

PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

## Políticas públicas neoliberales e invisibilización de la calidad del currículo en la educación superior chilena

*Políticas públicas neoliberais e invisibilização da qualidade do currículo na educação superior chilena*

*Neoliberal public policies and invisibilization of the quality of the curriculum in Chilean higher education*

Johanna Carla Vargas Ugalde  e Isabel Ximena González Ramírez 

*Universidad Central de Chile*

**RESUMEN** El presente artículo aborda las políticas públicas curriculares en Chile durante los últimos cincuenta años, para lo cual se indagó desde una perspectiva cualitativa, exploratorio-descriptiva, crítica y sociohistórica en los textos legales o informes de políticas educativas publicados en el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973); la Dictadura (1973-1990); y el período democrático (1990-2020). Lo anterior permitió identificar y describir los elementos ideológicos neoliberales que cimientan la actual política educativa, develando tanto los tránsitos del poder, como sus estructuras y modos de funcionamiento. Se concluye que los modelos mentales hegemónicos se encuentran enquistados en estas políticas, en especial en los últimos dos periodos, siendo el currículo actual un elemento desalineado de los problemas sociales relevantes y cuyas estrategias y estructuras discursivas poseen idearios hegemónicos supranacionales, por ende, su adhesión o rechazo no frena el avance de estas macro tendencias.

**PALABRAS CLAVE** Currículo, calidad, política pública educativa, neoliberalismo.

**RESUMO** Este artigo trata das políticas públicas curriculares no Chile durante os últimos 50 anos, para as quais foi investigada a partir de uma perspectiva qualitativa, exploratório-descriptiva, crítica e sócio-histórica nos textos legais ou relatórios de política educacional publicados em: o governo da Unidade Popular (1970-1973); a ditadura (1973-1990); e o período democrático (1990-2020). O exposto permitiu identificar e descrever os elementos ideológicos neoliberais que sustentam a atual política educacional, revelando tanto os trânsitos de poder, quanto as estruturas e modos de funcionamento.

Conclui-se que os modelos mentais hegemônicos estão entrenchados nessas políticas, especialmente nos dois últimos períodos, sendo o currículo atual um elemento desalinado dos problemas sociais relevantes e cujas estratégias e estruturas discursivas possuem ideologias hegemônicas supranacionais, portanto, sua adesão ou rejeição não impede o avanço dessas macro-tendências.

**PALAVRAS-CHAVE** Currículo, qualidade, políticas públicas educacionais, neoliberalismo.

**ABSTRACT** This article deals with public curricular policies in Chile over the last 50 years, for which it was investigated from a qualitative, exploratory-descriptive, critical and socio-historical perspective in the legal texts or reports on educational policies published during: the government of the Unidad Popular (1970-1973); the dictatorship (1973-1990); and the democratic period (1990-2020). This made it possible to identify and describe the neoliberal ideological elements that underpin current education policy, revealing both the transitions of power and the structures and modes of operation. It is concluded that the hegemonic mental models are entrenched in these policies, especially in the last two periods, with the current curriculum being a misaligned element of the relevant social problems and whose strategies and discursive structures have supranational hegemonic ideologies, therefore, their adherence or rejection does not slow down the advance of these macro-trends.

**KEYWORDS** Curriculum, quality, educational public policy, neoliberalism.

## Introducción

Este artículo indaga desde una perspectiva sociohistórica en los principales hitos de las políticas públicas curriculares en educación superior entre 1970 y 2020 en Chile, dando cuenta de cómo dichas políticas han invisibilizado al currículo, lo cual es analizado críticamente (van Dijk, 2016) para develar los modelos mentales subyacentes. El texto aborda tres períodos: i) el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), el cual se sustentaba en un proyecto de educación estatal nacional unificada y arraigada en la ideología del socialismo democrático; ii) la Dictadura (1973-1990), que redefine el currículo nacional escolar junto al cierre de algunas carreras universitarias y la posterior proliferación de universidades privadas; y iii) el período democrático (1990 hasta la fecha), en el cual el Estado deja de ser el ente rector, transformándose en agencia y agente orientador.

El estudio se realizó con metodología cualitativa y corresponde al tipo descriptivo, utilizando normativas e informes educacionales representativos de cada período y adoptando la estrategia de análisis crítico del discurso (van Dijk, 2016), la cual permitió identificar y describir los elementos ideológicos de la actual política educativa

curricular en educación superior, develando los tránsitos del poder, sus estructuras y sus modos de operación, así como los modelos mentales hegemónicos que la definen. Estos tres períodos se consolidan a la luz de dos modelos opuestos de Estado, con sus respectivas consecuencias sobre las políticas educativas: el Estado social y docente, con elementos socialistas y atisbos revolucionarios del gobierno de la Unidad Popular (1970-1973); y el Estado subsidiario, iniciado el 11 de septiembre 1973, momento en que comienzan diecisiete años de dictadura y que, siguiendo los planteos neoliberales de Friedman, propicia una fractura en la educación, dejando de ser entendida como bien público y común (Locatelli, 2018), lo cual es reproducido, exacerbado y consagrado tras el retorno de la democracia en 1990. Lo anterior permitió conocer la política curricular desplegada, tanto por el enfoque eminentemente crítico y participativo del gobierno de Allende (Unidad Popular), como por el neoliberalismo y la privatización del sistema, que transforma a la educación en un producto de mercado (Oliva, 2008) y propicia una crisis estructural en términos formativos, puesto que hace que «lo pedagógico» se desdibuje y el debate se centre en aspectos económicos y financieros. Aquello se verifica en diversos planteles, sin embargo, donde el fenómeno alcanza mayor notoriedad es en las entidades de origen confesional.

El planteamiento del problema propone la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los elementos sociohistóricos hegemónicos que definen a la dimensión curricular de las actuales políticas públicas curriculares en educación superior? Adicionalmente, se complementa dicha interrogante con una subsidiaria: ¿Qué diferencias ideológicas sustanciales existen en las políticas públicas curriculares comprendidas entre 1970-2020 y cómo estas influyen en la actual invisibilización del currículo en la educación superior? Estableciéndose como hipótesis que el currículo es un resumen de diversos elementos culturales, históricos e ideológicos que, según macrodecisiones hegemónicas, afecta la calidad formativa de los futuros profesionales. También es el resultado de la política pública, por lo cual se espera que esté en línea con los problemas sociales relevantes. Sin embargo, desde la Unidad Popular (UP) las políticas públicas han invisibilizado al currículo, lo cual se posibilita por la tensión histórica y entramados existentes entre dichas políticas, las agencias estatales, las instituciones. y el currículo que efectivamente opera en las aulas. Según esto, tanto en dictadura, como en democracia, las decisiones en materia educativa superior se han alineado con tendencias internacionales hegemónicas, por lo cual, la calidad del currículo no se encuentra expresada o comprendida en ningún dispositivo emanado a la luz de dichas políticas (Luna, 2020; Foucault, 2006).

En este panorama, la pertinencia y adaptabilidad curricular no han sido concebidas y tampoco asumidas como derechos sociales, lo cual fue fraguado antes, durante y después de la Dictadura, razón por la cual las políticas educativas se han centrado en la demanda. Sin embargo, los amplios grados de libertad entregados durante la UP al profesorado, y en dictadura y democracia a los grupos económicos controladores

de los planteles, ha implicado que el currículo pierda valor y, por ende, no permita asegurar la calidad formativa, lo cual se ha exacerbado tras la instauración del sistema de aseguramiento de la calidad a comienzos del siglo XXI.

La estructura de este artículo comienza por una introducción que muestra el problema de investigación y continúa con cinco apartados en los que se desarrolla la investigación. Tras ellos se explicita la metodología usada y el tipo de análisis, lo cual permitió dar cuenta de la discusión y conclusiones alcanzadas y que remiten a los elementos ideológicos que han traspasado de un período a otro, derivando aquello en las actuales políticas públicas en educación superior.

A modo de resumen, este artículo aporta algunas reflexiones a partir de los entramados de poder, evidenciando cómo las políticas públicas educativas invisibilizan la dimensión curricular en la educación superior en desmedro de la calidad de la enseñanza. Más específicamente, se constata cómo la ideología neoliberal cimienta y perpetúa la lógica transnacional econométrica, haciendo que el discurso curricular oficial se repliegue a un lugar de escasa relevancia, lo que tiene como resultado que las políticas educativas estén ancladas a la viabilidad financiera de los planteles y no a la pertinencia y adaptabilidad del currículo.

## **Antecedentes teóricos**

### La educación superior durante la Unidad Popular

En materia educativa han existido durante los últimos cincuenta años dos períodos que, desde una perspectiva ideológica, han sido opuestos. Estos son el gobierno de la Unidad Popular y el liberalismo —posteriormente consolidado como neoliberalismo— iniciado con la dictadura de 1973, los cuales se constituyen como dispositivo, generando una red de saberes y poder (Luna, 2020) que se entrelaza desde la política pública hasta el aula en educación superior.

La UP utilizó como eje central para el campo educativo el documento denominado Informe sobre Escuela Nacional Unificada (ENU), de 1973, el cual tenía como objetivo la creación de un «sistema unificado de educación» prebásica, básica y media, desde una visión humanista que integrara el trabajo productivo e intelectual y cuyo sustento estuvo en otorgar protagonismo a la comunidad en la elaboración de políticas educacionales, lo cual influyó en las mallas y carreras que se impartían en las universidades (Mineduc, 1973: 5-6), que hasta entonces eran mayoritariamente públicas. Así, el discurso de las autoridades queda validado, puesto que viene desde y para las personas y el poder se entreteje a través de dicha validación (Luna, 2020).

En dicha época el acento no estaba puesto en la educación superior; sin embargo, el Gobierno insta al mundo académico a orientar su actividad hacia las necesidades reales del pueblo, para lo cual se enfatiza en la participación de toda la comunidad

en los gobiernos universitarios, asegurando la autonomía de las instituciones y el pluralismo ideológico.

Estas políticas educativas en educación superior eran rechazadas por grupos más conservadores, quienes se oponían a la «educación permanente» y a la construcción de una «vía chilena al socialismo», ideas arraigadas en el concepto de Estado docente y en el discurso revolucionario que proliferó en los setenta por América Latina y que buscaba superar las contradicciones del sistema capitalista (Gascón, 2016).

El discurso educativo de la UP se cimienta en dos ejes: la politecnización, que implica jóvenes formados técnicamente para el mercado del trabajo y que pueden proseguir estudios en una universidad abierta a todos, similar al sistema alemán; y la antielitización, la cual se busca a través de políticas que permiten el ingreso irrestricto de estudiantes a la universidad y que satisface las expectativas de grupos sociales con menor capital económico y sociocultural. Así, estas dos temáticas sintetizan un régimen de verdad discursiva que funciona a través de técnicas y tecnologías (Luna, 2020). Es decir, las prácticas discursivas hegemónicas modelan conductas, respondiendo a las necesidades de los sistemas que las crean, emiten y recrean. Así, las técnicas serían mecanismos simples y específicos de poder o saber para el cumplimiento de ciertos fines, mientras que las tecnologías serían más complejas e inespecíficas y aportan sentido y condiciones de funcionamiento a las primeras (Luna, 2020).

El discurso ideológico de la UP era rechazado por parte de ciertos grupos de estudiantes —principalmente de la carrera de Derecho de la Universidad Católica— que operan para mantener el orden o régimen de verdad de la élite. Dicho de otra forma, la protesta es una estrategia de normalización, defensa y mantenimiento de lo tradicional. Por ello es que la acción de los universitarios seguidores de la corriente del gremialismo, no solamente opone fuerte resistencia a las medidas de Allende, sino que también es el modo de cuestionar a la sociedad disciplinaria que genera sujetos productores (Luna, 2020), transformándose en actores sociales clave al instar a la intervención de las fuerzas militares. Lo último acontece el 11 de septiembre de 1973, poniendo abrupto fin a las ideas de una educación crítica y emancipatoria que superara las debilidades y contradicciones del capitalismo.

Las críticas que se hacían a las medidas de Allende aludían al fuerte arraigo en el totalitarismo marxista (Gascón, 2016). Por lo mismo, los grupos conservadores veían en aquello un riesgo para sus intereses, suscitando la tensión desde dos ideas fuerza opuestas, como son el Estado docente, pregonada por los progresistas y presente en la Constitución de 1925, y la libertad de enseñanza, defendida por los sectores conservadores (Oliva, 2008), lo cual termina por consolidarse en la Constitución de 1980.

## Dictadura y liberalismo educativo

Tras el derrocamiento de la UP se puso abrupto fin al Estado docente y emerge el Estado subsidiario de la mano de la dictadura militar y cuyos planteos liberales se inspiran en las ideas de Friedman, propiciando una fractura en la educación entendida como bien público y común (Locatelli, 2018; Gascón, 2016; Oliva, 2008 y 2010). Dicho de otro modo, desde una mirada eminentemente crítica y participativa de la política educativa del gobierno de la Unidad Popular, se pasa a un sistema que privilegia la existencia de entidades privadas, las cuales son creadas a la luz del principio de subsidiaridad del Estado (Oliva, 2008 y 2010) y con estrategias que apelan a la racionalidad neoliberal y al individualismo.

La Dictadura se establece en dos fases: el gobierno de la Junta Militar (1970-1981) y luego el gobierno de Pinochet (1981-1990), períodos en los cuales se funda y concreta el modelo económico y educativo neoliberal que rige hasta el día de hoy. Aunque esto no está al margen de debates, puesto que, como señala Rifó Melo (2017), el neoliberalismo chileno es particular al haber existido un control desde el aparato estatal.

Durante la UP las universidades fueron entendidas como espacios de conocimiento y pensamiento crítico, lo cual fue abolido por la Junta Militar. Así, antes de la redacción de la Constitución de 1980, se publica la Resolución Exenta 3.102 de 1975, la cual abre las puertas a la política del *voucher* de Friedman (Gascón, 2016), el cual no es entregado a los estudiantes, sino a las universidades. De igual modo, esto conlleva a que en la década de los ochenta muchos grupos empresariales instalen universidades privadas con declarados fines de lucro, incentivando la competencia entre sostenedores privados y públicos, diseminándose la desigualdad (Oliva, 2010) y primando el capitalismo educacional.

La función social de la educación, especialmente la escolar, adquiere fuerte presencia en términos de disciplinamiento y restauración de un orden funcional a determinados sectores e intereses capitalistas. En cuanto a los contenidos curriculares y metodologías didácticas, en la enseñanza superior se perpetúa el modelo unidireccional, con énfasis tecnocrático (Oliva, 2010), centrado en lo utilitario y el funcionalismo, solo con clases expositivas (magistrales) y con normas tendientes a la formación de un sujeto pasivo o domesticado, para lo cual se usan procedimientos con marcada intención de provocar enrarecimiento (Luna, 2020), es decir, una estrategia sustentada en la dimensión jurídica, que es de difícil apropiación social, aun cuando las leyes sean aplicadas o respetadas.

Los dispositivos pedagógicos se constituyen en un instrumento para la instauración de un nacionalismo cuyo fin era terminar con ideas, sujetos y realidades que fuesen contrarias, pretendiendo así validar sus autoridades y proyecto político (Espinoza y de Aguilera, 2020).

Cabe recordar que las Fuerzas Armadas detentaban el poder político y militar, por ende, a través de sus tecnologías de poder (Luna 2020) apoyaron e impulsaron

la entrada de grupos económicos al negocio educativo, lo cual permitía controlar el discurso «subversivo» que operaba en la universidad pública. Ello se constituye en un entramado para la verdad que se deseaba posicionar a través de la censura, las persecuciones y la desaparición de personas en todos los ámbitos de la vida social, incluyendo la educación universitaria. Bajo este modo de acción y represión se suprimieron en las instituciones educativas los centros de alumnos y se intentó quitar fuerza a las organizaciones intermedias, como a los colegios profesionales, considerados como focos potenciales de peligro o de subversión que había que perseguir, silenciar y erradicar, lo cual se realiza bajo el amparo de una serie de medidas cuyo objetivo era sanear el sistema educacional del país, apelando a la restauración del orden y a los valores patrios (Mineduc, 1979).

El propósito central de las autoridades durante la Dictadura era retirar de los planes de estudio escolares aquellas materias que daban lugar a la opinión o debates sobre temas sociales, controlando también la circulación de textos. Así, en las universidades se quemaron y escondieron libros de gran valor intelectual y reflexión social, siendo aquello avalado jurídicamente a través de documentos oficiales que justificaban su accionar, señalando que estas decisiones permitirían retomar el orden y la estabilidad de la nación (Mineduc, 1973).

La intervención de las universidades, cuyo objetivo era su depuración ideológica, se materializa a través de rectores delegados, para lo cual se publicó el Decreto Ley 50 el 1 de octubre de 1973. Dichos rectores eran militares y su misión era realizar la limpieza de todo el estamento universitario, teniendo las atribuciones para intervenir, modificar, crear, refundir o suprimir unidades académicas o departamentos y para remover y destituir al personal académico y administrativo e, incluso, exonerar a quienes tuviesen un pensamiento discordante (Millas, 2012).

La reconversión del sistema empieza a tener sus primeros apuntes dentro del Plan Nacional de Desarrollo (1978-1983), período en el cual el Estado traspasó la gestión educativa a instituciones intermedias, como los sostenedores públicos, pero jurídicamente establecidas como entidades de derecho privado, y a empresarios educacionales.

En 1981 existían diez universidades; en 1984 había 261 instituciones de educación superior (Rifo Melo, 2017). Este crecimiento exponencial encuentra su justificación en distintos cuerpos legales, como son los Decretos con Fuerza de Ley 1, 5 y 24. Así, dieciséis nuevas universidades derivan de la mutilación de las Universidades de Chile y Técnica del Estado. Además, se crean por ley los Institutos Profesionales (IP) y los Centros de Formación Técnica (CFT).

La contrarreforma educativa realizada por la Dictadura (Salazar y Rifo, 2020) se sustentó en el crecimiento y privatización del sistema, lo cual fue de la mano del endeudamiento de los estudiantes a través del crédito universitario y que llegaría a transformarse en el símbolo distintivo de los nuevos profesionales. Así, la sociedad

de control se concretiza operando a través de sus propias estrategias y modos que aluden a incitaciones políticas y económicas, configurando una nueva realidad macro y microsocioal (Luna, 2020).

Las universidades privadas surgen paulatinamente en la década de los ochenta, captando alumnos a través de la publicidad y la mercadotecnia. Dichos ingresantes ven en estas entidades una oportunidad para ser el primer universitario de la familia y, a diferencia de sus pares de planteles públicos, no gozarán de capacidad de organización y movilización frente a los problemas que les afectan, lo cual es muy auspicioso para los grupos económicos controladores, produciéndose a partir de 1987 un período de masificación o segunda ola (Salazar y Rifo, 2020).

La mayoría de las entidades privadas implementaron carreras que les significaron mayor rentabilidad a un menor costo (instituciones de tiza y pizarrón), como, por ejemplo, Derecho, Educación o ligadas a las carreras humanistas, donde la demanda es muy grande y la oferta significa poca inversión. De igual forma, esquivan tener carreras artísticas o científicas que requieren de una infraestructura superior.

En cuanto a la composición docente, la educación superior a partir de dicha época se sustenta en la práctica laboral del «profesor taxi» o por horas, con bajas remuneraciones e inseguridad laboral. Por lo mismo, con una dotación académica deficiente, la investigación es casi nula, al igual que la extensión. En resumen, más que instituciones de educación superior, el sistema se constituye de «colegios superiores», puesto que la masificación implica crecimiento inorgánico, con recursos humanos no necesariamente preparados para el desempeño de labores académicas y con una reconfiguración acorde a la demanda (Salazar y Rifo, 2020). Así, este grupo social ya no tiene el peso político e ideológico de sus pares de la década del setenta.

En definitiva, la relación que se establece al interior de estas casas de estudio es sencillamente resumida en que los académicos son empleados, los estudiantes clientes y los directores o miembros de la junta directiva, empleadores. Entonces la lógica que prima es la de satisfacer al cliente y entrar competitivamente en el mercado, para lo cual el Estado proveerá de un marco legal que permita a los empresarios crear nuevos planteles.

## Democracia y consolidación del neoliberalismo educativo

Tras el retorno a la democracia el país comienza a ser regido por una coalición de centro izquierda que propone entre 1990 y 1996 distintas reformas educativas, las que fracasan por falta de acuerdos políticos (Salazar y Rifo, 2020).

Por otra parte, en la agenda pública comienzan a hacerse presente las normativas internacionales alusivas a los derechos humanos, siendo el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) —ratificado por Chile con rango de ley—, uno de los textos de mayor relevancia en materia educativa, puesto



que establece el derecho a que todas las personas accedan a la educación, la que debe permitir la participación de los individuos en una sociedad libre.

A la luz de los requerimientos internacionales en materia de derechos humanos y tendencias de internacionalización de la educación superior, las políticas públicas educativas del período recorren un camino fisurado y pendular que da cuenta de racionalidades de diverso orden y con medidas ambivalentes que, por un lado, aportan recursos a las entidades públicas, pero también apoyan el desarrollo de entidades privadas generando facilidades para el licenciamiento institucional (Salazar y Rifo, 2020). De este modo, el sistema crece orgánicamente y los discursos se desarticulan: el discurso oficial es colonizado y conquistado por la econometría, remitiendo los problemas educativos al financiamiento, y la teoría económica del capital humano se instala como el discurso que prima en las agencias estatales (de Moura y Levy, 1997; Salazar y Rifo, 2020)

Así, en democracia se perpetúa el discurso que alude a la educación superior como bien de consumo, instalándose una política sectorial que, desde 1980, se funda en la comercialización de un derecho y bien común (Salazar y Rifo, 2020).

Ball (2016) hace una distinción entre Neoliberalismo y neoliberalismo, siendo el primero aquel que remite a la dimensión teórico-política y el segundo al modo en que dicho proyecto afecta micropolíticamente las relaciones sociales, identidades y subjetividades de las personas. Según este planteamiento, a partir de la Dictadura los discursos están performados en la lógica empresarial transnacional, lo cual implica usar conceptos provenientes de otros campos, por ende, los *rankings*, indicadores, montos de colegiaturas, etcétera, serían los modos a través de los cuales las agencias estatales cimientan modelos mentales alusivos a lo educativo, tanto en los planteles, como en los sujetos sociales, lo que permite diferenciar acciones en el marco de la política pública de dichos modelos mentales hegemónicos.

A pesar de la normativa publicada en el período y el acatamiento de directrices internacionales, lo cierto es que las demandas sociales fueron en sentido opuesto, lo cual ha conllevado el replanteamiento de las estructuras políticas implementadas debido a que la ciudadanía ha rechazado las medidas políticas fundadas en la eficiencia pedagógica, tan extendidas en la región (Díaz Barriga, 2020).

Las coaliciones que gobernaron Chile entre 1990 y 2020 desarrollaron una política educativa que responde a la orientación neoliberal introducida durante la Dictadura, intentando conjugar la participación del Estado y el mercado, y cuyo sustento curricular está en una agenda tecnocrática (Salazar y Rifo, 2020). Este proyecto se afianza con el influjo de las tendencias internacionales, en especial del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual instala en la universidad latinoamericana el sistema de créditos transferibles, los procesos de armonización curricular, los modelos de formación por competencias —que reemplazaron a las asignaturas por módulos— y la supremacía de los indicadores de empleabilidad, retención de matrícula y egreso oportuno, por sobre la calidad del currículo.

Así, tras la publicación de la Ley 18.962 u Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en marzo de 1990 (que fue derogada recién en 2006 con la publicación de la Ley General de Educación o LGE), se produce, según Gascón (2016), la apertura absoluta del sistema educativo superior al mercado, creándose el Consejo Superior de Educación y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). Con lo anterior, el Estado se desmarca de su rol de educador y se desdibuja la educación superior como derecho y valor, otorgando dicho rol a la cultura empresarial y al mercado (Giroux, 2003: 380).

Se debe destacar que la Ley 20.129 promovió la relevancia de la calidad, cobertura y equidad del sistema, alineando el discurso educativo con los derechos humanos. De igual forma, dicha normativa se enmarca en el SAC, que reúne a distintas agencias estatales bajo la premisa de mantener la diversidad de entidades y velar por su subsistencia financiera, lo cual ha implicado que, entre 2010 y 2020, se cierren varias instituciones privadas debido a este último criterio, no existiendo hasta la fecha ninguna orden de cese de actividades por la (mala) calidad del currículo o los aspectos inherentes a la pertinencia y adaptabilidad pedagógica.

En resumen, tras treinta años de democracia el sistema educativo sigue siendo cuestionado por ser elitista y segregador, y a pesar de las acciones políticas concretas, todas ellas enfocadas en los aspectos financieros, lo cierto es que ninguna remitió a la evaluación curricular, la cual fue reemplazada por los SAC (Díaz Barriga, 2020) y los indicadores de gestión derivados del macroproceso de Nueva Gestión Pública (Anderson y Herr, 2015), es decir de un conjunto de tecnologías que asumen al Estado como una empresa y que prospectivamente configuran distintos escenarios políticos y sociales, pudiendo ello tener consecuencias que, sin lugar a dudas, configuran modelos mentales tanto en las instituciones como en las personas.

### La calidad del currículo en la educación universitaria

El currículo universitario del siglo XXI puede ser observado desde dos miradas. La primera está orientada hacia la disciplina y competencias necesarias para el mercado laboral, mientras que la segunda apunta hacia los componentes pedagógicos, es decir a los saberes y su transmisión. El primer enfoque es el que prima en el escenario mundial, por lo cual muchas instituciones universitarias han cambiado sus planes de estudios al modelo de competencias. Pese a ello, dichas modificaciones no se han plasmado en el aula. Al respecto, Guzmán y otros (2015) precisan que las posibles causas que entranpan el recambio curricular son la libertad de cátedra, la masificación y universalización de la educación terciaria y las políticas de aseguramiento de la calidad, que en conjunto han burocratizado la formación universitaria. Sin embargo, en las salas de clases no ha habido cambios sustantivos dado que los docentes siguen trabajando en cátedras expositivas, considerando el currículo de forma tradicional y no como praxis.

Algunos autores (de Alba, 2015; y Morelli, 2016) proponen que el currículo es un elemento discursivo que debiese estar en línea con los problemas sociales relevantes que afectan a los diversos intereses y modos de vida local.

Por otra parte, la dimensión curricular se torna compleja debido a los intereses y posicionamientos de los sujetos en tanto especialistas disciplinares, más que docentes o académicos, tensionando el currículo bajo lógicas distintas, como son la pedagógica o la profesionalizante.

Es importante señalar que los enfoques curriculares orientados hacia el mercado del trabajo suelen estar alineados con el modelo según competencias, siendo el proyecto Alfa Tuning (impulsado por la Universidad de Navarra) una tendencia ampliamente seguida por las IES latinoamericanas y no exenta de detractores, quienes la critican por no incluir aspectos cualitativos alusivos al contexto.

El recambio de las tendencias curriculares pareciera ser una necesidad ya observada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (Guzmán y otros, 2015), precisando que en Chile la educación terciaria presenta currículos rígidos, muy extensos y sistemas evaluativos centrados en la transmisión mecánica del conocimiento.

Por otra parte, la calidad de la educación universitaria suele estar remitida a la evaluación externa y acreditación, con sus respectivas lógicas y modelos que, provenientes del EEES, han generado resistencia en ciertos sectores debido a la inexistencia de una tradición de rendición de cuentas de los gobiernos universitarios, lo que además se evidencia en la dificultad que ha existido para la elaboración de políticas y prácticas de evaluación de la calidad en educación superior (Águila Cabrera, 2019; Elgueta, 2020), las cuales no necesariamente se ocupan de la dimensión pedagógica-curricular.

La Unesco ha generado diversos textos que, con mayor o menor impacto, han performado el discurso educativo oficial en América Latina y el Caribe, lo cual ha contribuido en la superación de resistencias frente al aseguramiento de la calidad en las universidades. Asimismo, se siguen las lógicas neoliberales alineadas con la dotación de recursos económicos, generando además la competitividad entre planteles, quienes buscan alcanzar la máxima acreditación.

La calidad educativa enfrenta una dificultad que se remite al discurso referido a esta y sus múltiples enfoques, por ende, puede ser comprendida y operacionalizada de diversos modos. Por lo mismo, y en línea con las propuestas del EEES, se ha asociado calidad con pertinencia e impacto en la sociedad (Carrasco, 2018). Pese a esto, ello no implica que efectivamente la calidad esté ceñida de manera absoluta a un único discurso.

Algunos autores (Díaz Barriga, 2021; Altbach, 1986) asocian calidad educativa con la filosofía de la competitividad, el individualismo y el elitismo, y por tanto la inscriben en la perspectiva de la excelencia y, de algún modo, de la elitización. Así

se propicia la idea de un currículo transversal que replica saberes que socialmente son (o se cree que son) relevantes y para lo cual el Estado desembolsa fuertes sumas de dinero subvencionando a la demanda, es decir, a todos quienes estén dispuesto a seguir dichas reglas.

La discusión respecto a la calidad educativa neoliberal no solamente está adscrita a la entrega de recursos económicos a los planteles, puesto que la proliferación de grupos económicos destinados al negocio universitario ha generado una tensión entre el sistema de investigación y el de formación en la universidad de masas, afectando al discurso curricular universitario del siglo XXI, pudiendo distinguirse dos miradas. La primera está orientada hacia la disciplina y competencias necesarias para el mercado laboral, mientras que la segunda apunta hacia los componentes pedagógicos, es decir a los saberes y su transmisión.

El discurso curricular neoliberal se encuentra enrarecido (Luna, 2020), es decir, emerge desde influjos y para los intereses de ciertos grupos de poder, enquistándose en los planteles y aulas universitarias. Sin embargo, esto no implica que el modelo educativo empleado sea pertinente o que genere impacto en el entorno inmediato.

Díaz Barriga (2006) identifica un cambio en el currículo universitario en las últimas cuatro décadas, avanzando a través del tiempo desde un diseño que apuntaba hacia el cumplimiento de necesidades sociales, hasta llegar a modelos por competencias o estándares profesionales internacionales. Y, aun cuando muchas IES han cambiado sus planes de estudios al modelo de competencias, lo cierto es que en muchos casos dichas modificaciones no se han plasmado en el aula.

Las universidades latinoamericanas han optado por diversas tipologías curriculares, dentro de las cuales se pueden encontrar: el currículo por competencias; el currículo flexible; los modelos administrativos de planeación estratégica, análisis institucional o de calidad total; el currículo constructivista o socioconstruccionista; la formación metacurricular; el currículo de integración teoría-práctica; el currículo centrado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP); y los currículos centrados en las innovaciones educativas (Díaz Barriga, 2006).

En relación con el modelo por competencias, las IES han tendido a desarrollar planes de estudios declarativos enfocados en los componentes técnicos, metodológicos y socio participativos (Díaz Barriga, 2006 y 2020). Dicho de otro modo, este modelo se ocupa tanto de las destrezas laborales como de los dominios teórico-prácticos que deben alcanzar los estudiantes.

En cuanto a los enfoques administrativos de planeación estratégica, análisis institucional y de calidad total y excelencia vinculados con el desarrollo y evaluación del currículo, instaurados a partir de la década de los setenta, estos han priorizado la eficiencia, calidad y excelencia en la formación del capital humano, el cual debe ser competente y competitivo, asociándose a los modelos de certificación y evaluación de la calidad, pero también posibilitando la homologación de estudios entre institu-

ciones e incluso países (Díaz Barriga, 2006).

En resumen, la formación profesional enfrenta el desafío de cimentar el desarrollo del país, junto con poder validar a sus futuros profesionales en escenarios internacionales que pueden ser más exigentes y competitivos, sin perder la atención a las demandas y necesidades sociales locales, por lo cual los diseños curriculares alusivos al desarrollo de competencias genéricas o, por el contrario, aquellos que apuntan hacia el desarrollo de conocimientos específicos, implican decisiones que emergen desde las políticas públicas y los modelos de Estado que los países desean consolidar. En dicho escenario, la política curricular cobra sentido, puesto que genera efectos en el sector político, económico, social y cultural.

### Los efectos del neoliberalismo en el currículo de las entidades confesionales

En Chile ha transitado sociohistóricamente la pregunta acerca de si la educación superior es o no un bien de mercado, lo cual también ha sido tema de interpelación en las entidades de origen confesional. Cabe mencionar que la primera entidad de dicha condición que existió en Chile fue la Universidad Católica, creada en 1888, siendo la segunda entidad de educación superior instaurada desde el surgimiento de la república. Así, dicha casa de estudios, junto con la Universidad de Chile —fundada en 1842—, son las encargadas de formar a las primeras generaciones de universitarios. La Universidad Católica, y sus sedes en diversas zonas del país posteriormente, son de carácter privado y tradicional, mientras que la Universidad de Chile y sus sedes regionales, que luego se constituirán en planteles totalmente autónomos, son públicas y tradicionales, lo cual da cuenta de que la diferenciación respecto a la categoría «tradición», no está en el aspecto patrimonial, sino más bien en el momento histórico de fundación.

Hasta 1980 las universidades tradicionales eran gratuitas, indistintamente si fueran públicas o privadas, sin embargo, dicho año, se aprueba una nueva Constitución, con la cual el Estado deja de ser concebido desde la perspectiva benefactora o social. Desde aquel momento, los estudios universitarios no serán gratuitos y, por ende, quienes no tengan los recursos para cursarlos deberán contraer créditos con entidades financieras, lo que para algunos significará quedar endeudados por décadas; por otro lado, la gratuidad quedará remitida a quienes puedan optar a becas al demostrar una situación económica debilitada.

Tras el retorno a la democracia en 1990, el sistema universitario sigue la misma lógica neoliberal propiciada por el gobierno dictatorial, por ende, la educación continúa siendo un bien de mercado y el Estado persiste con la permisividad hacia los oferentes, existiendo ciertos grados de libertad para la generación de instituciones educativas. Sin embargo, en 2011 la situación se complejiza, puesto que las críticas hacia el lucro, la calidad y el financiamiento en todos los niveles educativos se hacen presentes en las calles, no estando ajenas a esto las entidades católicas.

En cuanto a las universidades dependientes del arzobispado u órdenes religiosas, se constata una presencia relevante. Así, en 2020 existen cincuenta y ocho universidades, de las cuales nueve son confesionales católicas y una adventista, ubicadas en diversas zonas del país. La más grande de ellas es la Pontificia Universidad Católica, la cual surge con el nombre de Universidad Católica. Posteriormente, se crearon otras cinco entidades de similares características dependientes del arzobispado en distintas regiones de Chile, y entre 1988 y 1998 surgen tres instituciones que dependen de órdenes religiosas, como son la Universidad Finis Terrae (Legionarios de Cristo); la Universidad Alberto Hurtado (Jesuitas); y la Universidad Católica Silva Henríquez (Salesianos).

Concretamente, la apertura del mercado universitario permitió la generación del negocio educativo para diversos grupos de poder. Así, la Iglesia Católica, representada por sus distintas órdenes religiosas, se ha podido expandir y también conseguir los aportes del Estado, siendo una beneficiaria directa de la política del *voucher*.

## Metodología

La estrategia escogida para este estudio fue el análisis crítico del discurso (ACD), el cual se centra en las relaciones de poder y permite comprender las ideologías que dan vida al discurso inherente a las políticas públicas curriculares. Es decir, el mencionado análisis se centra en las estructuras discursivas y cómo ellas influyen en los modelos mentales y representaciones genéricas, lo cual da cuenta de cómo las creencias pueden ser manipuladas dentro de un determinado contexto, y asumiendo que no es un método, sino una perspectiva crítica (van Dijk, 2017).

Para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación se ha escogido la perspectiva crítica cualitativa (Denzin y Lincoln, 2015), puesto que, al dar cuenta de los efectos negativos del poder, posibilita que los procesos investigativos contribuyan a develar injusticias sociales y propicien el cambio social. Por lo anterior, se hizo una revisión de leyes y documentos desde los cuales emergen patrones, contradicciones, tendencias y convergencias. Siguiendo a Foucault (2003), los documentos contienen ideas, saberes y pensamientos propios de una sociedad, por ende, se organizan de un modo específico, sin por ello dejar de lado las rupturas y discontinuidades. En otras palabras, la metodología de la sospecha (Hernández, Peñate y García, 2018) es una posibilidad para que afirmativa y epistemológicamente se reduzcan las desigualdades, asimetrías y enquistamientos de poder.

El primer paso metodológico fue la selección de textos representativos de cada período que remitiesen a aspectos curriculares. Luego se determinó el procedimiento para generar las categorías de análisis de la información. Para la construcción de las categorías aplicadas al análisis de las unidades textuales más relevantes, se ha seguido un procedimiento deductivo e inductivo, tal como suele hacerse en la metodología de análisis de contenido (Keller, 2010).

Concretamente, para esta investigación el análisis consistió en el hallazgo de continuidades, discontinuidades, coherencias, incoherencias o imprecisiones en los textos legales que estuvieran relacionadas con la dimensión curricular desde una perspectiva crítica y sociohistórica.

## **Análisis**

El neoliberalismo ha conllevado la economización y mercantilización de diversos comportamientos sociales (Ball, 2016). Por lo mismo, este estudio tuvo como sustento teórico, metodológico y axiológico la estructuración y operación de las políticas públicas curriculares en los últimos tres períodos de la historia política de Chile y que propiciaron la actual articulación del sistema de educación superior.

Según lo anterior, y para identificar y comprender los elementos ideológicos neoliberales que cimientan la política educativa, los tránsitos del poder, estructuras y modos de funcionamiento, se escogieron los siguientes textos legales que aluden a la educación o educación superior y que resultan representativos de cada período, como son: Ley Modificatoria 17.398, de 1971; Informe sobre Escuela Nacional Unificada (ENU), de 1973; Ley 18.962 (LOCE), de 1990 (derogada); Ley 20.370 (LGE), de 2009; Ley 20.529, alusiva al SAC de 2011; y Ley 21.091 Sobre Educación Superior (LES), de 2018. De igual modo, como norma transversal también se ha considerado a la Constitución de 1980, específicamente los incisos 10 y 11 del artículo 19, en los cuales se establece como garantía constitucional el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza. Cabe señalar que, desde el poder oficial, los textos legales permiten conocer cómo quienes detentan el poder oficial dan (o no) respuesta a una demanda social, por lo cual se buscaron indicios o modos de hegemonía. Finalmente, se articularon respuestas referidas a cómo el neoliberalismo ha invisibilizado al currículo en educación superior.

Como primera categoría de análisis se estableció como dimensión el currículo en educación superior. Específicamente se utilizó como criterio de indagación aquellas menciones que remitieran a dicho elemento. A continuación, exponemos los resultados específicos para cada período histórico.

### **Currículo en educación superior durante la UP**

La orientación de las políticas educativas emerge a la luz de la Constitución de 1925 y la concepción de un Estado docente; el acento del período estuvo en la búsqueda de la participación de la ciudadanía, para lo cual, tras múltiples discusiones, se elabora el Informe ENU, publicado en febrero de 1973. Este documento propone la construcción de un renovado sistema político, económico y cultural bajo un nuevo trato de justicia social, para lo cual el «sistema nacional» se compromete a brindar los

servicios desde la sala cuna hasta la inserción en el mercado del trabajo, en la educación superior, o en alternancia entre estos dos últimos. El carácter revolucionario del gobierno de Allende se expresa a través de una consigna que llama a «poner fin a la desigualdad social en la educación», por lo cual, y través de la estrategia de tácita comparación, emerge la idea de unificación entre las distintas etapas, lo cual remite al sentido de unidad y concordancia, adquiriendo un «carácter permanente con la ENU», y asumiendo colectivamente la responsabilidad de educar a sus miembros (Mineduc, 1973: 45).

Antes de la publicación del Informe ENU se promulgó la Ley Modificatoria 17.398, publicada en el Diario Oficial el 9 de enero de 1971, la cual da vida a una reforma constitucional que reconoce a las universidades como «personas jurídicas dotadas de autonomía académica, administrativa y económica. Corresponde al Estado proveer su adecuado financiamiento para que puedan cumplir sus funciones plenamente, de acuerdo a los requerimientos educacionales, científicos y culturales del país». De este modo, lo hegemónico emerge desde el empoderamiento al grupo de intelectuales que colaboran en dichos espacios académicos, comprometiendo los recursos del Estado para la subsistencia de los planteles. Sin embargo, ello deja un halo de ocultamiento sobre las entidades particulares católicas encargadas de brindar educación superior. Así, el discurso de dicho período de gobierno se enrarece, puesto que, dentro de las mismas bases de producción existen rivalidades y pugnas que se presentan de una forma soterrada, es decir, se enuncian, pero no se elaboran acciones específicas que den cuenta de que el texto de la ENU opera como una política pública educativa.

Por otra parte, dicha reforma también presenta otro nudo crítico respecto a los ingresantes, puesto que establece que los postulantes podían ser, tanto los egresados de la enseñanza media, como quienes tenían estudios o experiencias formativas equivalentes. Al respecto, el Gobierno abre la puerta a personas que no necesariamente tenían una trayectoria académica anterior. Es decir, se intenta cumplir con compromisos políticos asociados a la justicia social e igualdad, para lo cual se alude a la educación superior como un escaño de cambio social y permite dar coherencia a las consignas políticas de la UP, las que, de alguna manera, rompen con la tradición de aceptar estudiantes con ciertos méritos académicos, y, por otra parte, conllevan el incremento explosivo de la demanda. Sin embargo, no se alude a la necesidad de una adaptación curricular o un marco de acción que propicie una óptima acogida a este nuevo tipo de ingresantes. Dicho de otra forma, es un discurso enunciativo con imprecisiones y silencios, el cual opera en línea con las promesas políticas contraídas con la ciudadanía y utiliza la exclusión e inclusión, puesto que se compromete a abrir las puertas a quienes antes no podían ingresar por no contar con las credenciales requeridas.

Respecto al profesorado, la mencionada reforma establece que «los investigadores ingresarán a la carrera académica [...] tomando solo en cuenta su capacidad y aptitudes. El personal académico es libre para desarrollar las materias conforme a sus



ideas». De igual modo, el marxismo-leninismo profesado por el gobierno de la UP se consagra con la ENU, puesto que el ingreso a la educación superior de personas con trayectorias distintas a la tradicional es un modo a través del cual se instala, instaura y ejerce la lucha de clases dentro de la educación. Sin embargo, este modo de operar excede la capacidad de la propia política pública, puesto que, dado que el Informe ENU es publicado en febrero de 1973, y el golpe de Estado fue en septiembre de 1973, el presidente Allende no tuvo la posibilidad de validar su estrategia educativa.

Bajo la consigna marxista, las instituciones de la sociedad civil son consideradas «como aparatos ideológicos del Estado, en las cuales se enseñan las habilidades bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante» (Althusser, 1970: 15). Por lo mismo, el Informe ENU emerge desde la lógica marxista, ideología que en dicha época estaba dominando en muchos países del orbe. Es decir, ser considerada como revolucionaria no le resta ser hegemónica y con atisbos de tendencias foráneas. Así, la educación se asume como una tarea de «intelectualidad fiel a la clase obrera», conforme a las leyes socialistas que permitan «la instauración de la dictadura del proletariado» (Mineduc, 1973: 66).

### Currículo de Educación Superior en dictadura (1973-1990)

Los discursos educativos durante los primeros años de la Dictadura giraron en torno a dos nociones centrales, que luego serán consagradas en la Constitución de 1980, como son la libertad de enseñanza y el derecho a la educación, lo cual se cimentó y consolidó con leyes específicas que se encargaron de abrir el mercado educativo a particulares, otorgándoles amplios grados de libertad. Cabe señalar que la Constitución Política de la República de Chile de 1980 garantiza el derecho a la educación, mas no a la calidad educativa, por lo mismo, todos los textos legales aluden a la oferta, pero nunca a la calidad y menos al currículo en la educación superior.

La Dictadura trajo un cambio significativo, puesto que instaló las relaciones de fuerza, con preeminencia de lo piramidal y vertical. Así, el Decreto 8.732 señalaba que los docentes no podrían realizar acciones para las cuales «no fueron contratados», estableciendo que el adoctrinamiento político y proselitismo serían sancionados. Así, al amparo de la ley, se encarcelaron, exoneraron y persiguieron académicos y estudiantes, generando improntas y prácticas educativas difíciles de revertir. Si bien es cierto que se operaba a través de mecanismos de control, estos estaban orientados hacia las personas y sus ideologías. Sin embargo, no hubo una política centrada en definir un modelo curricular para la universidad.

En los primeros años de la Dictadura se establecen los lineamientos para la educación superior, apelando a que no se pueden propagar ideologías contrarias al régimen y cerrando muchas carreras eminentemente críticas (Periodismo, Sociología, Antropología, etcétera). De esta manera, se condujo a las carreras humanistas y de

ciencias sociales —como Derecho— a que el centro de su currículum fuera la familia, la nación, dando prioridad a la disciplina, el orden, el respeto por los símbolos patrios tradicionales y religiosos, lo cual se exagera tras el plebiscito del año 80, en el cual se aprobó la Constitución. Así, la función social de la educación, especialmente la escolar y de ciertas carreras, como las vinculadas al derecho y ciencias sociales, adquiere fuerte presencia en términos de disciplinamiento y restauración de un orden funcional a determinados sectores e intereses capitalistas. Aparte del cierre de carreras y de la prohibición de ciertos textos considerados como marxistas, el currículum universitario siguió siendo invisible. Es decir, no se propone un recambio o adaptación del mismo, sino que más bien se bloquearon abordajes, perspectivas y desarrollos temáticos críticos.

La proliferación de entidades privadas y la creación de nuevas universidades estatales regionales son los hitos del período de los ochenta. Sin embargo, en materia formativa no existió un estudio, marco lógico o política que permitiese orientar el quehacer en el aula.

Desde las instituciones del Estado, el estudiante era considerado como un sujeto que debía acatar, instalándose un tipo de pedagogía acrítica, instrumental y carente de reflexión crítica; por eso eran llamados alumnos y no estudiantes. De igual modo, se hablaba de enseñanza, no de educación.

El hito que cierra el período es la publicación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza o LOCE, la cual es promulgada a horas de la entrega del mando al primer presidente del período democrático, Patricio Aylwin, en 1990 y que generará una serie de nudos críticos, principalmente por el problema asociado al ingreso y financiamiento de la educación superior y no por el qué y cómo se enseña en las aulas universitarias.

### Currículo de Educación Superior en el período democrático (1990 hasta hoy)

La entrada en vigencia de la LOCE no solamente genera descontento, sino que desemboca en una crisis social que conduce a la promulgación de la LGE, la cual, en su artículo 3 establece los principios que la inspiran: universalidad y educación permanente; calidad y equidad, entre otros. Con la publicación de la LGE existe un cambio en el lenguaje, puesto que se sustituye la palabra *enseñanza*, usada en la LOCE, por la de *educación*, estableciéndose que el uso de este último concepto alude a la formación integral de personas.

Otro cambio significativo es que la LGE entiende a la educación como bien público, puesto que permite el «desarrollo económico y social del país, otorga y transmite un sentido de memoria colectiva e identidad nacional, fortalece la convivencia y el régimen democrático y favorece la redistribución de oportunidades en la sociedad». En este punto, el discurso vuelve a enrarecerse, puesto que, aunque intenta dar un

matiz distinto al del período dictatorial, lo cierto es que centra el desarrollo de la persona en lo económico, lo cual se posiciona en primer lugar. Por otra parte, se produce un giro argumentativo y se menciona la memoria colectiva, para luego volver al discurso hegemónico que consagra el bienestar desde la vertiente económica y la distribución de «oportunidades».

Durante este período se posiciona la tendencia hegemónica de contenidos mínimos obligatorios en la etapa escolar, en línea con las mediaciones estandarizadas nacionales e internacionales, los cuales son definidos de manera externa. En educación superior el currículo comienza a mirarse desde la lógica del EEES, por ende, comienza a primar la idea de formar para el mercado del trabajo.

La ley se centra en consagrar la autonomía, la cual permite el desarrollo de proyectos educativos acorde a la legislación vigente, sin limitar o establecer mayores limitantes que aludan a la pertinencia o adaptabilidad del quehacer educativo. Sin embargo, sí se menciona como relevante al principio de flexibilidad, pero se posiciona como la «adaptación del sistema a la diversidad de realidades y proyectos educativos», no aludiendo a los estudiantes, profesorado ni currículo.

La LGE establece en su artículo 21 que el objetivo de la educación superior es la «preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico». De igual modo, señala expresamente que para acceder a ella el requisito mínimo es la licencia de educación media, lo cual replica la estructura de ingreso establecida en dictadura y, por ende, no retoma la promesa de acceso irrestricto por medio del reconocimiento de trayectorias laborales o formaciones no tradicionales. La LGE también empodera y replica lo que ya había sido definido en dictadura, esto es, que el licenciamiento de nuevas IES esté en manos del Consejo Nacional de Educación. De acuerdo a su artículo 54, dicho consejo estará facultado para «establecer sistemas de examinación selectiva para las asignaturas o cursos de las carreras impartidas por las instituciones de educación adscritas a procesos de licenciamiento». Dicha examinación evalúa el cumplimiento de los planes y programas de estudio, creados por las propias entidades, y el rendimiento de los alumnos. Dicho de otra forma, el indicador de aprobación es tomado como reporte de calidad, sin embargo, ello da cuenta de una amplia autonomía y en donde el oferente detenta mayor poder. Es decir, estudiantes y académicos quedan invisibilizados, siendo relevante qué, pero no quién o cómo se educa.

De lo anterior se desprende que, a pesar de los compromisos contraídos por el Estado a través del PIDESC, las narrativas que emergen en los textos oficiales encuentran su respaldo en la Constitución Política de la República de 1980 y en el rol subsidiario del Estado, y no en la pertinencia y adaptabilidad del currículo. Por ende, en materia educativa, el órgano estatal asume un rol de financista y supervisor, mas no responsable, garantizando el acceso a la educación, pero no la calidad, quedando esta remitida a lo que las propias entidades definen y, al existir planteles con disímiles

infraestructuras, recursos, perfiles de estudiantes, tipologías de académicos, etcétera, ello resulta contradictorio, elitista y segregacionista.

Como segunda categoría analítica, la revisión de los textos legales publicados durante el período democrático permitió elaborar la dimensión de calidad curricular, la cual emerge desde la entrada en vigencia de la Ley 20.129 de 2006, la cual establece que esta debe ser una responsabilidad institucional. Según esto, se distinguen dos períodos, los cuales pueden ser temporalmente definidos desde la entrada en vigencia de la LOCE y su derogación y el otro a partir de la publicación de la LGE

### *Calidad curricular desde la LOCE*

La creación del Consejo Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) en 1999, marca el hito más significativo en cuanto al rol subsidiario del Estado y determina las dimensiones a ser evaluadas en las instituciones como en sus programas de pregrado y posgrado, dejando la acreditación obligatoria exclusivamente para las carreras de Pedagogía y Medicina a partir de su transformación en la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) el 2006. Sin embargo, el proceso es ejecutado por agencias privadas con fines de lucro, lo cual cambiará a partir de 2021, puesto que, tras la publicación de la Ley 21.091 o de Educación Superior (LES) de 2018, esta tarea será desarrollada directamente por la CNA.

La tendencia hegemónica condujo hacia la evaluación de la calidad desde una perspectiva global, similar a la de los modelos sugeridos desde el EEES, así como también ello marcó la instauración del currículo por competencias, siendo dicha tipología instaurada primeramente en la educación técnico-profesional, para luego llegar a la universidad a través de las armonizaciones curriculares en la segunda década del siglo XXI.

### *Calidad según la LGE*

La LGE establece que la calidad educativa debe «asegurar que todos los estudiantes puedan alcanzar los estándares de aprendizaje y los objetivos planteados por la ley, independiente de su condición social». Dicho de otro modo, y aunque no se alude específicamente a la educación universitaria, sí apela a la comparación tácita entre antes y después de la publicación de la ley. Concretamente, el argumento opera en función de la diferenciación de estudiantes según su origen socioeconómico. Sin embargo, la LGE y la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (20.129) no disponen de ningún artículo que aluda a la importancia de un currículo pertinente y adaptado a las necesidades, características y contexto sociocultural de los estudiantes, lo cual muestra cómo las tendencias internacionales que apelan a la dimensión financiera de la educación se enquistan en la sociedad chilena, haciendo que los discursos

de autoridades y ciudadanos se alineen a la calidad desde la viabilidad financiera y obviando la dimensión curricular.

### *Calidad de la educación superior según la LES*

La LGE no dio respuesta a una serie de demandas sociales en materia educativa, por lo que dio paso a la LES en 2018. Sin embargo, esta última sigue en la misma lógica neoliberal puesto que establece como primer referente al financiamiento, favoreciendo a los grupos económicos controladores de los planteles, sin mencionar al currículo. Dicha ley consagra al SAC y desprivatiza el proceso de acreditación de planteles y programas, pero no se compromete con el quehacer de aula. Y si bien es cierto que resalta la incorporación de académicos, estudiantes y funcionarios en los gobiernos universitarios, no se hace alusión a la pertinencia y adaptabilidad del currículo. Así, las competencias y dominios suelen ser mencionados, pero lo pedagógico no opera como sustento epistemológico del quehacer educativo. Todo ello contribuye a que el currículo como concepto se encuentre enrarecido, puesto que puede ser entendido desde la dimensión educativa, o bien desde la productividad. Dicho de otra forma, existe un nudo crítico alusivo al currículo y al rol de los académicos respecto del mismo.

La LES establece en su artículo 17 que las IES «deberán acreditarse en las dimensiones de docencia y resultados del proceso de formación; gestión estratégica y recursos institucionales; aseguramiento interno de la calidad y vinculación con el medio. Adicionalmente, las instituciones de educación superior podrán acreditar la dimensión de investigación, creación o innovación». Dicho de otra forma, se refuerza la supremacía de indicadores y *rankings*, sin embargo, se apela a la autonomía institucional, por lo cual, ello emerge como una contradicción inherente a un sistema que posee definiciones desde el exterior.

Lo anterior muestra una contradicción entre los objetivos reales del proceso de acreditación, puesto que se menciona como dimensión la docencia y, sin embargo, se le asocia a resultados del proceso formativo y no al proceso de elaboración, articulación y evaluación del currículo. Por lo mismo, ello da cuenta de los intereses hegemónicos reales que transitan dentro del sistema de educación superior, ya que se invisibiliza lo pedagógico y se genera un mecanismo legal para superponer indicadores de naturaleza distinta. Por otra parte, la ley hace constantes enunciaciones que reiteran el resguardo del proyecto institucional, es decir, el cumplimiento de sus propias declaraciones, las que son autorizadas tras el licenciamiento y que en ningún caso obedecen a criterios comunes o consensuados con la ciudadanía, siendo muchos planteles controlados por grupos económicos o de poder de diverso orden, por ejemplo, congregaciones religiosas, inversionistas, y hasta grupos conformados por exmilitares.

Tras la derogación de la LOCE y la publicación de la LGE —cuya génesis no estuvo en el Congreso o en el Ejecutivo, sino en las demandas sociales que hicieron que

miles de estudiantes y sus familias se volcaran a las calles para poner en la agenda el tema de la calidad educativa y su financiamiento—, la llamada «revolución de los pingüinos» de 2011 propició la prohibición de copago en los colegios particulares subvencionados, pasando a ser gratuitos. Sin embargo, aquello no fue posible en la educación superior y hasta hoy no existen universidades en las cuales la totalidad del alumnado pueda cursar gratuitamente.

La Ley 20.129 estipula los criterios para la autorización de funcionamiento de agencias acreditadoras, así como también los aspectos relevantes para la acreditación institucional, de pre y posgrados. Además, para estos últimos (ya sean magísteres académicos o profesionalizantes y doctorados) se señala expresamente que es clave el cumplimiento de los criterios o estándares establecidos por la comunidad científica o disciplinaria correspondiente. La Ley 20.370, evidencia que el debate está focalizado en el acceso y gratuidad, sin aún centrarse en la calidad. En este contexto, la principal debilidad observada es que dicho concepto quedó remitido a los aspectos legales, pero no cumpliendo con el PIDESEC, lo que es un desafío para la nueva Constitución. Es decir, la carta fundamental de 1980 no expresa la calidad en tanto derecho fundamental. Por otra parte, la LGE siguió la línea de la LOCE, permitiendo el lucro de las instituciones educacionales.

## Discusión

Tras la revisión de los textos legales promulgados durante el período democrático la lógica foránea ha jugado en contra, puesto que, según los datos emanados del informe OCDE (2017), la calidad de la educación en Chile está muy por debajo de los estándares internacionales. La data sugiere que, probablemente, la política educativa no estaría proporcionando posibilidades de inclusión ni resolviendo otras problemáticas de interés social. Aquello también muestra cómo el debate curricular ha obviado los aspectos históricos, culturales, políticos e ideológicos, consagrándose lo hegemónico con un rol pasivo por parte del Estado que no puede (o no quiere) asegurar la calidad del currículo. En tanto ente subsidiario, el Estado no resuelve los problemas de los segmentos con menor capital sociocultural a través del sistema de *vouchers*, puesto que ellos suelen matricularse en entidades de baja selectividad, con equipos académicos débiles y, por lo tanto, la prosecución de estudios superiores no se constituye en una oportunidad de movilidad social.

Las demandas ciudadanas acontecidas desde el cambio de siglo se producen en democracia y con un mercado universitario con tendencias homogéneas en cuanto a la dimensión curricular, las que consistentemente han seguido los designios del EEES y los modelos basados en competencias, siendo la principal diferenciación entre entidades el arancel. De este modo, se fragua un escenario en el cual la segregación se produce por el costo económico, es decir, los estudiantes escogen planteles según la

capacidad de pago de sus familias o por *ranking* del plantel y no por la calidad curricular o por la misión, visión, valores y características del proyecto educacional.

El rol subsidiario del Estado conlleva la estandarización de procesos y la consolidación de la racionalidad política neoliberal (Gascón, 2016): el Estado regula procedimientos y así interviene en las estructuras por medio de la entrega de aportes económicos a las entidades públicas y privadas, pero la recepción de recursos junto con la existencia del SAC implican que los proyectos educativos y currículos deban acomodarse a los designios de agencias estatales (con marcadas influencias internacionales), desdibujándose los sellos institucionales y haciendo que la pertinencia y adaptabilidad del currículo estén invisibilizadas.

El discurso político consagrado en los últimos textos legales estudiados revela una tensión simbólica y sociopolítica en la cual se cree modernizar un sistema que, a la luz de los datos, pareciera retomar ciertas enunciaciones de la ENU. Esto quiere decir que la agenda educativa neoliberal se nutre de consignas y resabios del pasado, puesto que la inclusión de grupos sociales anteriormente excluidos, la formación orientada hacia el mercado del trabajo, la reorganización de la conformación de grupos controladores y el poder de los académicos en tanto profesionales e investigadores, más que docentes y formadores, son todos esquemas de hace cincuenta años. Lo anterior posibilita contar con entidades autónomas y con libertades académicas, pero a la vez controladas por los designios del mercado, los indicadores de acreditación y el desapego al entorno directo para dar respuesta a necesidades globales.

En definitiva, la calidad queda remitida al cumplimiento de criterios y estándares y no a la construcción, desarrollo y consolidación de un proyecto educativo que de vida a la libertad de enseñanza sustentada en un currículo pertinente y adaptado.

Un aspecto que indudablemente posee repercusión en la calidad del currículo es el factor docente. Al respecto, en ningún texto de los estudiados se establece que los profesores de cualquier nivel educativo deben poseer cierta formación en docencia, así como tampoco que las IES deben otorgar perfeccionamiento interdisciplinario a sus docentes.

El actual SAC establece que debe existir una consulta a los estudiantes respecto de las competencias y el desempeño de los docentes; sin embargo, el indicador que sigue primando en los planteles es el alusivo a la publicación. Por ende, pareciera que la calidad del ejercicio docente no posee mayor relevancia, por lo que el currículo queda en segundo plano a la vez que adquieren máxima preponderancia las capacidades investigativas del profesorado.

Tras la revisión, se observa que cada período tuvo un sello distintivo, develando hegemonías propias bajo el marco de tendencias internacionales. El gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) se sustentaba en un proyecto de educación nacional unificada con un marcado acento de influencia estatal y arraigado en la ideología del socialismo democrático de corte marxista, con un discurso que remitía a la justicia

social y a la lucha de clases, por lo que la educación superior se transforma en un campo de lucha al dar acceso a nuevos actores que ejercieran las resistencias que propiciaran el cambio educativo y político; el gobierno militar (1973-1990) redefine el currículo nacional escolar junto al cierre de algunas carreras universitarias y la posterior proliferación de universidades privadas, período en el cual el Estado se transforma en subsidiario de la demanda y se abre al liberalismo, al capitalismo educativo, y cimienta las bases del neoliberalismo irrestricto del período posterior; y el período democrático (1990 hasta la fecha), en el cual el Estado deja de ser el ente rector, transformándose en agencia y agente orientador.

En línea con las políticas implementadas en dictadura, en democracia no han existido reformas concretas en el campo curricular de la educación superior, puesto que el tema central ha sido el financiamiento y el acceso, lo cual se ha desarrollado gracias al rol subsidiario del aparato estatal cimentado por el gobierno de Pinochet y concretizado por los posteriores gobiernos democráticos. Por otra parte, la LGE siguió la línea de la LOCE, permitiendo el lucro de las instituciones educacionales.

Tras el retorno a la democracia, el Estado adhiere al PIDESC y se obliga a asegurar ciertas condiciones mínimas para que la educación sea considerada como un derecho fundamental. Es decir, la calidad pedagógico-curricular debiese ser esencial para efectos de dar cumplimiento a las disposiciones internacionales. Sin embargo, los datos emanados del informe OCDE (2017) arrojan que la calidad de la educación en Chile está muy por debajo de los estándares internacionales, lo que evidencia que el Estado no ha tenido la capacidad de asegurar la calidad del currículo en educación superior.

El gobierno dictatorial y los del período democrático instauran y consolidan el principio constitucional de la subsidiariedad del Estado en materia educacional y, con ello, lo curricular se desarticula de dichas problemáticas, pasando a ser la proliferación de la oferta y el financiamiento los ejes centrales de la política pública. Con ello se pone fin abruptamente al Estado docente y al discurso político-educativo emancipatorio, para dar paso a ciertas «tecnologías de poder» que erigen un sistema educacional vigilado; así, de una sociedad disciplinaria se cae abruptamente a una de control. En este escenario la subjetivación neoliberal se constituye en un dispositivo biopolítico cuyos efectos (Luna, 2020), de alguna manera, son limitar la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes, lo que es observable en muchas carreras — como los estudios asociados del campo jurídico— en las que son una necesidad formativa relevante (Camilloni, 2019). De hecho, la práctica profesional de los abogados permite observar falencias en la elaboración crítica del pensamiento en los egresados de algunas universidades.

Concretamente, la dimensión hegemónica del currículo emerge desde quien detenta efectivamente el poder —es decir, quien opera como controlador— y se nutre de técnicas que permitan validar la acción. De ahí que, al igual que en toda práctica discursiva, el discurso oficial de la UP remita al encuentro entre este y la acción



sociocultural, dando vida a modelos mentales. Por ello el análisis crítico discursivo permite develar las posibles relaciones hegemónicas que, aunque no se propongan como tales, siempre dan cuenta de entramados de poder o, en otras palabras, que la politecnización y antielitización requieren de un marco lógico de acción que posibiliten o, por el contrario, entrapen su concreción.

Lo anterior evidencia que la política pública educativa, aun cuando posea un enfoque crítico y social, como es la elaborada en el gobierno de la UP, ha estado consistentemente enfocada en el ingreso y sus facilidades y no en la dimensión pedagógico-curricular, es decir, en la búsqueda de la calidad del currículo y excelencia docente.

Concretamente, las transformaciones educativas en dictadura se constituyen en un dispositivo que, aunque busca el disciplinamiento y el control de entidades complejas, en definitiva está ejerciendo un influjo que tendrá efectos sociales potentes, puesto que genera las condiciones para la llegada del *management* educativo.

Expresado de otra forma, todo texto legal denota hegemonías que producen prácticas sociales, como son las decisiones curriculares al interior de instituciones y aulas, así como también modelan un marco prescriptivo del quehacer de agencias estatales. Por esto, aunque existan disidencias o sujetos que de algún modo intenten burlar o transgredir la normativa, igualmente aquello termina modelando las prácticas curriculares, puesto que el espacio de resistencia, al ser marginal, posee un impacto limitado en la realidad social.

## Conclusiones

La revisión sociohistórica de tres períodos político-ideológicos distintos, como son la Unidad Popular, la Dictadura y los gobiernos democráticos posteriores, ha mostrado que en materia de políticas educativas curriculares existen ciertas apropiaciones y usos ideológicos que, por una parte intentan resolver un problema específico que suele provenir de voces o demandas sociales, pero, por otro lado, son respuestas que vuelven a dejar espacios de descontentos y disidencias. Muestra de lo anterior se presenta en la Ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y en la LES de 2018, siendo esta última una respuesta a las protestas ocurridas desde 2006.

En dicho año las exigencias sociales respecto al fin al lucro y el mejoramiento de la calidad de la educación permitieron la posterior publicación de la LGE en 2009. Pese a ello, dicha ley dejó una serie de aspectos no resueltos en educación superior, por lo que las protestas volvieron a emerger y la respuesta del Estado fue la aprobación de la LES. Efectiva para todos los planteles a partir de 2021, la LES ha logrado un cambio importante, consistente en que los procesos de acreditación no sean ejecutados por agencias privadas, sino por la Comisión Nacional de Acreditación, una agencia pública que objetivamente debe buscar el bien común y que además permite acercarse a la concreción de la educación como bien público y no de mercado.

Los elementos ideológicos liberales de la actual política educativa curricular en educación superior se instalaron desde los años ochenta, dejando de ser el Estado el rector pedagógico, lo cual se exacerbó en democracia, transformándose en agencia y agente orientador de diversos temas, pero no ocupándose específicamente de generar dispositivos curriculares.

La invisibilización del currículo está contradictoriamente plasmada en la Ley 20.370 o LGE, la cual remite a problemas específicos de acceso y gratuidad, sin centrarse en la calidad. De este modo, el Estado genera mecanismos para entregar aportes económicos a las entidades públicas y privadas, exigiendo el cumplimiento de ciertos estándares de acreditación. Así, los proyectos educativos y currículos se acomodan a designios de tendencias internacionales operativizadas por agencias estatales (y hasta 2020 privadas), desdibujándose los sellos institucionales y la pertinencia y adaptabilidad del currículo. De igual modo, la estandarización impide el desarrollo y consolidación de proyectos educativos que afiancen la libertad de enseñanza.

Al estar el aporte fiscal colonizado por las lógicas y tendencias internacionales, no hay sellos visibles, por ende, es probable que los estudiantes no elijan por las características identitarias del plantel, sino más bien por argumentos performados desde fuera y que han sido modelados como criterios de calidad y verdad, y sintetizados en indicadores, como son los años de acreditación, *rankings*, titulación oportuna, empleabilidad, etcétera.

Lo anterior redundante en el deterioro de la función académica de la universidad y en la pérdida de los sellos, lo cual afecta en general a todas las entidades; sin embargo, se hace más evidente en los planteles confesionales.

Así, el debate curricular es inexistente, consagrándose un modelo político hegemónico, que a la vez se constituye en modelo mental, tanto para quienes están en la gestión pedagógica institucional, así como también para la sociedad, puesto que, ante un rol estatal pasivo y subsidiario, que no puede asegurar la calidad del currículo, los sujetos toman como referentes de calidad lógicas provenientes desde otros campos, asumiendo como criterios de verdad la perspectiva mercantilista supeditada a cifras e indicadores, siendo las dimensiones financieras y de infraestructura aspectos que juegan roles relevantes.

Se aprecia que tanto las corrientes tecnocráticas del currículo como el asociar calidad educativa con viabilidad financiera, han contribuido en el desdibujamiento de los fines humanistas de la enseñanza, inhibiendo la existencia de proyectos sociales amplios que puedan interpelar, formar o abrir la conciencia social y valórica de los sujetos educativos.

Una hipótesis plausible para explicar lo acontecido es que, dada la configuración del sistema desde 1973, el país posee un escaso capital humano formado para dar vida a un currículo distinto al tecnocrático. Por lo mismo, las propias entidades están ancladas a dichas corrientes, sin otorgar nuevas claves de interpretación a la política pública educativa.

El análisis crítico del discurso permite precisar que el currículo es un elemento al cual el discurso oficial alude de manera tangencial, sin establecer marcos teóricos que permitan validar de manera consistente las acciones recomendadas por las agencias estatales. Por otra parte, ello afecta de manera directa a la calidad formativa global, lo cual es una condición de arrastre; es decir, tanto el rol subsidiario del Estado, sustentado en las concepciones neoliberales de la educación y cuyo influjo proviene desde el campo de la economía, como la existencia de agencias estatales con miradas tecnocrático-financieras, propician la invisibilización de la calidad educativa, en especial de la aceptabilidad y adaptabilidad a las condiciones, circunstancias y tipos de estudiantes. Así, la calidad global de la educación superior chilena está al debe, en especial en aquellas entidades que, por sus propias autodefiniciones, y porque la ley lo permite, no cuentan con procesos pedagógicos consolidados y evidenciados a través de prácticas, indicadores y resultados asociados a la dimensión curricular. Lo anterior se traduce en que algunas universidades no pueden asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes, en especial de quienes provienen de segmentos sociales con bajo capital sociocultural, develando que el laxo discurso oficial esconde inequidades y que sus silencios y omisiones exacerban las diferencias entre tipos de planteles. Especialmente en dichos casos es visible cómo la política pública educativa nacional instaura, transmite y replica tendencias hegemónicas.

Las promulgaciones generadas desde 2008 a la fecha han apuntado a abordar dos de los mayores cuestionamientos realizados al Estado chileno por parte de los movimientos sociales: el abandono de su rol garante de la educación como derecho social y la acentuada desigualdad y segregación socioeducativa existente en el país. De esto se desprenden dos ideas centrales: i) la correcta administración de los recursos económicos es una vía plausible hacia la calidad educativa —especialmente en aquellos planteles que reciben estudiantes que se encuentran en situación de desventaja educativa—, pero para ello se requieren técnicas y tecnologías (en lenguaje foucaultiano) que lo aseguren y, por ende, una política pública crítica (y no tecnocrática) que conciba al sujeto social multidimensionalmente y no solamente desde el mercado; y ii) la sociedad de control requiere de apoyos específicos en el campo de la pedagogía en educación superior. Por lo mismo, debiesen existir dispositivos que desde una esfera o nivel central provean recursos humanos especializados en materia curricular, puesto que, con ello, se podría brindar una mejor calidad de la docencia a los estudiantes más vulnerables, quienes suelen acudir a planteles de baja selectividad y que, probablemente, no cuentan con el personal académico idóneo para el trabajo de diseño y ajuste curricular.

La constante e histórica invisibilización de la calidad del currículo en los documentos oficiales estatales se presenta como una oportunidad, puesto que, más que lo que dice la ley, lo relevante es cómo aquello se concretiza en el aula. Así, las entidades que reciben a estudiantes con capacidad crítica, formados en contextos escolares que posibilitaron su desarrollo, probablemente lleven a cabo acciones y prácticas curri-

culares de calidad dirigidas a incentivar las potencialidades o capacidades de los estudiantes. Por el contrario, los planteles orientados a estudiantes cuya capacidad de reflexión haya sido poco estimulada, quizá se conformaron con dar cumplimiento a las escasas exigencias de leyes modeladas en pro de intereses mercantilistas y no pensadas en la calidad de aprendizajes de los profesionales en formación, en especial de planteles que reciben a la primera generación de universitarios, no teniendo en sus familias antecesores. Futuros estudios debieran retomar esta línea de trabajo e indagar respecto a las diferenciaciones concretas entre tipos de planteles y carreras específicas. Siguiendo a Guzmán y otros (2015) y Sisto (2020), aunque las políticas de aseguramiento de la calidad han burocratizado la formación universitaria, los docentes continúan trabajando en cátedras expositivas y el actual sistema de acreditación no posee los mecanismos para pesquisar y mejorar aquello.

Finalmente, entendiendo que la educación es una herramienta para cambiar las cosas y desarrollar la creatividad (Camilloni, 2019), su rol es vital para alcanzar una mayor libertad a través del conocimiento y la vocación de aprender para crecer y soñar con un futuro libre, igualitario y creativo. Esta concepción supone ir en contra de la tendencia de que las universidades se cierren en sí mismas y, en cambio, promover que estén al servicio de la sociedad y generen un vínculo con la comunidad exterior. Por ello se identificaron y describieron los elementos que dan cuenta de una política pública educativa anclada en lo hegemónico, puesto que por medio de cuestionamientos e interpelaciones también emergen posibilidades de cambio. Se observa que los textos del período democrático operan como políticas de solución, ya que surgen en respuesta a demandas sociales, sin tener argumentos asociados al fin o logro esperado. Dicho de otra forma, son un medio para prevenir un problema político-social y su fin no está en lo educativo y menos en la dimensión curricular.


## Referencias


- ALTHUSSER, Louis (1970). *Ideología y aparatos ideológicos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ALTBACH, Philip G. (1986). «Knowledge enigma: Copyright in the third world». *Economic and Political Weekly*, 21 (37): 1.643-1.650. Disponible en <https://bit.ly/3mCchLZ>.
- ÁGUILA CABRERA, Vistremundo (2021). «El concepto calidad en la educación universitaria: Clave para el logro de la competitividad institucional». *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (12): 1-7. DOI: [10.35362/rie36122886](https://doi.org/10.35362/rie36122886).
- ANDERSON, Gary y Kathryn Herr (2015). «New public management and the new professionalism in education: Framing the issue». *Education Policy Analysis Archives*, 23 (84). DOI: [10.14507/epaa.v23.2222](https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2222).
- BALL, Stephen J. (2016). «Neoliberal education? Confronting the slouching beast».

- Policy Futures in Education*, 14 (8): 1.046-1.059. DOI: [10.1177/1478210316664259](https://doi.org/10.1177/1478210316664259).
- CAMILLONI, Alicia (2019). «La enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (1): 5-22. DOI: [10.5354/0719-5885.2019.53743](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53743).
- CARRASCO, Claudia (2018). «Identidad profesional docente en las políticas educativas de rendición de cuentas en Chile». Tesis doctoral, Universidad de Granada. Disponible en <https://djc.es/5Nkio>.
- DE ALBA, A. (2015). «Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario». En Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coordinadores), *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 195-211). Ciudad de México: UNAM. Disponible en <https://bit.ly/3HORqU8>.
- DE MOURA, Claudio y Daniel C. Levy (1997). *Higher education in Latin America and the Caribbean. Strategy Paper*. Washington D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en <https://bit.ly/3OlsgUL>.
- DENZIN, Norman K., e Yvonna S. Lincoln (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa*, Vol. 4. Barcelona: Gedisa.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2006). «El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?». *Perfiles Educativos*, 28 (111): 7-36. Disponible en <https://bit.ly/3zxcV4Q>.
- . (2020). «Andares curriculares». *Revista Enfoques Educativos*, 17 (2): 1-14. DOI: [10.5354/2735-7279.2020.60634](https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60634).
- . (2021). «Relaciones entre currículo y didáctica: Conceptualizaciones, desafíos y conflictos». *Roteiro*, 46: e26597. DOI: [10.18593/r.v46i.26597](https://doi.org/10.18593/r.v46i.26597).
- ELGUETA, María Francisca (2020). «Desafíos de la educación jurídica latinoamericana en tiempos de pandemia». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (1): 1-6. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.57763](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57763).
- ESPINOZA, Juan Pablo y Miguel de Aguilera (2020). «Nacionalismo y narrativas nacionales en libro de texto de enseñanza secundaria de historia de Chile». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14 (1): 127-142. DOI: [10.4067/S0718-73782020000100127](https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100127).
- FOUCAULT, Michel (2003). *Madness and civilization*. Londres: Routledge.
- . (2012). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- GASCÓN, Felipe (2016). «Actores, movimientos sociales y producción discursiva. Tentativas en torno a una epistemografía de la presencia». *Altre Modernità*, abril, 176-200. DOI: [10.13130/2035-7680/7059](https://doi.org/10.13130/2035-7680/7059).
- GIROUX, Henry A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Madrid: Amorrortu.
- GUZMÁN, María A., Óscar Maureira Cabrera, Alejandra Sánchez Guzmán y Adriana Vergara González (2015). «Innovación curricular en la educación superior: ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re) diseños de las carreras de pregrado en Chile?». *Perfiles educativos*, 37 (149): 60-73. Disponible en <https://djc.es/RbxX8>.

- HERNÁNDEZ, Evangelio, Juan I. Peñate y Alberto D. García (2018). «Fundamentos epistemológicos de la educación político ideológica como proceso». *EduSol*, 18 (64): 97-108. Disponible en <https://bit.ly/3mXnXcp>.
- KELLER, Reiner (2010). «El análisis del discurso basado en la sociología del conocimiento (ADSC): Un programa de investigación para el análisis de relaciones sociales y políticas de conocimiento». *Forum: Qualitative Social Research*, 11 (33). Disponible en <https://bit.ly/3aPvhnn>.
- LOCATELLI, Rita (2018). «La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante». *Perfiles Educativos*, 40 (162): 178-196. Disponible en <https://bit.ly/3QkoWAZ>.
- LUNA, Diego (2020). «El dispositivo: Una metáfora foucaultiana para la investigación educativa». *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 20 (1). DOI: [10.5565/rev/athenea.2486](https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2486).
- MINEDUC, Ministerio de Educación (1973). «Informe sobre Escuela Nacional Unificada (ENU)».
- . (1979). «Políticas educacionales del gobierno de Chile. Directiva nacional sobre educación nacional».
- MILLAS, Jorge (2012). *Idea y defensa de la universidad*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- MORELLI, Silvia (2016). *Las tensiones del currículum. Debates político-educativos en México y Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- OLIVA, María Angélica (2010). «Política educativa chilena 1965-2009: ¿Qué oculta esa trama?». *Revista Brasileira de Educação*, 15 (44): 311-328. DOI: [10.1590/S1413-24782010000200008](https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008).
- . (2008). «Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile». *Estudios Pedagógicos* (Universidad Austral de Chile), 34 (2): 207-226. DOI: [10.4067/S0718-07052008000200013](https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013).
- OCDE, ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2017). *Revisiones de recursos escolares: Chile 2017*. Disponible en <https://djcs.es/JFOhN>.
- RIFO MELO, Mauricio E. (2017). «História da transformação da educação superior chilena (1973-1990)». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19 (28): 13-36. DOI: [10.19053/01227238.4925](https://doi.org/10.19053/01227238.4925).
- SALAZAR, José Miguel, y Mauricio Rifo (2020). «Bajo el péndulo de la historia: Cinco décadas de masificación y reforma en la educación superior chilena (1967-2019)». *Economía y Política*, 7: 27-61. Disponible en <https://bit.ly/3NLJ6Si>.
- SISTO, Vicente (2020). «Desbordadas/os: Rendición de cuentas e intensificación del trabajo en la universidad neoliberal. El caso de Chile». *Education Policy Analysis Archives*, 28 (7). DOI: [10.14507/epaa.28.4907](https://doi.org/10.14507/epaa.28.4907).
- VAN DIJK, Teun A. (2016). «Estudios críticos del discurso: Un enfoque sociocognitivo». *Discurso & Sociedad*, 10 (1): 137-162. Disponible en <https://bit.ly/3xr6EF4>.

## Sobre las autoras

ISABEL XIMENA GONZÁLEZ RAMÍREZ es doctora en Derecho por la Universidad de Buenos Aires y abogada de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica de la Facultad de Derecho y Humanidades de la Universidad Central de Chile y directora del Magíster en Mediación: Gestión Colaborativa de Conflictos. Docente de la cátedra en Derecho Penal en pregrado y posgrado en la Universidad Central de Chile y en el Doctorado de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Su correo electrónico es [igonzalezr@ucentral.cl](mailto:igonzalezr@ucentral.cl).  <https://orcid.org/0000-0001-6845-8198>.

JOHANNA VARGAS UGALDE es candidata a doctora en Educación por las Universidades Universidad Tres de Febrero, Universidad de San Martín y Universidad de Lanús-Buenos Aires. Psicóloga social, magíster en Psicología Social por la Universidad de Talca y periodista por la Universidad Uniacc. Docente y coordinadora del Magíster en Mediación: Gestión Colaborativa de Conflictos de la Facultad de Derecho y Humanidades de la Universidad Central de Chile. Su correo electrónico es [johannavargasug@gmail.com](mailto:johannavargasug@gmail.com).  <https://orcid.org/0000-0002-3260-1148>.

## REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

---

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas  
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias  
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

[pedagogiaderecho.uchile.cl](http://pedagogiaderecho.uchile.cl)

CORREO ELECTRÓNICO

[rpedagogia@derecho.uchile.cl](mailto:rpedagogia@derecho.uchile.cl)

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial  
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo  
estuvieron a cargo de Tipografía  
([www.tipografica.io](http://www.tipografica.io))