberes que surge en un determinado período de la historia y, hasta ser transformada, actúa como un legado estructural que limita, pero que también capacita a los actores contemporáneos. De esa forma, al mismo tiempo que establece cambios, posibilita una estabilidad a partir de la cual diversas actividades son realizadas.

Consideraciones finales

Los rápidos y constantes cambios científicos y tecnológicos a los que nos vemos *enfrentados* hacen con que muchas veces nos sintamos como simples observadores de lo que sucede a nuestro alrededor, junto con eso también tendemos a dicotomizar y situar en lugares diferentes los procesos que se desarrollan en el ámbito social y ambiental como si no se relacionaran natural y espontáneamente en nuestro cotidiano. De esa forma acabamos por reconocer diversas prácticas como separadas de nuestra posición de ciudadanos con todo lo que eso conlleva.

Estamos insertos en un medio social que necesita de las tecnologías y de los avances científico-tecnológicos así como también de un desarrollo social que permita mejorar nuestra calidad de vida, de una educación en la que se propicien los espacios para la participación y el ejercicio democrático en los parámetros de la justicia social y los valores desarrollados a partir del trabajo de temáticas que posibiliten ese ejercicio.

Para el caso de las temáticas ambientales y de otras trabajadas en el contexto educacional, es importante que sean tratadas de forma a desarrollar el ejercicio democrático de la ciudadanía. Esto es importante de considerar para ir más allá de las actividades de tipo pragmáticas y realizar un trabajo que coloque el ejercicio ciudadano, la participación en espacios públicos de discusión, reflexión y fiscalización como parte del proceso educativo.

En el caso particular de reconstitución curricular desarrollado en este artículo se explicita la complejidad de ese proceso en el que se explicita la participación de grupos diversos, dando cuenta de ese intercambio entre la ciudadanía y la elaboración de políticas. Con esto se atiende a lo anterior en relación a considerar el trabajo educativo más allá de un pragmatismo e nos percatar de que somos generadores de políticas.

En el proceso de reconstitución curricular chileno diversos sectores se configuraron para esa reorganización, proceso en el que se incluyeron las diferentes demandas surgidas en el contexto particular de modernización de la educación. En torno a tal contexto grupos se posicionaron para colocar sus demandas particulares relacionadas con los asuntos ambientales, los que acabaron conquistando un lugar estable dentro del currículo y de la nueva disciplina *Estudio y Comprensión de la naturaleza* conformada en ese contexto.

Reconozco como uno de los pilares fundamentales la necesidad de modernizar la enseñanza, iniciada por la Comisión de Modernización de la educación, no sólo en relación al trabajo pedagógico, sino también a la incorporación de las variantes políticas y sociales en el currículo. Defiendo, a partir de esto, que las transformaciones se desarrollaron mas allá de los límites curriculares, atendiendo a una problemática social que incorporó diferentes componentes y sectores sociales.

La transformación disciplinar de *Ciencias Naturales para Estudio y Comprensión de la Naturaleza* es parte de ese proceso de modernización curricular que consideró discursos de movimientos ambientales mundiales hegemónicos así como también la necesidad local de modernizar la educación, propiciándose un espacio de diálogo en el que los grupos disciplinares como *La casa de la Paz* y el grupo académico liderado por el profesor Jaime Cornejo alcanzaron un protagonismo que favoreció el atendimiento de sus demandas.

Es a partir de lo anterior que considero la introducción de las temáticas ambientales en el currículo como producto de influencias políticas abarcadoras que posicionaron el discurso de protección al medio ambiente como un discurso hegemónico que en el contexto local se instauró como parte del proceso de modernización del país y de su enseñanza.

Defiendo que el proceso de renovación disciplinar en Chile incorporó la entrada de temáticas ambientales en el currículo escolar como un proceso que incluyó una lucha por búsqueda de apoyo ideológico, de *status*, territorios y recursos. (GOODSON, 1995). Los contenidos de tipo ambiental fueron introducidos en la matriz disciplinar explicitando un espacio orientado a la formación de valores adaptables en los alumnos para ser capaces de lidiar con los constantes cambios en el contexto de la modernidad.

Es así como reconozco que la conformación del currículo “[...] é uma luta política por significação” (LOPES, 2012, p. 11), su proceso de conformación es parte de un movimiento de lucha por posicionamientos discursivos que dialogan con los diferentes espacios que son parte de la sociedad.

Referências

ABREU, Rozana Gomes de. **A comunidade disciplinar de ensino de química na produção de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BALL S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, dez. 2000, p. 99-116. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteira.org/volliss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: mar. 2012.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**, v. 1, n. 2, 1998.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogia, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica**. Madrid: Morata, 1998.

CHILE. Comité Técnico Asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por s.e. el presidente de la república, in: **Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI**, Santiago de Chile: Ed. Universitaria: 1994. Disponível em: <<http://archivochile.com>>. Acesso em: mar. 2011.

_____. **Informe de la Comisión Nacional para la modernización de la educación**. Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI, Santiago de Chile: Ed. Universitaria:1994. Disponível em: <<http://archivochile.com>>. Acesso em: mar. 2011.

_____. Ley 19300, **Bases Del Medio Ambiente**, promulgada el 1 de Marzo de 1994. Disponível em: <www.leychile.cl>. Acesso em: mayo de 2011.

CHILE, Ministerio de Educación, Decreto N°240, MODIFICA DECRETO N° 40, DE 1996, Santiago 26 de Junio de 1999. Disponível em: <<http://www.leychile.cl/N?i=139392&f=1999-07-20&p=>>>. Acesso em: mayo 2012.

_____. BCN, **Historia de Ley**, 1994, p. 59. Disponível em: <www.bcn.cl>. Acesso em: Sep. 2012.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo: teoria e historia**. Petrópolis, Vozes: 1995.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LOPES, Alice. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____. Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: VIANA; Fabiana da Silva et al. (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Editora, 2012, p. 15-29.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109-118, 2004.

_____.; MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo** (2011). In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 240-283.

LOUREIRO, Carlos Frederico et. al. (Org). **Cidadanía e meio ambiente**. Salvador: Secretaria do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, Centro de Recursos Ambientais -CRA, 2003. (Construindo os recursos do amanhã, 1).

REYES, L. **Olvidar para construir nación**: Actores, procesos y participación - representaciones de la dictadura en el proceso de construcción de un marco curricular de historia y Ciencias Sociales para la transición. 2002. Tesis (Doctorado en Historia) – Facultad de Filosofía y humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 2002. Disponible en: <http:archivochile.com>. Acceso en: nov. 2011.

TRITTINI, Soledad. **A introdução das temáticas ambientais no currículo chileno entre os anos 1996-2002**, Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

UNESCO. Programas das Nações Unidas para o Meio Ambiente, Contacto. **Boletín de Educación Ambiental de UNESCO-PNUMA**, Paris, v. 2, n. 2, p. 2-8, 1977.

Recebimento em: 01/10/2012.

Aceite em: 07/05/ 2013.