



OPACIDAD DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO EN CHILE

OPACITY OF UNIVERSITY CURRICULUM IN CHILE

ISABEL XIMENA GONZÁLEZ RAMÍREZ
Universidad Central de Chile, Chile

KEYWORDS

Curriculum
University
Educational public policies
Critical discourse analysis

ABSTRACT

The text analyzes the strategies of university curricular policies in three socio-historical periods: one of a socialist government, another of a long period of dictatorship and a period of democratic transition, which lead to the opacity of the curriculum in Chile, through a qualitative, descriptive and critical methodology. allusive to the critical analysis of official speeches of each era. What allowed to identify and describe the neoliberal ideological elements that underpin the current educational policy in Chile, going from the unification of state education to the exponential growth of private universities and finally, to the consolidation of the supremacy of educational companies with their own curricula and representatives of certain groups of power, developing a sectoral policy referred to management.

PALABRAS CLAVE

Currículo
Universidad
Políticas públicas educativas
Análisis crítico del discurso

RESUMEN

El texto analiza las estrategias discursivas de las políticas públicas curriculares universitarias, en tres períodos socio – históricos: uno de un gobierno socialista, otro de dictadura y un período de transición democrática, que llevan a la opacidad del currículo en Chile, mediante una metodología cualitativa, descriptiva y crítica, alusiva al análisis crítico de discursos oficiales de cada época. Lo que permitió identificar y describir los elementos ideológicos neoliberales que cimientan la actual política educativa en Chile, pasando de la unificación de la educación estatal al crecimiento exponencial de universidades privadas y finalmente, a la consolidación de la supremacía de empresas educativas con currículos propios y representativos de ciertos grupos de poder, desarrollando una política sectorial remitida a indicadores de gestión, que ha llevado a la opacidad del currículo de la educación universitaria.

Recibido: 06/ 05 / 2022

Aceptado: 10/ 07 / 2022

1. Introducción

El currículo universitario en Chile ha sido invisibilizado por las políticas públicas, las agencias estatales y por las universidades y sus autoridades, lo cual, encuentra su sustrato en el abordaje de problemas educativos desde disciplinas distintas a las ciencias de la educación. Por lo mismo, cabe preguntarse respecto a los elementos ideológicos neoliberales que posibilitaron la edificación de este escenario, promoviendo la tácita opacidad del currículo por parte de las políticas públicas educativas que han operado durante las últimas cinco décadas.

Específicamente, el texto explicita el recorrido de las políticas educativas referidas al currículo en la universidad en tres momentos sociopolíticos distintos, como son: 1° El gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) cuyo eje central era la unificación de la educación estatal; 2° la dictadura (1973-1990), período en el cual se abolió el desarrollo educativo enunciado en el período anterior, generando el cierre de algunas carreras universitarias y siendo el génesis y desarrollo exponencial de las universidades privadas con fines de lucro; y 3° el período democrático (1990 hasta la fecha) en el cual el Estado perpetúa su rol subsidiario instaurado en dictadura, por ende, se centra en el desarrollo de fuentes de financiamiento y en el cumplimiento de indicadores (Vargas y González 2022).

En resumen, tras el retorno a la democracia, en Chile se constituye un modelo de universidad-empresa, con currículos de disímil calidad y que suelen representar las necesidades e intereses de ciertos grupos de poder. De igual forma, la educación universitaria pública sigue la misma lógica de las entidades privadas, por lo tanto, un bien público, como es la educación, queda remitido a un producto de mercado (Oliva, 2008), lo cual generó amplios descontentos en diversos sectores de la sociedad y que da cuenta de una política sectorial distante del quehacer pedagógico y de la función social de la universidad. Según esto, la presente investigación se ha centrado en resolver la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las estrategias discursivas utilizadas por las políticas públicas curriculares universitarias en tres períodos socio - históricos distintos, en Chile que han devengado en la opacidad del currículo universitario?

Este estudio propone como hipótesis que los grupos de poder relacionados con el empresariado han diseñado políticas públicas educativas que han hecho difuso el currículo, lo cual ha permitido que la discusión se centre el financiamiento, por ende, en la entrega de recursos económicos estatales a las universidades, así como también en las posibilidades de endeudamiento de los futuros profesionales. Sin embargo, la discusión no ha estado en lo pedagógico y/o en los saberes y competencias que se deben entregar a dichos ingresantes. Es así como las estrategias discursivas que los grupos de poder utilizan para modelar las políticas educativas a su conveniencia, han permitido que el currículo universitario presente una clara opacidad.

Para la consecución de aquello se utilizó una metodología cualitativa, descriptiva y crítica, alusiva al análisis crítico de discursos curriculares oficiales de cada período. En que la estrategia metodológica escogida fue el análisis crítico del discurso (van Dijk, 2016),

Para describir las principales políticas educativo-curriculares universitarias, el texto se estructura en los siguientes apartados: Antecedentes y lógicas de mercado en la universidad; Democracia y consolidación del neoliberalismo educativo; y Calidad del currículo universitario. Tras ello 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 la identificación de los elementos ideológicos que propician que el currículo universitario no sea visible.

El presente artículo aporta interesantes reflexiones innovativas, referidas a que la ideología neoliberal, partir de los entramados de poder y el desmedro de la calidad de la enseñanza en la universidad, cimienta y perpetúa un discurso oficial en el cual la dimensión curricular está replegada a un lugar de escasa relevancia. Así, la débil calidad del currículo universitario termina por afectar a los estudiantes con menor capital sociocultural, quienes suelen acudir a planteles de baja selectividad (Vargas y González 2022). Por lo mismo, se concluye que el empresariado, controlador de muchos planteles, ha propiciado la generación de un discurso que se aleja de lo educativo, no pudiendo asegurar la verdadera calidad de los procesos pedagógicos. Por lo mismo, el constructo calidad educativa queda remitido a la dimensión financiera y administrativa. Según esto, los modelos mentales hegemónicos, instalados desde la dictadura, no operan desde y para el aprendizaje y equidad educativa, sino más bien para los intereses económicos de la élite.

2. Antecedentes y lógicas de mercado en la universidad

En los últimos 50 años, en materia educativa, se han dado dos períodos que, desde una perspectiva ideológica, han sido opuestos, como son el gobierno de la Unidad Popular y el liberalismo, posteriormente consolidado como neoliberalismo, el cual se consolida con la dictadura de Pinochet desde 1973 (Vargas y González 2022). Dicho períodos pueden ser entendidos como dispositivos, puesto que, generan una red de saberes y poder (Foucault, 1976; 1999, en Luna 2020) que se entrelazan desde la política pública hasta el aula en educación superior.

En estricta alusión a la política pública curricular universitaria, desde una visión eminentemente pedagógica, el tema ha sido poco abordado en Chile y otros países de la región. Y aun cuando diversos autores (Popkewitz 2008; Ball; Gentili, 2011; en Cruz Pineda, 2019) han estudiado las transformaciones políticas del sector educativo,

existe poca data investigativa respecto a dicha política curricular. Una respuesta plausible a esto, es que , tanto la investigación educativa, como la misma política pública ha puesto el acento en el financiamiento o en las tendencias internacionales. Dicho de otra forma, discursivamente se ha posicionado la teoría del capital humano (Oliva, 2010), la cual, tras diversos cambios y transformaciones sociopolíticas, no ha tenido la capacidad de dar respuesta a las necesidades sociales de equidad y calidad educativa, por lo cual, pareciera ser pertinente pensar que el abordaje de la política pública ha dejado fuera del debate a lo pedagógico-curricular, lo cual acontece hace más de cinco décadas.

Según lo anterior, se hace necesario revisar las características sociopolíticas que posibilitaron la consolidación del neoliberalismo en la educación superior (ES), siendo las universidades, y en especial las privadas, las entidades que, en Chile, no solamente consolidan la supremacía de los indicadores y las lógicas mercantilistas (Vargas y González 2022) , sino también, generan un discurso hegemónico representativo de los grupos de poder vinculados con el empresariado, replegando al currículo y a los docentes a un lugar de escasa relevancia.

2.1. La educación superior durante la UP (1970-1973)

La política educativa del gobierno de Salvador Allende (1970-1973) consideró el análisis y mejoramiento de los diseños curriculares de diversas carreras universitarias, lo cual quedó plasmado en el Informe Escuela Nacional Unificada (ENU) en 1973. Así, tras muchos nudos críticos propiciados por los opositores al gobierno de la Unidad Popular -UP-, surge una política pública que permite articular intereses y currículos entre la educación básica, media y superior (Vargas y González 2022) . Y, aunque el discurso de las autoridades estaba socialmente validado por ciertos sectores, puesto que los grupos conservadores eran férreos opositores a estas medidas, el discurso político goza de un matiz de verdad (Foucault, 1976; 1999; en Luna, 2020), puesto que el mencionado Informe es elaborado consultado a las bases y/o actores sociales implicados. Es decir, surge desde la consulta ciudadana, lo cual hace que el principal opositor sea la élite .

Cabe precisar que el llamado de las autoridades era a que las universidades respondieron a las necesidades reales del pueblo, enfatizando que en los gobiernos universitarios debían estar representados todos los actores, asegurando así el pluralismo ideológico. Sin embargo, la universidad no era el centro de los cambios señalados en el Informe ENU (Vargas y González 2022). Pese a ello, la articulación del sistema parecía ser plausible hasta el 11 de septiembre de 1973, día en que se produce el golpe de Estado por parte de las Fuerzas Armadas. De esta forma, la dictadura puso abrupto fin a la posibilidad de tener un sistema educativo sustentado en un currículo crítico y emancipatorio que estuviese dirigido hacia la resolución de las contradicciones e inequidades propiciadas por el capitalismo (González, 2016).

2.2. Dictadura y la ideología liberal en la Universidad

Tras el golpe de Estado realizado por el General Pinochet, se comienza a hablar de la necesidad de tener un nuevo texto constitucional que permitiese o avalase todas las medidas que prontamente se tomarían. Es así como, en 1980 se publica una nueva Constitución la cual deja en el olvido al Estado benefactor y social, para dar paso a un Estado anclado en el rol subsidiario, lo cual propició a que la libertad de enseñanza adquiriese un nuevo tenor (Vargas y González 2022). De este modo, el Estado comienza a alejarse de su rol tradicional y asume este nuevo principio, el de subsidiariedad como un eje clave, el cual posibilitará el auge de las universidades privadas en la década de los 80, pertenecientes a empresarios privados y con marcado fines de lucro (Oliva, 2008).

Milton Friedman, economista estadounidense que adhiere al liberalismo, es el referente de diversos discursos económicos que circulan en la época y que es el que se asume como oficial por parte de las autoridades políticas y militares de la dictadura. Así, de la mano del citado economista queda abolida la idea de educación como bien público y común (Locatelli, 2018; Oliva, 2010; 2008). Es decir, la concepción de gobiernos universitarios participativos y de una política educativa abierta a las necesidades del pueblo durante la UP, se pasa a un modelo en el cual el Estado define qué y quiénes pueden participar del ahora negocio educativo, siendo los privados quienes adquirirán la principal cuota de mercado. Así, el Estado se centra en la oferta y en el mercado (Oliva, 2010; 2008), dejando a gran parte de la demanda, es decir a los estudiantes , en manos de los empresarios privados.

Esta política pública educativa liberal durante la dictadura se desarrolló en dos fases, como son el gobierno de la Junta Militar (1970-1981) y luego el gobierno de Pinochet (1981-1990). Durante el primer momento se publicó la resolución exenta N° 3.102 de 1975, la cual genera las bases para la entrega de vouchers, lo cual era una de las propuestas más importantes de Friedman (Oliva y Gascón, 2016). Así, el Estado se constituye en un agente de financiamiento para los planteles, lo cual rige hasta hoy, puesto que los beneficios no son dados a los estudiantes, sino a la Universidad. Dicho recursos económicos no son para la totalidad de estudiantes, puesto que existen criterios de calificación socioeconómica (Vargas y González 2022). Por otra parte, el aporte no cubre la totalidad del costo de las carreras, por ende, en dicho período e incluso en la actualidad, los estudiantes deben pagar un monto mientras cursan las carreras y además endeudarse con el diferencial. Sin embargo, el Estado entrega aportes por cada estudiante que supera cierto puntaje en la prueba de ingreso a la universidad. Es decir, los planteles reciben dineros desde el Estado, por dineros asociados a los créditos otorgados por entidades de

financiamiento al estudiante y además por copago de los propios estudiantes.

Concretamente el voucher fue una política de incentivo que permitió aumentar la cantidad de matrículas y arcos de las universidades, generando miles de profesionales endeudados por décadas. De igual forma, a fines de los años 80 los empresarios ven en el negocio universitario una fuente inagotable de recursos, por lo cual deciden crear múltiples universidades, dirigidas a diversos segmentos socioeconómicos. Es así, como surgen múltiples universidades privadas con declarados fines de lucro, lo cual consolidó la desigualdad educativa (Oliva, 2010).

El segundo período de la dictadura corresponde al neoliberalismo educativo propiamente tal (Rifo Melo, 2017) y que en Chile resulta algo contradictorio, puesto que el empresariado tuvo que acatar los lineamientos y restricciones ideológicas propiciadas por el gobierno dictatorial. Es así como, quienes estaban dispuestos a seguir los designios del gobierno, pudieron abrir planteles y lucrar a través de la educación universitaria.

La contrarreforma educativa efectuada en dictadura (Salazar y Rifo Melo, 2020) permitió la privatización del sistema y el endeudamiento de miles de estudiantes a través del crédito universitario. De este modo, la sociedad de control surge como un nuevo modo social (Luna, 2020). Es así como, en 1987 se da una segunda ola de crecimiento de la matrícula en entidades privadas (Vargas y González, 2022; Salazar y Rifo Melo, 2020).

En resumen, tras la publicación de la Constitución de 1980 se establecen las bases del mercado universitario, lo cual genera un crecimiento exponencial de entidades, lo cual encuentra su sustento jurídico en los Decretos con Fuerza de Ley N°1, 5 y 24. Dicho de otro modo, tras la generación de estas bases jurídicas, surgen 16 universidades, las que eran originalmente sedes de la Universidad de Chile y de la Técnica del Estado. ambos planteles públicos que fueron reducidos a través de la generación de estas nuevas universidades regionales (Rifo Melo, 2017).

2.3. Democracia y neoliberalismo educativo

Tras 17 años de dictadura y la convocatoria a elecciones democráticas que permiten la llegada de los gobiernos de la Concertación, coalición de centroizquierda que gobernó Chile desde 1990 hasta 2010, el discurso educativo comienza a adoptar las lógicas que imperaban en el resto del orbe, adoptando y reconociendo la validez de normativas y tratados internacionales alusivos a los DDHH, siendo el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales¹, -ratificado por Chile con rango de ley- es el texto con mayor injerencia en el diseño de políticas educativas, ya que establece el derecho al acceso a la educación.

Durante el período operaron discursos que evidencian racionalidades provenientes desde distintos polos ideológicos (Vargas y González, 2022) y con medidas ambivalentes que hacen que las universidades públicas y privadas gozan de estatus y aportes económicos similares, aunque sus grupos controladores provengan de idearios políticos distintos (Salazar y Rifo Melo, 2020). Lo anterior es una evidencia de la desarticulación discursiva, primando la conceptualización econométrica de la educación y subsumiendo a la educación a indicadores de gestión, lo cual encuentra su sustento en la teoría económica del capital humano, lo cual modela el discurso de la política pública, las agencias estatales e incluso de los docentes (De Moura y Levy, 1997; Brunner et al. 2005; en Salazar y Rifo Melo, 2020)

Durante estas décadas la educación superior es entendida como un bien de consumo, por ende, en las entidades priman las unidades de comercialización, lo cual hace que un Derecho Humano quede remitido en los planteles a la matrícula, pago de aranceles y en definitiva a la compra de un servicio, haciendo que lo educativo, tanto para planteles, como para estudiantes sea un bien común de consumo y no un bien común (Silva, 2015; en Salazar y Rifo Melo, 2020).

En otras palabras, y siguiendo a Ball (2016), tanto la dimensión teórico-política, como el modo cómo la micropolítica llega a los ciudadanos se ancla en el neoliberalismo, lo cual también afecta las subjetividades de las personas. Según esto, los discursos son perforados por la lógica empresarial transnacional. Por lo mismo, los grupos hegemónicos, a través de las directrices de las agencias estatales, cimientan en las personas modelos mentales que aluden a una concepción de la educación distinta a lo pedagógico y en lo cual la enseñanza, los procesos de pedagógicos y el aprendizaje se alejan de la concepción de calidad educativa, pasando a primar la viabilidad financiera, infraestructura y procesos administrativos (Vargas y González 2022).

La consolidación del neoliberalismo educativo conlleva el rechazo de múltiples medidas por parte de la ciudadanía, las cuales eran una muestra de la eficiencia pedagógica que primaba en Latinoamérica (Díaz Barriga, 2020).

En resumen, la llegada y consolidación de la democracia surgió al amparo de las propuestas neoliberales, las cuales conjugaron la participación del Estado con el mercado, lo cual fue en materia educativa dejado a en manos de tecnócratas (Salazar y Rifo Melo, 2020). De igual forma, esto sigue la tendencia del Espacio Europeo de Educación Superior, por lo cual el sistema de créditos transferibles, las armonizaciones curriculares y los modelos de formación por competencias pasan a ser los protagonistas, instalando en los planteles jergas y necesidades provenientes de otras latitudes que tendrán dos efectos, puesto la normativa adquiere un matiz internacional, mientras que los estudiantes comienzan a visibilizar nuevos derechos que la política pública no había consagrado.

1 En adelante PIDESC

Tras la publicación de la Ley General de Educación² el sistema se abre totalmente al mercado (Oliva y Gascón, 2016). Con esto, y aunque las demandas iban en sentido contrario, el Estado termina por desmarcarse de su rol de educador y la educación superior deja legalmente de ser entendida como derecho y valor, rol que queda en manos del mercado (Giroux 2003).

En resumen, el retorno a la democracia no superó el matiz elitista y segregador de planteles que consagró la dictadura, puesto que el acento estuvo en la dimensión financiera y no en la calidad del currículo. Así la evaluación de la dimensión curricular quedó subsumida a un confuso escenario, en el cual se ha confundido calidad de prestaciones con calidad pedagógica, siendo el sistema de aseguramiento de la calidad -SAC- colonizado por el mercantilismo (Díaz Barriga, 2020; 2021). Es decir, la Nueva Gestión Pública (Anderson y Herr, 2015) conlleva a que el rol del estado sea asumido como un rol empresarial, en el cual el poder contralor queda remitida a la forma y no al fondo, es decir, que los procesos se declaren y no a si estos están bien o mal ejecutados, lo cual, desde una dimensión pedagógico-curricular, afecta a los estudiantes, en especial a quienes acuden a planteles de baja selectividad y que cuentan con planteles docentes con formaciones más débiles., en especial en materia curricular.

3. Currículo y discursos en la universidad

La dimensión curricular de la formación universitaria en Chile del siglo XXI puede ser entendida desde dos lógicas. La primera alude a las disciplinas y los modelos formativos según competencias y que proviene del Espacio Europeo de Educación Superior. El segundo enfoque remite estrictamente a lo pedagógico y a los cambios en el currículo. Al respecto Guzmán *et cols.* (2016) afirman que han existido múltiples trabas para el recambio curricular según competencias. Los principales nudos críticos han sido la consabida libertad que tienen los docentes para impartir sus clases y las políticas de aseguramiento de la calidad, lo cual, según los mencionados autores, ha complejizado en términos burocráticos la enseñanza en la universidad. Ahora bien, en términos prácticos, los investigadores precisan que en el aula no han existido cambios sustantivos, puesto que el profesorado continúa realizando clases expositivas, es decir, se continúa operando el currículo de manera tradicional y no como práctica situada.

Otros autores (Cruz Pineda, 2019) afirman que el discurso pedagógico está perfumador desde las ciencias económicas, por lo tanto, es proclive a reproducir y perpetuar los enquistados e injustos abusos de poder que históricamente han marcado la estructura social y educativa (van Dijk, 2016).

Desde una perspectiva eminentemente política, el currículo implica asumir cierta responsabilidad y ética social que obliga a mirar el fenómeno educativo como una serie de acontecimientos históricos inscritos en procesos culturales diversos y cambiantes (*ibid.*). Así, desde esta perspectiva el currículo puede ser asumido como una construcción cultural que propicia diversas lecturas, definiciones e interpretaciones (Gvirtz y Palamidessi, 2006).

El discurso educativo neoliberal está enrarecido (Foucault, 2004; en Luna, 2020), lo cual encuentra su base en lo hegemónico. Es decir, en las reproducciones sociales que han llegado a diversas esferas sociales, no siendo la universidad la excepción (Vargas y González 2022).

Díaz Barriga (2006) afirma que el currículo durante las últimas décadas ha variado desde diseños orientados a necesidades sociales específicas hacia modelos por competencias o estándares profesionales definidos desde entidades supranacionales. De igual forma, y aunque las instituciones declaran contar con diseños curriculares por competencias, el trabajo de aula, así como el trabajo autónomo de los estudiantes no responde a ello.

Los diseños por competencias suelen declarar elementos técnicos, metodológicos y socio-participativos (Díaz Barriga, 2006; 2020). Sin embargo, un sistema que no cuenta con procesos pedagógicos validados, corre el riesgo de orientarse hacia la capacitación o fortalecimiento de destrezas laborales puntuales y no a desarrollar el pensamiento creativo y estratégico, entre otras debilidades. Expresado de otro modo, las prácticas y modos discursivos suelen usar una retórica que no es observable en el desarrollo sociocultural y económico del país.

En resumen, el discurso alusivo al currículo que circula en las universidades no está articulado con el trabajo de aula, sin embargo, se alinea a las tendencias internacionales, lo cual hace que en términos declarativos exista una sintonía con el mundo (Vargas y González 2022). Sin embargo, ello puede esconder profundas debilidades formativas, en especial en aquellos planteles que no cuentan con un cuerpo académico con sólida formación pedagógica en educación superior.

4. Método

Para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación se ha escogido la perspectiva crítica cualitativa (Denzin y Lincoln, 2015), sustentada en la revisión documental de textos jurídicos representativos de cada período estudiado y desde los cuales emergen patrones, contradicciones, tendencias y convergencias discursivas (*ibid.*). La estrategia escogida para este estudio fue el análisis crítico del discurso (ACD) el cual se centra en las relaciones de poder, lo cual permite comprender las ideologías que operan los discursos alusivos a las políticas públicas curriculares. El ACD analiza las estructuras discursivas y el modo en que ellas influyen en los modelos mentales y representaciones sociales, lo cual devela de cómo las creencias pueden ser manipuladas y considerando que ello es una perspectiva crítica y no un método (van Dijk, 2017). Concretamente, el estudio se centró en el análisis

documental que permite identificar las condiciones de producción de la política y discurso curricular universitario, puesto que para su comprensión es indispensable considerar las implicaciones económicas y políticas que lo performan y que dan lugar a las prácticas discursivas de un modo específico, sin por ello dejar de lado las rupturas y discontinuidades.

Para poder analizar los textos jurídicos, primeramente se buscaron las normas representativas de cada período que remitiesen a aspectos curriculares. Posteriormente se determinó el procedimiento para generar las categorías de análisis de la información. Por último, se construyeron categorías, siguiendo el procedimiento deductivo e inductivo, tal como suele hacerse en la metodología de análisis de contenido (Keller, 2010).

Concretamente, el análisis se centró en la búsqueda de imprecisiones en los textos legales que estuvieran relacionadas con el currículo desde una mirada crítica.

Específicamente, los textos legales analizados fueron: Informe de Educación Nacional Unificada (ENU) de 1973; Ley N° 18.962-LOCE- de 1990 (derogada); Ley N° 20.370 -LGE- de 2009; y Ley N°21.091- LES- de 2018. De igual modo, se analizaron los preceptos educativos contenidos en la Constitución de 1980, específicamente los incisos 10 y 11 del artículo 19°.

5. Resultados

Durante el período 1970-1973 el Estado chileno denota discursivamente la estrategia de tácita comparación. Es decir, propone la idea de unificación entre las distintas etapas, lo cual da cuenta de un sentido de unidad y concordancia, para lo cual se declara desde el nivel central la responsabilidad de educar (Informe ENU: 45). Es decir, a través de la mención de injusticias e inequidades, o planteamiento del problema, se realiza un interjuego categorial que permite validar discursivamente la necesidad de unificar el sistema educativo.

La UP en el Informe ENU también declara que no es necesario para ingresar a la universidad que los estudiantes tengan una trayectoria completa en la educación media. Para validar discursivamente la medida, se señala que la educación implica un cambio social en la estructura social histórica, por ende, asume tácitamente que han existido grupos que no han tenido acceso a una formación tradicional lineal de enseñanza media (Vargas y González 2022). Por lo mismo, y para superar aquello, se admite a ingresantes que no tengan dicha trayectoria de manera formal. Este elemento es clave, puesto que a través de silencios y enrarecimientos, se alinea el texto con las consignas políticas de la UP.

Concretamente, el discurso del primer período estudiado no menciona la necesidad de adaptación curricular para este nuevo perfil de ingresantes. Dicho de otra forma, es un discurso enunciativo cuyo fin es político, pero no tiene un acento en lo pedagógico.

Durante el segundo período (1973-1990) el discurso educativo durante los primeros años de la dictadura tuvieron la función de declarar la libertad de enseñanza y el derecho a la educación lo cual queda plasmado en la Constitución Política de la República de Chile de 1980. Cabe precisar que el texto constitucional garantiza el derecho a la educación desde la oferta, es decir, la libertad para crear instituciones, no la libertad de circulación de diversos conocimientos y/o ideologías. Sin embargo, en ningún texto de la época se menciona como derecho a la calidad educativa (Vargas y González 2022). De igual forma, el currículo, su calidad y forma de operar, no es mencionado en ningún texto que aluda a la educación superior.

El discurso final del período queda plasmado en la ley Orgánica Constitucional de Enseñanza -LOCE-, la cual es promulgada el mismo día en que se acaba la dictadura y asume el presidente Aylwin, electo democráticamente. Dicha ley se centró en el ingreso y financiamiento de la educación superior, asegurando una importante cuota de mercado a los planteles privados controlados por grupos empresariales, muchos de ellos, con relaciones directas con el mundo militar y representativo de la dictadura (Vargas y González 2022). Cabe señalar, que el texto no alude al currículo, por ende, a través de la estrategia de la invisibilización marca la supremacía de la dimensión financiera y burocrática por sobre la pedagógica. 1

El tercer período (1990 hasta hoy) se inicia con la LOCE, la cual generó una crisis estructural, por lo cual dicha ley fue derogada y reemplazada por la Ley General de Educación -LGE-, la establece la universalidad, calidad y equidad, entre otros aspectos (art. 3°). Con esta ley se produce un cambio semántico en el discurso, ya que se suple la palabra *enseñanza*, usada en la LOCE, por educación, lo cual se consigna como alude formación integral y en donde la familia también es responsable, lo cual está en sintonía con el artículo 19 número 10 del texto constitucional.

La LGE establece a la educación como un bien público, sin embargo discursivamente centra el desarrollo de la persona en lo económico. Es decir, enrarece el discurso y le otorga un matiz distinto y alejado de lo pedagógico, para lo cual invisibiliza al currículo. Dicho de otro modo, los silencios del texto permiten invisibilizar y a la vez dar valor a lo que hegemonícamente los grupos de poder instalan como verdad.

El texto da cuenta de un giro argumentativo que alude a la memoria colectiva, para luego volver al discurso hegemónico que relaciona a lo educativo con lo económico, intentado usar retóricamente la igualdad de oportunidades como un tácito sinónimo de calidad educativa.

La Ley de Educación Superior -LES- de 2018, continúa con el discurso enunciado por la LGE y que opera bajo la lógica neoliberal. Así, se remite al financiamiento como tema central, sin aludir al currículo. Es decir, a través del silencio se sigue invisibilizando la dimensión pedagógico- curricular en la ES. Dicho de otra forma, el quehacer de aula no se consigna legalmente como relevante (Vargas y González 2022).

Los textos jurídicos del período enrarecen al currículo puesto que es tangencialmente referido de manera ambigua, lo cual, a través de la estrategia del enrarecimiento puede ser comprendido como dimensión educativa o también confusamente asociado a la productividad del cuerpo académico

La LES refuerza la supremacía de indicadores y rankings, resguardando la autonomía institucional, lo cual resulta contradictorio, puesto que, el proceso de acreditación contempla la calidad de la docencia, sin embargo, el discurso enrarece aquello y lo vincula con los resultados de la formación, pero no con la dimensión curricular.

El rol subsidiario el Estado, conlleva a la estandarización de procesos y la consolidación de la racionalidad política neoliberal (Oliva y Gascón, 2016), regulando procedimientos y a través de estos detentando la capacidad de intervenir en las estructuras por medio de la entrega de aportes económicos a las entidades públicas y privadas, pero, por otra parte, la recepción de recursos junto con el SAC implican que los proyectos educativos y currículos de deban acomodar 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 (Vargas y González 2022).

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. Por lo anterior, la agenda educativa neoliberal se nutre de consignas y resabios del pasado, puesto que la inclusión de nuevos grupos sociales y 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, parecieran ser esquemas que poseen una data de 50 años, lo cual 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 dé 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 (Vargas y González 2022).

El actual SAC establece que debe existir una consulta a los estudiantes respecto a las competencias y/o desempeño de los docentes, sin embargo, el indicador que sigue primando en los planteles es el alusivo a la publicación. Por ende, pareciera ser que la calidad del ejercicio docente no posee mayor relevancia, replegando con esto al currículo a un plano de menor relevancia y dejando en máxima preponderancia a las capacidades investigativas del profesorado.

6. Discusión y conclusiones

No cabe dudas que cada período devela las hegemonías que, a pesar de las conformaciones ideológicas-políticas distintas, poseen una línea transversal, esta es las necesidades y enramados de la élite.

El gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) trató de instaurar una educación nacional unificada cuyo discurso estaba anclado en la justicia social y en la lucha de clases, por ende, la educación superior es un escenario de lucha que, tras la publicación del Informe ENU, cree ganar la batalla. Sin embargo, el golpe de estado muestra que termina siendo el fin de esta ideología que atenta contra los intereses de los grupos de poder. Así, la apertura de espacios para grupos sociales con menor capital queda en lo declarativo, puesto que no puede ser consolidado

El discurso pregonado por la dictadura intentó frenar las resistencias a través de la masificación de la oferta, para lo cual abre la universidad al mercado, generando los grupos de poder sus propias universidades privadas. Así, y bajo el amparo de la Constitución de 1980, el discurso es enrarecido para efectos de validar el principio de subsidiariedad estatal. Es decir, se busca una justificación desde y para lo educativo. Sin embargo, los verdaderos beneficiados desde la mirada económica son los grupos controladores de los nuevos planteles.

Concretamente, los textos legales de los tres períodos se constituyen en un dispositivo que, buscan el disciplinamiento y control a través del management y no desde lo pedagógico, lo cual resulta paradójico. Sin embargo, se utiliza como técnica discursiva el enrarecimiento. Así, la jerga educativa adquiere el matiz discursivo de otras disciplinas, las cuales son las que dominan los grupos de poder. Dicho de otra forma, se repliega al discurso curricular a un lugar de nula relevancia, para dar paso en la primera línea al discurso econométrico, el cual es el que efectivamente manejan quienes han sido los articuladores de este sistema económico y que goza de los beneficios estatales gracias a los textos legales publicados desde la dictadura hasta el día de hoy.

Expresado de otra forma, todo texto legal denota hegemonías las que producen prácticas sociales, como son las decisiones curriculares al interior de instituciones y aula, 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 queda al margen, por ende, posee un impacto limitado o marginal en la realidad social.

En resumen, la sistemática opacidad del currículo ha conllevado a que se remita a lo educativo desde lo financiero, siendo la oferta y no la calidad educativa los constructos que circulan y se oficializaron dentro de la sociedad.

Por último, este último aspecto genera asimetrías al interior de los planteles. Es decir, se generan tres roles a veces contradictorios: el docente o académico que diseña y/o ejecuta el trabajo de aula; el investigador que cumple con las cuotas de productividad; y el burócrata que se centra en indicadores que permitan obtener las dádivas estatales. Dicho de otro modo, se pierde el foco en lo educativo y se desperfila el rol fundamental de la universidad, que es formar personas profesionales capaces de generar nuevos conocimientos, para lo cual se requiere de un profesorado capaz de articular procesos curriculares de excelencia, cuestión que hoy en día, en Chile, no está asegurada, puesto que ningún texto legal obliga a que los planteles cuenten con cuerpos académicos con altas competencias pedagógicas, lo cual resulta totalmente contradictorio y da cuenta de que la hegemonía del empresariado, y sus intereses económicos, prima en las decisiones de las instituciones de educación superior y sus currículos finalmente quedan poco visibles a través de retóricas enrarecidas desde la mirada econométrica de la formación universitaria.

Referencias

- 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.
- Ball, Stephen J. (2016). «Neoliberal education? Confronting the slouching beast». *Policy Futures in Education*, 14 (8): 1.046-1.059. DOI: 10.1177/1478210316664259
- Cruz Pineda, O. P. (2019). Configuración del discurso pedagógico y reformas educativas en México: una aproximación a su análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 565-591. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200565&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1405-6666.
- De Moura Castro, C. y Levy, D. C. (1997). *La educación superior en América Latina y el Caribe: documento de estrategia*. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible. Unidad de Educación. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476877.pdf>
- 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.
- . (2021). «Relaciones entre currículo y didáctica: Conceptualizaciones, desafíos y conflictos». *Roteiro*, 46: 26597. DOI: 10.18593/r.v46i.26597.
- 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.
- Foucault, Michel (2003). *Madness and civilization*. Londres: Routledge.
- . (2012). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gascón, Felipe (2016). Actores, movimientos sociales y producción discursiva. Tentativas en torno a una epistemografía de la presencia. *Altre Modernità*: 176-200.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza* (p. 380). Madrid: Amorrortu.
- Guzmán Droguett, M. A., Maureira Cabrera, Ó., Sánchez Guzmán, A., y Vergara González, A. (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. DOI: <https://djcs.es/RbxX8>
- Hernández Rodríguez, Evangelio Galano, Juan I. Peñate y García Gutiérrez Alberto D. (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/3aPvhn>.
- 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.
- Mineduc, Ministerio de Educación (1973). «Informe sobre Escuela Nacional Unificada (ENU)».
- . (1979). «Políticas educacionales del gobierno de Chile. Directiva nacional sobre educación nacional».
- 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.
- . (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.
- Rifo Melo, M. E. (2017). História da transformação da educação superior chilena (1973-1990). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 13-36. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.4925>
- Salazar, José Miguel, y Peodair S. Leihy (2017). «El largo viaje: Los esquemas de coordinación de la educación superior chilena en perspectiva». *Education Policy Analysis Archives*, 25 (4): 1-29. DOI: 10.14507/epaa.25.2550.
- 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>.
- Van Dijk, Teun A. (2016). «Estudios críticos del discurso: Un enfoque sociocognitivo». *Discurso & Sociedad*, 10 (1): 137-162. Disponible en <https://bit.ly/3xr6EF4>.

Vargas Ugalde, J. C. y Ramírez, I. X. G. (2022). Políticas públicas neoliberales e invisibilización de la calidad del currículo en la educación superior chilena. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9(1), 253-a. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2022.61181>