



## CAPÍTULO XXII

# CURRICULUM, RENDICIÓN DE CUENTAS E INCLUSIÓN

*Manuel Silva Águila<sup>50</sup>*

---

<sup>50</sup>Manuela Silva Águila· Phd en Educación· docente Departamento de Educación· Facultad de Ciencias Sociales· Universidad de Chile· Correo electrónico: msilvaag@uchile-cl

## Resumen

La educación formal actual se ve asediada en su actividad por dos fuerzas que compiten por controlar su rol en la enseñanza. Por una parte se sitúa la educación, entendida como el proceso a través del cual el ser humano y su comunidad se esfuerzan por alcanzar los valores y principios que sustentan la vida social y le otorgan trascendencia. Por otra, la denominada política de Rendición de Cuentas, patrocinada por entidades supranacionales, que coacciona a sus estados miembros para llevar a cabo procesos de enseñanza estandarizados, enmarcados en el logro de resultados de aprendizaje uniformes, que desconocen la naturaleza diversa de las sociedades que son medidas, caracterizadas por agudas desigualdades sociales, económicas, étnicas y lingüísticas, entre otras.

**Palabras clave:** Curriculum, rendición de cuentas, inclusión, diversidad, pruebas estandarizadas.

## La educación formal

La educación formal tiene al menos cuatro procesos (Stenhouse, 2002), que de forma complementaria impactan en la concreción de los fines que la inspiran, a saber: el entrenamiento, que busca la asimilación de habilidades para el desempeño de funciones; la instrucción, cuya meta es la adquisición de información; la iniciación, cercana a la socialización primaria, cuya función es familiarizar a los aprendices con las normas y los valores sociales, que incluye la competencia para interpretar el entorno social y anticiparse a la reacción de las acciones personales; y la inducción, que orienta la inserción crítica a los sistemas de pensamiento, de la(s)

cultura (s), y se traduce en la habilidad de reconocer y abstraer relaciones y juicios, para posteriormente asumirlos y expresarlos por sí mismos.

Esta entidad que da estructura e identidad a la escolaridad, se inserta en un proceso mayor, que es la Educación con mayúscula, cuya finalidad es transmitir a las generaciones jóvenes el valioso acervo de tradiciones, costumbres y valores contruidos por quienes nos han precedido a lo largo del tiempo, y que se da de manera cotidiana, sin mediación muchas veces de la escuela. Es lo que transmite de manera primigenia el hogar. Es en lo esencial una conversación entre generaciones.

Los profesores sienten una disociación entre su rol en la formación humana de sus estudiantes, y las exigencias del sistema por lograr rendimientos de aprendizaje mediados más por el adiestramiento escolar que por procesos de atención a lo diverso. En estos discursos que ejercen supremacía en el ámbito de la educación formal, no hay espacio para las diferencias cognitivas, psicomotrices, étnicas, lingüísticas, sociales. Lo diverso se invisibiliza y se margina. No obstante la naturaleza ética de la educación nos impele a generar espacios formativos que otorguen similares oportunidades al conjunto de los integrantes de la comunidad escolar. De allí emerge con fuerza moral la política de la inclusión, en cuyo fundamento está el reconocimiento de la dignidad intrínseca de todos quienes participan de los procesos formativos en la educación formal. La estrecha relación entre rendición de cuentas e inclusión, interpela al curriculum, que debe ser capaz de proponer nuevas modalidades de trabajo, que hagan posible una educación formal a escala humana.

En el marco global de la educación formal se sitúa el curriculum, que como disciplina, es un instrumento político cultural, que selecciona y organiza conocimientos, habilidades y valores (Lundgren,1996), que se concretizan en los planes y programas de estudio, y que mediante su transmisión intencionada, busca influir en las personas que forman parte de la misma.

En la construcción de este curriculum, que da contenido y sentido a la experiencia escolar, participan como fundamentos articuladores, aspectos filosóficos, que se ocupan de los fines que le movilizan; socioculturales, que dialogan con el entorno recogiendo información sobre las características de la sociedad en la que se inserta; epistemológicos, que nutren de los conocimientos necesarios para leer comprensivamente la realidad por medio de las disciplinas científicas y sus estructuras conceptuales y explicativas o comprensivas dependiendo de los enfoques asumidos; psicológicos,

que nos permiten comprender los factores que inciden en los procesos de desarrollo, aprendizaje, personalidad, motivación, enseñanza, autoestima; y pedagógicos, en el sentido de la construcción de conocimiento a partir de la práctica reflexiva de los/las educadores/as.

## **Curriculum y rendición de cuentas**

A la hora actual, el curriculum se ve asediado por una política global que tiene el predominio del discurso sobre educación formal denominada Rendición de cuentas (Parcerisa y Verger, 2016), lo que ha implicado de manera gradual el desplazamiento del foco de la escolaridad desde los fines y contenidos de los planes y programas de estudio, a los mecanismos de evaluación de los mismos, a través de pruebas estandarizadas al interior de los países, y a nivel internacional, en las pruebas administradas por la OCDE. Esto ha generado presión en el profesorado, con el dilema de entrenar o adiestrar para pruebas estandarizadas o promover la educación como vehículo de desarrollo humano (Carr, 2005; Freire, 2008).

Esta política de rendición de cuentas (Ingersoll & Collins, 2017) que busca aumentar el control democrático y ciudadano de la educación, hoy adquiere un rol gerencial, en la medida en que su foco está centrado en la obtención de información sobre los procesos evaluativos de carácter obligatorio y de sistema, que se expresan en resultados escolares que reflejan diversos niveles de aprendizaje. Se supone que la sociedad es homogénea y todos los estudiantes poseen similar capital cultural que les habilita para ejecutar diversas operaciones cognitivas de carácter superior. No obstante hay una diferencia estructural en términos de ingreso, medidos a nivel de la OCDE por el coeficiente de Gini, que define diferencias entre polos de perfecta igualdad (0) y perfecta desigualdad (1). Todos los países distribuyen de manera inequitativa el prestigio, el poder y la riqueza. Esto tiene impacto en los niveles de bienestar y calidad de vida del conjunto de la población que es sujeta a tal medición.

Se produce una situación que integra los niveles macrosociales y microsociales. Como sostiene Bourdieu (1984), “toda la estructura social está presente en cada interacción” (p. 33). De esta manera, los bienes simbólicos culturales, que habilitan para seleccionar, procesar información para transformarla en conocimiento, se asimilan por la vía de la socialización primaria al interior de la familia en primer lugar. Estas oportunidades tienen su hábitat en los espacios físicos y simbólicos

que les enmarcan durante el proceso de crecimiento y desarrollo, al interior de los diversos estratos que conforman la estructura social.

A esto se agrega la inserción de los medios de comunicación e información, que transforman los espacios comunicativos, ampliando o restringiendo sus posibilidades de desarrollo cognitivo (Byung-Chul Han, 2015). En este plano, también se tensiona por una parte la información inmediata disponible en la web, con el conocimiento profundo, que requiere reflexividad, sosiego, contemplación, es decir, disposición de tiempo prolongado.

La rendición de cuentas se vincula como una evidencia de primera línea para asignar presupuestos a nivel del estado, generando una percepción de un vínculo entre las políticas gubernamentales con sus aspiraciones por una parte, y los fines que orientan la escuela por otra.

También aparece como relevante, por la generación de expectativas que despierta, la aspiración al logro de la excelencia académica (que tiene como concepto reminiscencias de la educación liberal en su búsqueda por el perfeccionamiento de la razón como núcleo esencial del ser humano, y que se despliega a través de las ciencias, el cultivo de las humanidades y las artes). Sin embargo, hoy aparece más asimilado a una denotación economicista que se refleja en el logro de aprendizajes estandarizados, que no necesariamente implican pensamiento profundo o habilidades cognitivas superiores. Muchas veces se asemeja al entrenamiento y a la instrucción, niveles inferiores del desarrollo de la educación como proceso humano mayor.

Por esta vía se pretende articular acciones institucionales que impelen a sus miembros de manera coactiva a mejorar el desempeño (concepto ligado a otra noción que posee supremacía a la hora actual como es la competencia) de las organizaciones escolares, de los docentes y de los estudiantes.

Complementando lo anterior, se plantea como aspiración, mediada por la rendición de cuentas, la búsqueda de la equidad, traducida en un esfuerzo del sistema para asegurar a la totalidad de los estudiantes la asimilación de las competencias básicas prescritas por el sistema.

### **Alcances de esta política global**

Esta política tiene cada vez un alcance más planetario, a partir de la influencia que tiene la OCDE, entidad que administra dos pruebas que ponen en máxima tensión

a docentes, estudiantes y familias, como son las pruebas Pisa y Timms, orientadas a hurgar el logro de habilidades que se ponen en juego en matemáticas, escritura, lectura en Pisa, y ciencias en Timms. Estas pruebas tienen su correlato en sus países miembros como lo son la prueba Simce en Chile, Saber en Colombia, Enlace en México.

En este plano se advierte un punto de inflexión respecto de la naturaleza de la acción educativa escolar, pues hasta hace poco, el eje articulador de los procesos de enseñanza era el currículum, como lo definimos al comienzo. Hoy, sin embargo, lo que centraliza, ordena y define respecto de lo que debe ser enseñado es la evaluación, entendida como rendición de cuentas.

Se capta, por tanto, una tensión sobre el sentido de los saberes que se comunican por medio de la escolaridad. En esencia, los saberes son esquemas formales a través de los cuales explicamos o comprendemos la realidad física, natural y humana. En alguna medida, y como lo plantea Freire, a través del conocimiento tomamos conciencia de nosotros y de nuestro lugar en el mundo. En ese sentido, el conocimiento que habita las disciplinas del saber nos permiten contemplar el mundo, y tiene una dimensión de finalidad. Como dice Barnett (2001), se ha pasado del conocimiento como contemplación al conocimiento como “operación”, diluyendo la complejidad del mismo, y transformándolo solo como un instrumento por medio del cual se puede verificar y medir cuanto han aprendido (no se pone en cuestión si estos aprendizajes son significativos o sólo mecánicos). ¿Se trata de entrenamiento o de inducción?

Llevada al extremo podemos preguntarnos si un poema de Gabriela Mistral tiene un valor intrínseco, es decir, vale por sí mismo, pues nos permite captar la inmensidad de los sentimientos que como seres humanos podemos experimentar y conocernos más a nosotros mismos. O es solo un medio para ser medidos por el aprendizaje logrado, poniendo especial atención no al pensamiento poético, sino a las habilidades intelectuales que reflejan las respuestas de los estudiantes. Hay una suerte de desnaturalización del acto educativo en su esencia.

De sus resultados, el Banco Mundial infiere, y es seguido por sus países miembros, que es la base para perfeccionar la calidad de los docentes y los procesos de enseñanza entendidos como plataforma para obtener mejores resultados de aprendizaje.

## Rendición de cuentas e inclusión

Sin embargo, esta óptica no considera las complejas realidades socioculturales que constriñen la escolaridad. La inmigración, el cosmopolitismo, las muchedumbres solitarias, el enfriamiento de las relaciones humanas, la pérdida de relevancia de la familia, el débil desarrollo emocional de la niñez producto de las escasas interacciones afectivas físicas, no virtuales.

Llama la atención, en este punto, el alineamiento de la Unesco con este discurso de la rendición de cuentas.

En su último informe del Instituto de Estadística de la Unesco (UIS, 2017), se señala que existen 617 millones de niños y adolescentes en el planeta que no alcanzan niveles mínimos de habilidades en lectura, escritura y matemáticas. He ahí un desafío mayor en términos de inclusión, pues se trata de ofrecer no solo posibilidades de acceso a la educación formal a través de las escuelas, sino que una demanda ética mayor nos impele a crear condiciones en términos de ambientes de aprendizaje y desarrollo que active procesos de motivación extrínseca e intrínseca (Silva, 2014), de tal modo que estas personas en proceso de evolución física, cognitiva, emocional y social, puedan activar su equipamiento cognitivo, su autoestima y confianza en sí mismos para participar en condiciones de igualdad en la adquisición de los bienes simbólicos que el Curriculum selecciona y organiza para ser transmitidos el interior de la escolaridad.

A esta realidad cuestionadora y urgente, que apunta a sistemas escolares donde hay cierta similitud lingüística, se abren dilemas mayores que tiene que ver con los espacios que se abren al interior de los currícula para incluir (o excluir) a las distintas etnias y dialectos insertos en los estados –Chile tiene 8 grupos étnicos reconocidos, Colombia 42, México al menos 17- y que se ven violentados en sus visiones de mundo al imponer el estado una mirada única, para preservar la unidad nacional, que genera una imposición de una cultura única sobre la multiplicidad de culturas existentes. En el caso de Chile, es palpable tal situación en el grupo étnico Aimara, del norte, quienes manejan una lógica tripolar (verdadero, falso, quizás) que entra en conflicto cultural con la lógica bipolar del verdadero falso occidental, que se acentúa con el uso de las pruebas estandarizadas tanto de los estados (Simce, Chile).

En la misma dirección se observan grandes migraciones que instalan nuevas demandas a los estados, desde los puntos de vista de vivienda, salud y educación. ¿Cómo se incluyen estos grupos humanos de culturas diversas en las aulas que poseen

un solo idioma como medio de comunicación e interacción? Viven la dualidad de estar presentes, pero ajenos a la trama de significados que configura la relación pedagógica.

Aumentando la complejidad de los fenómenos de inclusión (Pinar, 2014), es necesario observar éticamente como los distintos tipos de discapacidades (auditivas, cognitivas, motoras, entre otras) son reconocidas por el curriculum, y cuáles son los mecanismos de mediación para hacerles partícipes plenos de los planes y programas de estudio.

En los tiempos de la estandarización y la rendición de cuentas, estos hechos propios de nuestra civilización aparecen disminuidos o no considerados, lo que nos interpela éticamente y nos pide propuestas holísticas y humanas.

## REFERENCIAS

- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1984). Ce que parler veut dire. París. Les Éditions de Minuit.
- Byung-Chul, H. (2015). El aroma del tiempo. Barcelona: Herder.
- Carr, D. (2005). El sentido de la educación. Madrid: Graó.
- Freire, P. (2008). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ingersoll, R. y Collins, G. (2017). Accountability and control in American Schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 75-95.
- Lundgren, U. (1996). Teoría del Currículo y escolarización. Madrid: Morata.
- Parcerisa, Ll. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación, en *Revista Profesorado*, 20(3), 15-51.
- Pinar, W. (2014). Teoría del Curriculum. Madrid. Narcea.
- Silva, M. (2014). Dimensiones de la difusión curricular. *Revista Plumilla Educativa*, Universidad de Manizales, Colombia, 14, 108-115.
- Stenhouse, L. (2002). Investigación y desarrollo del Curriculum. Madrid. Morata.