

Salaverry y Lagrimón

Salaverry y Lagrimón, Currículum y Desigualdad: una mirada al marco curricular chileno en historia y ciencias sociales para la educación básica

Liliam Almeyda Hidalgo

Resumen

El presente artículo intenta identificar los principios que orientaron la selección de contenidos de las disciplinas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los subsectores de *Comprensión del medio natural, social y cultural* (NB1 y NB2) y *Estudio y comprensión de la sociedad* (NB3 a NB6). Partiendo de una preocupación por la imposibilidad de la escuela para aminorar las desigualdades sociales que separan y jerarquizan a las personas, se compara la propuesta curricular chilena con el llamado *Core Knowledge*, un currículum que pone énfasis en los contenidos, cuya elaboración fue liderada por E. D.Hirsch Jr., un investigador educacional estadounidense. Ambas propuestas se orientan a elevar los rendimientos generales y especialmente los de los estudiantes más desfavorecidos económicamente, con el fin de disminuir la brecha entre clase social y nivel educacional.

Si bien un análisis a partir de oposiciones binarias es limitado, sirve para tensionar las lógicas que gobernaron la selección curricular chilena y evidenciar que se manifiestan incoherencias importantes que es necesario aclarar con vista a desarrollar un currículum que no sea funcional –quizás por esta misma ausencia de claridad o un silencio complaciente– a la profundización de las desigualdades, sino que colabore a su interrupción.

Palabras Claves: Currículum, Desigualdad, Inclusión-exclusión, Capital intelectual

Summary

The present article tries to identify the principles that oriented the selection of contents of the History discipline, Geography and Social Sciences in the subsectors of *Understanding of natural, social and cultural means* (NB1 y NB2) and *Study and understanding of the society* (NB3 y NB6). Starting off of a preoccupation by the impossibility of the school to lessen the social inequalities that separate and to organize people into a hierarchy, the Chilean curricular proposal with the call is compared *Core knowledge*, a curriculum whom emphasis in the contents puts, whose elaboration was devised by E. D. Hirsch Jr., an American investigator. Both proposal are oriented to elevate the general yields and specially those financially underprivileged students, with the purpose of diminishing the breach between social class and educational level.

Although an analysis from binary options is limited, serves to tense the logics that governed the Chilean curricular selection and to demonstrate that important incoherences are pronounced that it is necessary to clarify with views to develop a curriculum that is not functional – perhaps by this same absence of clarity or and indulgent silence – to the deeping of the inequalities, but that collaborates to its interruptions.

Key words: Curriculum – Inequality – Inclusion, Exclusion - Intellectual capital.

- ¿Has visto a Carlos Salaverry, Martín?

- No, tengo que ir a buscarlo... ¿Tú lo has visto?

Instantes después, me enteré por qué casi mato de pena a Lagrimón con mi pregunta. Pero antes lo vi incorporarse con toneladas de libros en los bolsillos, dejar caer enorme su lagrimón sobre la solapa del saco [...] inhalar y quedarse sin exhalar, darme la mano como hacía tiempo que no me la daba, seguir sin exhalar, abrir la puerta del departamento, empezar abrumado el descenso de la escalera, y detenerse por fin en mitad de camino, sin exhalar ahí tampoco.

- Recién estoy en Kant, Martín... Pero dentro de tres años podré hablar de igual a igual con Salaverry.¹⁸

Lagrimón lleva toneladas de libros en los bolsillos para leer y leer... quiere hablar de igual a igual con Salaverry. Aunque los dos son peruanos y estudian en París, faltarán algo más que tres años de lecturas para que 'estén a la altura'. ¿Por qué? El problema no es que Carlos estudie filosofía y Lagrimón psicología, el problema es que Carlos es hijo de aristócratas y Lagrimón proviene de los barrios más pobres de Lima.

Bryce Echeñique, en este pasaje, logra mostrar con gran sencillez uno de los problemas más dramáticos de la educación: la imposibilidad de la escuela para aminorar las desigualdades sociales que separan y jerarquizan a las personas. Tanto Lagrimón como Salaverry viven en París, los dos estudian en la misma Universidad, tienen edades similares y comparten convicciones políticas. Pero para Lagrimón será siempre más difícil comprender a Kant. ¿Por qué? Porque hay una continuidad entre la cultura aristocrática de Carlos y lo que se aprende

¹⁸ Bryce Echeñique, A. (2005). *La vida exagerada de Martín Romaña*. Buenos Aires, Argentina: Booket, pp.361-362.

en la Universidad que le permite comprender y apropiarse del saber académico con mucha más facilidad que lo que puede conseguir Lagrimón.

Lo que se enseña en la escuela y en la universidad puede entenderse como una selección de 'lo mejor'¹⁹ de nuestra cultura... pero nuestra cultura no es una sola y al seleccionar hay temas que se incluyen y otros que se excluyen y, con ellos, personas que se ven representadas y otras que se ven marginadas... por eso a menudo se afirma que la escuela, y en particular el currículum, reproduce, e incluso profundiza, las desigualdades... ¿Podría pensarse un currículum que permita disminuir la brecha entre ricos y pobres? ¿Es posible imaginar el currículum como un dispositivo capaz de interferir en la proliferación de las desigualdades?

¿Cómo comprender el currículum?

La disciplina que estudia el currículum nunca acaba de definir sus límites ni de fijar un centro con claridad, ya que "siempre es posible cuestionarse los propósitos, convicciones, valores, suposiciones, metáforas y orientaciones que fijan su propósito y significado".²⁰ Sin embargo, hay definiciones que iluminan la complejidad de este concepto:

"Por currículum me refiero a lo que los alumnos tienen la oportunidad de aprender en la escuela, tanto a través del currículum oculto como del abierto, y a lo que no tienen oportunidad de aprender porque ciertas materias no se incluyeron en el currículum [el llamado] 'currículum nulo'".²¹

Esta definición, al hablar de "lo que los alumnos tienen la oportunidad de aprender", alude a los contenidos culturales legitimados y aprobados, pero también a aquellos que quedaron fuera de los límites. Esta distinción es importante porque los alumnos también aprenden de las oportunidades excluidas. Efectivamente, se aprenden cosas diferentes dependiendo de que un objeto esté presente o ausente. "El currículum es, en parte, un estudio de aquello que se valora y a lo que se da prioridad, así como de aquello otro que se minusvalora y se excluye".²²

El currículum determina qué conocimiento es válido y cuáles son las formas válidas de adquirirlo. Al hacerlo, fabrica los objetos de los que habla (saberes, competencias, éxitos y fracasos) y los sujetos a los que interpela. "La

¹⁹ La idea de que la selección curricular se asocia a "lo mejor" de la cultura ha sido presentada por autores como Matthew Arnold, citado por Hirsch (1999), y criticada por Henry Giroux (1997).

²⁰ Cherryholmes, C.H. (1999). Postestructuralismo, pragmatismo y currículum. En Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación. (pp. 157-177). Barcelona, España: Pomares-Corredor, p. 158.

²¹ Ibid. p. 160.

²² Ibid. p. 160.

política curricular, metamorfoseada en currículum, efectúa finalmente un proceso de inclusión de ciertos saberes y de ciertos individuos, excluyendo a otros”.²³

No puede negarse la naturaleza profundamente política del currículum.²⁴ Tomaz Tadeu Da Silva afirma que no es ninguna coincidencia que el currículum sea uno de los elementos centrales de las reformas educativas. Si el currículum ocupa esa posición estratégica en las reformas es:

“...precisamente porque el currículum es el espacio donde se concentran y desdoblán las luchas en torno a los diferentes significados sobre lo social y lo político. Los diferentes grupos sociales, y especialmente los dominantes, expresan su visión de mundo, su proyecto social, su ‘verdad’, precisamente a través del currículum, concebido como elemento discursivo de la política educativa [...] En el currículum van quedando registrados los restos de las disputas por el predominio cultural, las negociaciones en torno a las representaciones de los diferentes grupos y las diferentes tradiciones culturales, de las luchas entre los saberes oficiales y dominantes por un lado, y los saberes subordinados, relegados y despreciados por el otro. Estas marcas no dejan olvidar que el currículum es una relación social”.²⁵

Desde una perspectiva post-crítica, el currículum se comprende como un ‘discurso’, en tanto constituye un conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación, se sostiene en determinadas condiciones de existencia y forma subjetividades, es decir, liga a los sujetos con la verdad. También puede ser considerado como un ‘dispositivo’ ya que establece relaciones entre diferentes elementos heterogéneos, define la naturaleza de esas relaciones y logra organizar a los sujetos (educados, no educados y tipos de educados).²⁶ El currículum no solo define los aprendizajes deseados y selecciona los contenidos relevantes, más que eso, establece diferencias, construye jerarquías y produce identidades.²⁷ Y es justamente por esto que las experiencias escolares de Lagrimón y Salaverry los han dejado incomunicados...

De dos en dos

Desde una perspectiva tradicional o estructural, el currículum puede ser analizado identificando categorías o distinciones binarias como, por ejemplo,

²³ Silva, T.T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. En *Revista Estudios del currículum*, 1, 59-76, p. 63.

²⁴ En palabras de Cristián Cox – quien dirigió la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación desde sus inicios, alrededor del año 1995 y, desde ahí, lideró el proceso de Reforma Educacional chilena- “...no hay nada más político en educación que el currículum... es lo que una generación decide traspasar a sus hijos... ¿hay algo más político que el currículum? El currículum es un espejo en el que todos tienen que verse reflejados dignamente, no completamente porque entonces no sería un espejo, pero sí reflejados...” Palabras (aproximadas) de Cristián Cox. Encuentro con estudiantes de primer año de Doctorado en Educación, PUC, jueves 29/06/06.

²⁵ Silva, op. cit. p. 62 y 70.

²⁶ Definiciones tomadas de apuntes de clases, preparados por la profesora Claudia Matus. Programa Doctorado PUC.

²⁷ Silva, op. cit. p. 63.

rendimiento/fracaso, teoría/práctica, centrado en el que aprende/centrado en la materia, culto/analfabeto o cognitivo/afectivo. Sin embargo, estas distinciones pueden ser engañosas porque se pueden “invertir y reinvertir de nuevo, dependiendo del significado trascendental reinante en cada momento”.²⁸ Es decir, el polo de la distinción binaria que prevalece depende de un discurso más amplio sobre la educación, la cultura y la historia, que domine en determinado momento.

A lo largo de la historia se han planteado sucesivas ideas para ofrecer significados trascendentales del currículum, pero no se ha construido ninguno. ¿Por qué? Porque la cultura es dinámica, las sociedades y sus aspiraciones cambian, los grupos de poder se movilizan y todo esto determina que el ‘legado’ que se quiere perpetuar a través del currículum no pueda permanecer inmóvil ni naturalizarse de una vez para siempre.

En lo que sigue, analizaré los principios orientadores del llamado *Core Knowledge*²⁹, un currículum que pone énfasis en los contenidos, cuya elaboración fue liderada por E. D. Hirsch Jr., un investigador educacional estadounidense. La caracterización de esta propuesta, a la luz de dos distinciones binarias básicas, puede ser útil para contrastarla con la chilena y plantearse preguntas acerca de cuáles son los énfasis que se hacen en nuestro marco curricular, particularmente en la selección de contenidos de las disciplinas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, presente en los subsectores de *Comprensión del medio natural, social y cultural* (NB1 y NB2) y *Estudio y comprensión de la sociedad* (NB3 a NB6). Estas dos propuestas curriculares se orientan a elevar los rendimientos generales, pero especialmente los de los estudiantes más desfavorecidos económicamente, y así disminuir la brecha entre clase social y nivel educacional, con el fin último de que la educación permita romper el círculo de la pobreza. Sin embargo, si las confrontamos, encontramos que cada una se ubica en el polo opuesto de la otra.

Los estudios posteríticos aseguran que lo importante no es identificar distinciones binarias y justificar el peso de uno u otro polo sino encarar los significados trascendentales preguntándose de dónde proceden, cómo se produjeron, por qué se originaron y qué es lo que afirman.³⁰ En este trabajo, el análisis de dos distinciones se comprende como un paso preliminar para el cuestionamiento de las lógicas que guiaron la selección curricular chilena en Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el primer y el segundo ciclos básicos. Las oposiciones son:

1. *Contenidos versus habilidades*. El *Core Knowledge* es un currículum rico en contenidos que surge para contrarrestar el peso que ha tenido

²⁸ Cherryholmes, op. cit., p. 161.

²⁹ Traducido como Conocimiento Indispensable, es una fundación liderada por E. D. Hirsch que recomienda “un programa curricular básico, con contenidos y destrezas muy precisos para cada curso, desde kindergarten hasta octavo. Este movimiento de bases se ha extendido hoy a más de 700 colegios en 44 estados y sigue creciendo todas las semanas”, Hirsch Jr., E. D. (1999) Equidad y excelencia: metas alcanzables en educación. En *Estudios Públicos*, n° 73. Recuperado 28/04/06 de <http://www.cepchile.cl/>, p. 166.

³⁰ Ibid., p. 166.

en la educación estadounidense la enseñanza de habilidades. El marco curricular chileno, en cambio, declara como objetivo final el ‘aprender a aprender’ una habilidad de orden superior que resume adecuadamente el énfasis en el fortalecimiento de habilidades.

2. *Lo universal versus lo particular*: La propuesta de Hirsch asigna gran valor a los contenidos generales y en sus programas tienen un espacio muy importante aquellos conocimientos de ‘valor universal’. El currículo chileno, para el primer ciclo básico, pone el acento en la necesidad de partir del conocimiento particular para desde ahí arribar a los conocimientos generales, camino que garantizaría el logro de aprendizajes significativos.

¿Cómo se comprenden estas distinciones? ¿Qué fundamentos sostienen cada propuesta curricular? ¿Qué significado trascendental se otorga al currículo en cada propuesta? ¿Qué concepciones de cultura y pedagogía se asocian a cada perspectiva? ¿Quiénes las defienden y por qué? ¿Quiénes quedan incluidos y quiénes excluidos?

Lagrimón... ¿debe aprender a leer?

Según E. D. Hirsch, para disminuir la brecha clase social/nivel educacional, se requiere de “un enfoque educacional equilibrado que haga hincapié en el logro de estándares académicos altos, el aprendizaje teórico y el trabajo escolar exigente”.³¹

En sus textos, Hirsch hace un fuerte ataque contra algunas ideas educativas –o “dogmas”, como él las llama– que dominan en Estados Unidos³² y que serían las responsables de los problemas del sistema educacional de ese país. Una de esas ideas es “la afirmación de que saber aprender (una habilidad abstracta que ni siquiera existe) es más importante que contar con una amplia base de conocimientos factuales que realmente permiten aprender más cosas”.³³ Es lo que Hirsch llama formalismo, la creencia de que el contenido particular que se aprende en la escuela –al cual denomina ‘capital intelectual’– es mucho menos importante que la adquisición de las herramientas formales que le permitirán a una persona aprender contenidos en el futuro. De esta forma surge en su argumentación la oposición contenidos/habilidades, frente a la cual, Hirsch toma una posición muy clara:

“... al hacerse hincapié en el proceso y las habilidades en lugar del contenido, de hecho no se logra mejorar de manera significativa las habilidades formales de los alumnos. Según han descubierto los psicólogos, los principales elementos de las competencias propias de la vida real que la gente necesita.

³¹ Hirsch Jr., E.D. (1998). Los colegios que necesitamos y por qué no los tenemos. En *Estudios Pedagógicos*, n° 70. Recuperado 28/04/06 de <http://www.cepchile.cl/>, p. 2.

³² Estas ideas, según Hirsch, responden a la influencia del movimiento progresista de los años veinte, que pertenece, en un contexto más amplio, a la tradición del romanticismo estadounidense surgido a comienzos del siglo XIX y dominante, desde entonces, en esta cultura.

³³ *Ibid.*, p. 4.

tales como leer, escribir, comunicarse, aprender, analizar, así como captar y manejar símbolos matemáticos, están asociados a un ‘ámbito específico’ [...] Ya sea en la lectura o en la práctica de cualquier otra habilidad intelectual, nada puede sustituir este requisito de dominar los contenidos esenciales de un área específica. De manera que es una falacia afirmar que las escuelas deberían o podrían inculcar habilidades de lectura, pensamiento y aprendizaje para fines múltiples. Paradójicamente, sin embargo, prestar adecuada atención a la transmisión de un amplio conocimiento general sí conduce al desarrollo de habilidades intelectuales de carácter general”.³⁴

Por lo tanto, el autor sostiene que –y aquí aparece el primer principio trascendental de su propuesta– “un énfasis adecuado en la transmisión de conocimientos produce alumnos que realmente poseen las habilidades que procuran transmitir los educadores estadounidenses –tales como el pensamiento crítico y la capacidad de aprender a aprender”.

Para argumentar esta posición, Hirsch utiliza el concepto de capital intelectual, que se fundamenta en el principio de que el conocimiento se construye gradualmente sobre la base del conocimiento. Por lo tanto, para aprender más necesitamos saber más. ¿Qué? Conocimientos factuales. Y aquí sitúa Hirsch el origen de las desigualdades:

“Debido al carácter acumulativo del aprendizaje, las condiciones educacionales de la primera etapa de la vida influyen poderosamente en las competencias que se desarrollarán después. Las pequeñas carencias observadas al comienzo tienden, más adelante, a transformarse en grandes deficiencias; y a la inversa, las pequeñas ventajas iniciales tienden a convertirse luego en grandes ventajas [...] la causa principal es simplemente el carácter acumulativo del propio aprendizaje. Mientras más sabemos, más fácilmente aprendemos cosas nuevas”.³⁵

¿Cuál es el origen de las “carencias observadas al comienzo”? Hirsch responde: la familia. Y si ninguna nación ha conseguido rectificar completamente la correlación entre clase social y rendimiento académico (“y es probable que ninguna lo logre”) es justamente porque el hogar es una importante institución de enseñanza por derecho propio.³⁶

Resulta llamativo que Hirsch use la palabra “carencias” para referirse a lo que una familia enseña a sus hijos, en contraste con lo que enseña otra familia. Pareciera ser que unas familias enseñan más o socializan mejor, mientras otras enseñan menos o socializan peor. Esta situación, a juicio de Hirsch, debe ser ‘remediada’, poniendo al día a los niños que saben menos en la escuela. En esta argumentación no hay un reconocimiento de que lo que entrega cada familia no es menos o más sino ‘distinto’ y que si unas familias lo hacen ‘mejor’ es porque sus formas de socializar a sus hijos, sus saberes, se corresponden con los saberes que dominan y han sido seleccionados en el currículum escolar. ¿Podríamos

³⁴ Ibid. pp. 6-7.

³⁵ Ibid. p. 15.

³⁶ Ibid. p. 16.

decir que Lagrimón sabe menos que Salaverry? ¿Saber más o menos de qué? ¿Y no será que unos saben más 'de lo que sirve', de lo que está legitimado como conocimiento válido?

La pregunta que se hace Hirsch es, entonces, qué nuevas políticas sería preciso aplicar para aumentar la calidad y la equidad aprovechando el principio acumulativo del aprendizaje. Y se responde:

“El principio de la preparación para aprender clama por una generalización: en una democracia todos los alumnos deberían ingresar a cada curso preparados para aprender. Es cierto que los conocimientos básicos, el vocabulario y las habilidades necesarios para alcanzar esa preparación son entregados de manera muy desigual por el ambiente familiar de cada niño. Pero, precisamente por esa razón, las escuelas dentro de un régimen democrático deben compensar esta situación y proporcionarle a cada niño los conocimientos y habilidades fundamentales para su progreso académico, independientemente del aporte del entorno familiar”.³⁷

Volvemos a encontrarnos con palabras duras: la preparación es entregada de manera “desigual” por cada familia... se debe “compensar” esta situación, “independientemente” del “aporte” familiar. Entre líneas Hirsch parece proclamar: hay que educar a los niños a pesar de sus familias. ¿No se está negando a esos niños, sus familias y sus culturas? ¿Cuál es el mensaje que, en el fondo, se les está entregando? ¿Cuánto del niño debe quedar fuera de la escuela porque no cabe, porque no está representado, más aún, porque es menos o simplemente no sirve? Esta argumentación, clara, sólida y coherente, encubre una violencia simbólica contra los niños y las familias a quienes declara ayudar.

Por qué Lagrimón tiene que leer (¿o no le sirve de nada leer?) a Kant

Cuando profundizamos en el contenido del capital intelectual al que Hirsch da tanta importancia, nos encontramos con otro de los valores o principios trascendentales que sostienen este currículum. Hirsch defiende un ideal de educación general amplia que debe presentar a todos los niños “lo mejor que se ha pensado y se ha dicho en el mundo”³⁸. Ahora bien, ¿cómo seleccionar “lo mejor”? Hirsch cuenta que, para definir los contenidos a ser incluidos en el currículum, se apegó a un principio que se transformó en la base de su teoría curricular.

Siguiendo el principio de que, en una democracia, todas las personas deben poder comunicarse con los demás –lo que significa que todos deben poder leer un diario, comprender las noticias y aprender cosas nuevas–, y considerando el descubrimiento realizado en el campo de la psicolingüística de que lo que no

³⁷ Ibid. p. 18.

³⁸ Palabras de Matthew Arnold, citadas por Hirsch en *Equidad y excelencia: metas alcanzables en educación*. En *Estudios Públicos*, n° 73. Recuperado 28/04/06 de <http://www.cepehile.cl>, p. 177.

se dice es el elemento más crítico para entender lo que se dijo explícitamente, Hirsch formuló la idea básica de que la teoría del currículum es la teoría de lo que no se ha dicho; de aquello que todos necesitan saber para poder comunicarse pero solo algunos saben. Aquí, según Hirsch, se ubica el origen de las desigualdades, porque “aquello que todos necesitan saber para poder comunicarse” no está a disposición de todos los grupos sociales. Son “las clases educadas” las que —“porque lo aprenden por los poros en su casa”— saben aquello que necesitan “para poder tener esta clase de comunicabilidad y capacidad de aprender, para ser ciudadanos competentes”. Es por esto que Hirsch, al definir qué contenidos debían formar parte de su propuesta curricular recurrió, justamente, al saber de las “clases educadas”:

“La teoría de lo que no se dice, del conocimiento compartido, necesario para la democracia, es la teoría fundamental del currículum con la que me inicié y con la cual sigo. Lo que yo intenté hacer fue un inventario de aquello que los médicos, los abogados, los periodistas y los maestros sabían, y sabían que los demás sabían, para comunicarse, y que las personas sin instrucción, los anal-fabetos, no sabían. En otras palabras, lo que sabe la clase media que los niños que viven en la pobreza no saben. Hay, por cierto, una gama de información que todo el mundo sabe y hay otra gama de información, tan técnica, que no todos la comparten. Me parece que ese nivel intermedio de conocimiento que comparten las personas instruidas, en toda sociedad, debe ser el foco de su sistema escolar. Y de ahí debe surgir el qué enseñar, no de un principio abstracto. Si se logra acordar un principio abstracto, mejor.

“Eso significa que la teoría del currículum se convierte en una teoría de cómo hacer de cada uno un ciudadano, cómo hacer que todos pertenezcan a la clase media, al menos en principio. Ése es el sentido de la democracia”.³⁹

Frente a esta afirmación, me parece que hay que hacerse, al menos, dos preguntas:

1. ¿Por qué las clases pobres no saben lo que necesitan para leer un diario?
2. ¿Por qué habría que preguntarle a los médicos, los abogados, los periodistas y los maestros aquello que saben para seleccionar los contenidos a enseñar a nivel nacional?

En un país nunca habitan personas pertenecientes a una sola cultura (Salaverry, peruano y limeño, pertenece a una cultura muy distinta a la de Lagrimón, peruano y limeño). Y cada cultura tiene sus propios significados implícitos. Si Salaverry va a almorzar a casa de Lagrimón, es posible que no comprenda el mismo porcentaje de cosas que Lagrimón no comprendería en casa de Salaverry. Por lo tanto, a los dos les faltan conocimientos para comprender lo que el otro no dice. Si queremos que se comuniquen, los dos deben aprender lo que el otro sabe pero no dice. Entonces, ¿qué está diciendo Hirsch cuando afirma que para que todas las personas puedan comunicarse con los demás es necesario aprender lo que saben las clases educadas? Lo que está diciendo es

³⁹ Hirsch Jr., E.D., Fontaine, L., y Sotomayor, C. (1999). Un currículum centrado en los contenidos. En *Estudios Públicos*, n° 73. Recuperado 28/04/06 de <http://www.eepchile.cl/>, pp. 184-186.

que el conocimiento no dicho, que vale para ser un ciudadano competente es el conocimiento de Salaverry y que lo que sabe Lagrimón no importa. Más aún, son los conocimientos de profesionales los básicos para definir un currículum mínimo nacional. Se trata de que “todos pertenezcan a la clase media”, pero no económicamente (lo que creo puede ser una legítima aspiración en muchas familias pobres) sino culturalmente. Y aquí está el problema, porque todos deben aprender conocimientos que son potencialmente significativos solo para una clase social. Para Hirsch, se trata de aprender el lenguaje y los códigos de *la clase dominante, quizás con la ilusión de que de esa forma las clases pobres lograrán ascender social y económicamente*. Pero habría que preguntarse, nuevamente, qué efectos produce en las culturas subordinadas el hecho de negarlas para permitirles entrar a la escuela.

Si recordamos que la educación amplia de Hirsch se refiere a “lo mejor que se ha pensado y se ha dicho en el mundo” y lo relacionamos con que la forma de seleccionar los contenidos mínimos resulta de definir lo que las “clases educadas” saben, resulta que “lo mejor” es igual a los saberes de la cultura dominante. Resultará obvio entonces que la escuela de Hirsch refuerza el dominio de las clases altas al legitimar, no solo como conocimientos útiles sino como “los mejores”, los saberes de estos grupos. Resultará obvio también entender por qué a Lagrimón le cuesta más leer el diario y por qué siente que debe leer decenas de libros para comunicarse con Salaverry.

Pero “lo mejor” tiene también otro sentido. Además se refiere a los contenidos propios de la cultura europea occidental que conforman la base de la llamada “civilización occidental”. La opción por considerar lo mejor como un saber universal (que en realidad es eminentemente europeo) hace emerger la segunda distinción binaria: lo universal/lo particular. Una vez más la opción de Hirsch es clara y le ha valido convertirse en blanco de duras críticas de pensadores más progresistas, uno de los cuales es Henry Giroux.

Giroux⁴⁰, aludiendo al debate que se ha producido en Estados Unidos a raíz del canon y el papel de las artes liberales en la educación universitaria, acusa a pensadores “neoconservadores” como E.D. Hirsch y Allan Bloom de despolitizar el currículum, al negarse a reconocer que la lucha por el canon es una lucha política y que la pregunta que debiera plantearse al abordar la selección curricular en cualquier nivel educativo tendría que ser: “¿qué historia, comunidad, conocimiento y voz prevalece, y a quién pertenece?”⁴¹ En esta actitud neoconservadora estaría implícita la suposición de que “los conservadores son políticamente neutrales y de que su exigencia de una reforma educativa es objetiva y libre de principios”.⁴² Pero todos sabemos, incluidos los conservadores, que esto no es así.

⁴⁰ Giroux, H. (1997). Descentrar el canon: nueva configuración de los límites disciplinares y pedagógicos. En *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas* (1a. ed. español, pp. 109-132). Barcelona, España: Paidós.

⁴¹ Ibid. p. 112.

⁴² Ibid. p. 110.

Según Giroux, los neoconservadores promueven una visión de la educación como una celebración de la uniformidad cultural y del currículum limitado a “una versión eurocéntrica y patriarcal, estrechamente definida, de la tradición occidental”, que apenas disimula “la lógica colonizadora en el corazón del programa político ‘reaccionario’ ”.⁴³ En su análisis, Giroux alude a una de las obras más importantes de Hirsch, *Cultural Literacy*, en la cual se instala un concepto de alfabetización cultural en el cual la cultura aparece separada de las luchas por el poder:

“... la cultura, junto con la autoridad a la que sanciona, se convierte simplemente en un utensilio, un depósito de bienes [...] una colección de nombres, fechas y acontecimientos que supuestamente revelan el código maestro de la alfabetización cultural. Desde la perspectiva de Hirsch, la cultura se ve como una cápsula temporal de acontecimientos pasados, locuciones sociales predominantes y códigos de conducta sancionados de una nación dada, y simplemente se presenta a sí misma para que todos participen de su lenguaje y convenciones. La cultura queda reducida, por tanto, a una especie de monumentalismo”.⁴⁴

Para Giroux, una posición como esta:

“...mantiene un silencio ideológico, una especie de amnesia política, tanto respecto al modo en que actúa la dominación en la esfera cultural, como respecto al modo en que, dentro de relaciones desiguales de poder y lucha, surge la dialéctica de la lucha cultural entre grupos diferentes a propósito de órdenes rivales de significado, experiencia e historia. Con la despolitización del tema de la cultura, Hirsch acaba con una visión de la alfabetización purificada de su propia complicidad en la producción de formas sociales que crean ‘otros’ desvalorizados. Esto no es una mera cuestión de olvido cultural por parte de Hirsch; es también un ataque contra la diferencia como posibilidad”.⁴⁵

De esta forma, se están negando dos cosas. Primero la multiplicidad. Con la sentencia de Giroux coinciden Matus y Mc Carthy⁴⁶, quienes afirman que algunos pensadores educacionales estadounidenses han logrado establecer una distinción entre el currículum escolar y el mundo de la multiplicidad dominante fuera de la escuela. Pese a que las reformas curriculares contemporáneas han avanzado en el reconocimiento del multiculturalismo, todavía hay educadores que insisten en un proyecto de normalización y homogeneización y en la producción de ciudadanos socialmente funcionales. Aquí aparece una nueva distinción entre uniformidad/multiplicidad, íntimamente relacionada con la oposición universal/particular, porque lo universal tiende a la uniformidad, a la imposición de una cultura común, en contraste con la apuesta por relevar

⁴³ Ibid. pp. 114 y 109.

⁴⁴ Ibid. p. 117 y Giroux, H. y Trend, D. (1997). Los trabajadores culturales y la pedagogía de la política cultural: escribir contra el imperio. En Giroux, H. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas* (1a. ed. español, pp. 265-287). Barcelona, España: Paidós, p. 269.

⁴⁵ Giroux, *Descenrar el canon...* op. cit., p. 117.

⁴⁶ Matus, C. y Mc Carthy, C. (2003). The Triumph of Multiplicity and the Carnival of Difference: Curriculum Dilemmas in the Age of Postcolonialism and Globalization. En William Pinar (ED.), *International Handbook Of Curriculum Research*. (pp. 73-82). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

lo particular, que se supone permitiría el reconocimiento de la multiplicidad de las realidades culturales existentes.

Segundo, detrás de la discusión sobre la representación de los diferentes grupos sociales en los contenidos curriculares, se esconden las formas en que la escuela se hace cómplice de la reproducción de una estructura social jerárquica. Al respecto, Giroux asegura:

“Yo diría que los debates acerca del canon son, en muchos sentidos, debates que inducen a error. Los argumentos parecen versar sobre la inclusión o exclusión de textos y autores particulares o sobre incluir tipos de libros o autores... Contrariamente a lo que parece ser el objeto de debate, hablar de canon significa que no estamos abordando directamente los modos en que nuestra sociedad se estructura desde la dominación. Vivimos en una jerarquía fundada en lo racial y organizada, además, mediante divisiones por clase y género. Reducir estos complejos modos de desigualdad a cuestiones de representación en un plan de estudios es un método excesivamente simplificado de aparentar resolver estas contradicciones sociales”.⁴⁷

Lagrimón sabe lo que tiene que leer para hablar con Salaverry, en eso no se equivoca. Lo dramático es que detrás de su voluntad por *estar a la altura* aparece un deseo por *llegar a ser* otro Salaverry. La negación de lo que él es y de lo que vale no aparece nunca en forma más dramática como en su imposibilidad para respirar profundo. Es como si sintiera vergüenza de no saber, más aún, como si fuera culpable de no saber. Por eso la pregunta por Salaverry que Martín devuelve a Lagrimón constituye una agresión: ¿cómo iba Lagrimón a haber visto a Salaverry? La distancia que existe entre los dos no es solo una cuestión de libros más, libros menos, aunque Lagrimón crea que las cosas van a cambiar cuando acabe, en tres años, de leer autores como Kant.

Salaverry y Lagrimón en Chile

En el contexto de instalación y afianzamiento de la Reforma curricular en Chile, que cuenta ya con diez años, es muy importante plantearse las preguntas analizadas más arriba. ¿Cuáles son los fundamentos de esta propuesta curricular? ¿Son tan claras las opciones por uno u otro polo de cada distinción binaria? ¿Qué grupos sociales quedan representados y cuáles no, dada la selección de contenidos realizada? ¿Cuál es la cultura –y a qué grupos sociales pertenece– que se impone en el currículum? ¿Tiene sentido comprender el éxito o fracaso en el desarrollo de logros a la luz de la noción de *capital intelectual*?

El análisis de un sector curricular tan central como lo es el relacionado con las disciplinas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales puede mostrar con más claridad que el de otras disciplinas, las tensiones ideológicas y políticas que están a la base de cualquier selección curricular. Más precisamente, las interrogantes planteadas pueden iluminarse si revisamos qué sucede con respecto a las distinciones contenidos/habilidades y universal/particular en el

⁴⁷ Cita tomada de Hazle Carby, Giroux, op. cit. pp. 119-120.

Marco Curricular Chileno, particularmente en la selección de contenidos de los subsectores de *Comprensión del medio natural, social y cultural* (NB1 y NB2) y *Estudio y comprensión de la sociedad* (NB3 a NB6).

No he encontrado, hasta ahora, un documento que explicita el razonamiento que se utilizó para seleccionar y secuenciar contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para los ciclos de enseñanza básica ni para la enseñanza media. Los documentos oficiales son muy generales en este punto. En este sentido, es imposible realizar un examen como el que se puede hacer de la propuesta curricular de Hirsch. Sin embargo, una lectura atenta del marco curricular en esta área para todos los niveles educativos hace evidente que la posición frente a las distinciones binarias mencionadas no es clara. Ni siquiera podríamos decir que se trata de una posición intermedia entre los polos de cada distinción. Esta falta de claridad podría tener consecuencias graves porque la ausencia de un norte confunde no solo a los profesores, sino a todos los actores del sistema educativo, que realizan esfuerzos en diferentes direcciones, antagónicos incluso, produciendo una incertidumbre total en los estudiantes. No se trata de que optar por uno u otro polo sea necesario para darle consistencia a una propuesta curricular, pero sí se trata, al menos, de tener claras las alternativas que existen, las opciones que se toman y los motivos que justifican las elecciones realizadas, y de hacerse responsables del rumbo escogido. Esta coherencia haría más explícitos los resultados de las tensiones entre los distintos grupos sociales por el predominio cultural y más evidente, la racionalidad que estuvo a la base de las decisiones de inclusión y exclusión de contenidos.

¿Qué énfasis hace nuestro Marco curricular en las distinciones contenidos/habilidades y universal/particular? ¿Qué tipo de contenidos y en qué cantidad han sido seleccionados para las disciplinas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?⁴⁸

En una primera aproximación a la selección curricular del primer ciclo básico parece evidente que la formulación de los contenidos en general es muy conservadora: la historia reconoce un legado histórico único, común y arbitrariamente valioso para todo tiempo, cultura y lugar; el espacio se concibe básicamente como un contenedor en el que las sociedades se establecen, sin considerarse las relaciones complejas que en él y con él tienen lugar. Por su parte, los contenidos que podrían estar relacionados con la antropología y la sociología aparecen como un recorrido turístico, esencialmente informativo y poco crítico de lugares e instituciones 'emblemáticas'.

Pese a que muchos –si es que no todos– los contenidos seleccionados podrían ser abordados desde diferentes perspectivas disciplinarias –y, probablemente, este sería un objetivo formativo muy enriquecedor– dada la tradición dominante en el currículum, la enseñanza de la historia y la formación de los profesores, todavía pesa la idea de que los contenidos representan disciplinas específicas, legitimadas primero en el mundo académico, para luego hacerse

⁴⁸ Ver Anexo que contiene las redes de contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el primer y el segundo ciclo básicos, incluido al final de este artículo. En el caso del primer ciclo básico solo se consideraron contenidos relacionados con estas disciplinas, omitiendo los vinculados con las Ciencias Naturales.

presentes en el mundo escolar. Es por esto que tiene sentido hacer un análisis observando de qué forma (tradicional) las ciencias sociales están representadas en el currículum.

Si leemos con atención los Contenidos Mínimos Obligatorios del subsector *Comprensión del medio natural, social y cultural* para el primer ciclo básico y hacemos el esfuerzo de clasificarlos en las disciplinas comúnmente denominadas 'sociales', observaremos que:

1. En cuanto a la cantidad y naturaleza de los contenidos.
 - Los contenidos históricos que están presentes son escasos: aquellos elementos que se consideran parte de un legado cultural nacional, más las culturas originarias chilenas. Contenidos de historia latinoamericana o europea no están presentes.
 - Los contenidos geográficos están incluidos en los cuatro años del primer ciclo, pero son solo dos los temas que aparecen: por una parte, el conocimiento del entorno más próximo y, por otra, el conocimiento del universo y de nuestro planeta.
 - Otros contenidos incorporados corresponden a habilidades de orientación espacio-temporal, básicas para la comprensión de estas disciplinas. Para el caso de la geografía se agrega la habilidad de ubicación y representación espacial.
 - En el caso de las otras ciencias sociales, en este ciclo tienen presencia contenidos referidos al conocimiento de grupos e instituciones del entorno y actividades laborales y de la vida en comunidad, vinculadas a la antropología y la sociología.
2. En cuanto al peso de los contenidos factuales y las habilidades formales, se aprecia que hay una incorporación de contenidos procedimentales que buscan desarrollar las habilidades propias de la asignatura. En cada año del primer ciclo aparece al menos un contenido procedimental de los siguientes: orientación en el espacio-tiempo, reconocimiento de unidades de medida, ubicación y representación espacial y cronología. Si bien no es posible afirmar que las habilidades predominan por sobre los contenidos factuales, sí es evidente que éstas han adquirido mayor relevancia en comparación con el currículum chileno anterior. Estas habilidades podrían considerarse una especie de apresto básico para el estudio en estas áreas.
3. En cuanto a la tensión entre lo universal y lo particular, en el currículum ministerial se aprecia que el punto de partida lo constituye la realidad particular del estudiante, tanto a nivel geográfico como histórico. La consideración del entorno para iniciar el estudio de la geografía, del legado cultural nacional para el caso de la historia, o las agrupaciones sociales próximas para el conocimiento del mundo social, son manifestaciones de una orientación inductiva que privilegia el camino desde lo cercano a lo lejano, de lo particular a lo general. Sin embargo, en el camino aparecen

saltos que son difíciles de explicar. Por ejemplo, de 2°B a 3°B, entre la diversidad del entorno local y el universo, ¿cuál es la conexión?

Si proyectamos esta lectura a los contenidos seleccionados en el subsector *Estudio y comprensión de la sociedad* para el segundo ciclo básico, nos sorprenderemos ya que los criterios identificados para el primer ciclo parecieran invertirse. En niveles superiores, veremos que los contenidos se recuperan tanto en importancia como en universalismo. Las habilidades (o contenidos procedimentales) no desaparecen, pero claramente pierden terreno al lado de los conocimientos conceptuales. Por otra parte, la apelación a lo local aparece como un recurso retórico porque antes o después sirven como peldaño para llegar a los contenidos *de valor universal* que terminan siendo incluidos.

1. En cuanto a la cantidad y naturaleza de los contenidos, en un primer golpe de vista es notorio el aumento en la cantidad de contenidos. No sorprende tanto, sin embargo, su naturaleza porque corresponden a una selección más bien tradicional. En el caso de la historia, el recorrido se inicia en 5°B con los pueblos precolombinos en América y Chile, para luego avanzar al período de Conquista, pasar por la Colonia, Independencia y terminar con todo Chile republicano, en 6°B. En 7°B se estudia toda la historia universal y en 8°B se aborda el siglo XX. En geografía se parte en 5°B con el conocimiento de la Tierra, para seguir con la relación del hombre con el paisaje y terminar en el estudio de Chile y sus regiones, en 6°B. Luego se vuelve al estudio de la Tierra desde una perspectiva física para terminar en 8°B con la diversidad cultural. Finalmente, se incluyen contenidos de economía aplicados a la vida cotidiana, los problemas del mundo contemporáneo y los derechos y responsabilidades individuales, que podrían asociarse con otras disciplinas sociales.
2. En cuanto al peso de los contenidos factuales y las habilidades formales, al revisar el listado de contenidos solo aparecen tres más explícitamente procedimentales: las unidades cronológicas, los ejes temporales y los tipos de mapas, en 5°B, y la realización de un proyecto, en 8°B. Los demás contenidos, al menos por su formulación, evidencian una naturaleza conceptual o factual.
3. En cuanto a la tensión entre lo universal y lo particular: ¿hay una opción inductiva o deductiva en esta selección curricular? Si en el primer ciclo la opción por un camino inductivo parecía más clara, en el segundo ciclo es más difícil descubrir cuál es el itinerario de aprendizajes que se propone. En historia, pareciera optarse por una perspectiva particular inicial (Chile en 5°B y 6°B) para luego pasar a una perspectiva mundial (mundo occidental en 7°B) y luego darle una mirada al mundo contemporáneo. En geografía, el camino también es difuso, y coincide con lo realizado en historia: la Tierra, Chile, de nuevo el planeta y el mundo contemporáneo. Es posible encontrar coherencia en los contenidos al interior de cada curso: 6°B está dedicado a Chile, 7°B al planeta Tierra y la historia universal/occidental y 8°B al mundo contemporáneo. En el caso de 5°B, el predominio de una temática no es tan evidente.



¿Es posible identificar la lógica que orientó esta selección de contenidos? La tarea me parece difícil. A primera vista, el MINEDUC elige los polos opuestos a los escogidos por Hirsch en cada distinción binaria. Pero la lectura no es tan lineal porque, a diferencia de la propuesta de Hirsch, en el marco curricular chileno, para el área de Historia y Ciencias Sociales, se detectan incoherencias internas importantes.

Con respecto a la cantidad de contenidos, se aprecia una discontinuidad entre el primer y el segundo ciclo marcada por el brusco ascenso de la cantidad de conocimientos que hay que aprender entre 4ºB y 5ºB. En cuanto a la naturaleza de los conocimientos, se conserva la representación de las tradicionales disciplinas de historia y geografía, consideradas desde un enfoque más bien conservador, agregándose algunos contenidos correspondientes a otras ciencias sociales. De acuerdo con su naturaleza conceptual o procedimental, se observa que el espacio inicialmente ganado por las habilidades sobre los contenidos factuales se pierde en el segundo ciclo, en el cual la preponderancia de este tipo de conocimientos es abrumadora. Finalmente, en cuanto a la tensión entre lo universal y lo particular, la opción por una ruta de contenidos que se inicie en una perspectiva universal o bien en una particular no es para nada clara ya que se observan saltos e interrupciones importantes en las secuencias identificadas. Da la impresión de que, al final, sí en el primer ciclo básico la lógica de construcción curricular hacía opciones opuestas al *Coreknowledge* de E.D.Hirsch, en el segundo ciclo las opciones son similares y, por lo tanto, también aplicables los cuestionamientos hechos a dicho currículum.

Un encuentro posible entre Salaverry y Lagrimón

Las distinciones binarias pueden ser útiles para el análisis de los contenidos de una propuesta curricular, pero no sirven para comprender la complejidad de lo que el currículum en sí da cuenta de cómo funcionan las cosas en la realidad. Recordemos que el peso de uno u otro polo está dado por las modas educativas que dominan en cada momento. Por ejemplo, la oposición habilidades/contenidos hoy aparece superada por la noción de *competencia* que las integra para dar una explicación del aprendizaje.

Frente a la oposición universal+uniformidad vs. particular+multiplicidad también existen lecturas alternativas más complejas que pueden posibilitar una interpretación menos asfixiante del currículum escolar. Desde una mirada post-crítica, no se trata de mandar a leer a Salaverry, o sea de invertir las oposiciones dominante/dominado, el que sabe/el que no sabe:

“No es preciso que abandonemos de forma necesaria e indiscriminada las tradiciones de la civilización occidental; por el contrario, es necesario que afrontemos las fortalezas y debilidades de una tradición tan compleja y contradictoria [tampoco supone] una práctica pedagógica que idealice la cultura de los grupos subordinados [...] Supone examinar críticamente cómo el currículum escolar construye relaciones entre culturas dominantes y subordinadas. Significa

estudiar la historia de Occidente de forma dialéctica en sus puntos fuertes y en el papel que ha desempeñado en la colonización de las diferencias culturales”.⁴⁹

Esta afirmación adquiere sentido si se considera que las culturas tampoco son uniformes en su interior. Matus y Mc Carthy⁵⁰ explican que ya no es posible hablar de la pureza de los grupos culturales, pues dentro de cada comunidad existen otras comunidades escondidas y alternativas que luchan por visibilizarse. Desde una perspectiva postcrítica, teóricos conservadores y progresistas pueden ser criticados por sostener una visión monológica de la cultura y la identidad, al considerar que el currículum debiera ponerse al servicio de los valores culturales, el conocimiento y las experiencias de grupos particulares (dominantes para los primeros, dominados para los segundos), pues el debate curricular se reduciría al problema de la representación de las distinciones grupales y sus especificidades.

En contraste, los teóricos postcoloniales abogan por un proceso de integración cultural y articulación de las mayorías y las minorías. Asumiendo que la realidad contemporánea está definida por la globalización y la desaparición progresiva de las barreras que distinguen y separan a los grupos culturales, estos teóricos afirman que ya no es posible pensar el currículum desde posiciones binarias. El cambio curricular debería estar guiado por el reconocimiento de la pluralidad de posiciones subjetivas que operan en el contexto educativo, la integración de las lógicas de globalización en el currículum y la superposición creativa de los intereses y deseos de los múltiples actores educativos.⁵¹

¿Cómo sería una escuela en que las historias de Salaverry y Lagrimón se superpusieran? ¿Qué habría que enseñarles para que se reconozcan y se comuniquen?

Si un currículum se propone, de verdad, interferir en la proliferación de las desigualdades debe ofrecer un espacio para que las experiencias de las clases sociales que históricamente se han visto marginadas también entren a la escuela. No podemos pensar en superar las desigualdades igualándolos a todos. Tampoco se trata de que cada uno hable de sí mismo y se vea representado en el currículum “como en un espejo”⁵²; se trata de que el currículum propicie diálogos entre sujetos diferentes que hablan desde lugares reconocidos y legitimados. Solo así la escuela formará personas que reconocerán en el otro un interlocutor válido, que sentirán por fin, que sin tener que leer a Kant, pueden “hablar de igual a igual”.

49. Giroux, op. cit. pp. 130 y 272.

50. En toda la argumentación siguiente recojo los planteamientos de Matus y Mc Carthy, op. cit.

Ibid. Matus y Mc Carthy, op. cit.

51. Metáfora de Cristián Cox.

Referencias

- Cherryholmes, C.H. (1999). Postestructuralismo, pragmatismo y currículum. En *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación* (1a. ed., pp. 157-177). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Giroux, H. (1997). Descentrar el canon: nueva configuración de los límites disciplinares y pedagógicos. En *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas* (1ª. ed. español, pp. 109-132). Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. y Trend, D. (1997). Los trabajadores culturales y la pedagogía de la política cultural: escribir contra el imperio. En Giroux, H. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas* (1a. ed. español, pp. 265-287). Barcelona, España: Paidós.
- Hirsch Jr., E.D. (1998). Los colegios que necesitamos y por qué no los tenemos. En *Estudios Públicos*, n° 70. Recuperado 28/04/06 de <http://www.cepchile.cl/>
- Hirsch Jr., E.D. (1999). Equidad y excelencia: metas alcanzables en educación. En *Estudios Públicos*, n° 73. Recuperado 28/04/06 de <http://www.cepchile.cl/>
- Hirsch Jr., E.D., Fontaine, L. y Sotomayor, C. (1999). Un currículum centrado en los contenidos. En *Estudios Públicos*, n° 73. Recuperado 28/04/06 de <http://www.cepchile.cl/>
- Hirsch Jr., E.D. (1999). Enfoques para la educación del mañana. En *Estudios Públicos*, n° 75. Recuperado 28/04/06 de <http://www.cepchile.cl/>
- Matus, C. y Mc Carthy, C. (2003). The Triumph of Multiplicity and the Carnival of Difference: Curriculum Dilemmas in the Age of Postcolonialism and Globalization. En William Pinar (Ed.), *International Handbook Of Curriculum Research* (pp. 73-82). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación (2002). *Marco Curricular de la Educación Básica. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (1998). *Marco Curricular de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Silva, T.T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. En *Revista Estudios del currículum*. Vol. n°1. (pp. 59-76) España: Pomares-Corredor.

Anexo I: Red de contenidos, disciplinas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Sector Curricular Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, Primer Ciclo Básico

Disciplinas	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
Historia	<p>(1)* Legado cultural nacional: reconocer y valorar personajes significativos, bandera, himno y escudo nacional, flora y fauna típica, música, danzas, plástica, comidas, vestimentas, artesanía local/regional.</p> <p>(2) Orientación en el espacio-tiempo: distinciones antes-después: día-noche, semana-mes, estaciones del año.</p> <p>(2) Reconocimiento de unidades de medidas convencionales, minuto-hora.</p> <p>(2) Sentido del pasado: reconocimiento de expresiones artísticas, construcciones u objetos de la vida cotidiana como materiales que aluden al pasado.</p>	<p>(1) Orientación en el espacio-tiempo: distinciones antes-después: día-noche, semana-mes, estaciones del año.</p> <p>(1) Reconocimiento de unidades de medidas convencionales, minuto-hora.</p> <p>(2) Legado cultural nacional: reconocer y valorar personajes significativos, bandera, himno y escudo nacional, flora y fauna típica, música, danzas, plástica, comidas, vestimentas, artesanía local/regional.</p>		<p>(1) Culturas originarias de Chile: localización y características principales de sus formas de vida.</p> <p>(1) Pueblos nómades y sedentarios: describir principales componentes de su cultura, con especial referencia a vivienda, vestimenta, alimentación.</p> <p>(2) Cronología: establecer secuencias en acontecimientos de la vida personal y familiar (fecha de nacimiento, ingreso a la escuela, cumpleaños, historia familiar).</p>

Disciplinas	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
Geografía	(1) Diversidad del entorno local: características del paisaje. (2) Orientación en el espacio-tiempo: distinciones aquí-allá, estaciones del año.	(1 y 2) Diversidad del entorno local: características del paisaje.	(1) El universo: reconocer los componentes del sistema solar e identificar nuestra galaxia. (1) Ubicación y representación espacial: construcción de planos de su entorno con utilización de simbología no convencional y reconocimiento de continentes y océanos en el mapa mundi.	(1) Zonas climáticas de la tierra: distinguir pueblos y formas de vida en zonas tropicales, templadas y frías.
Otras Ciencias Sociales	(1) Agrupaciones e instituciones sociales próximas: identificación del grupo familiar, los amigos, el curso, la escuela, el barrio, población o villorrio; la iglesia, la junta de vecinos, el mercado, instituciones armadas y de orden, la posta, el hospital, los clubes deportivos, entre otros.	(1) Agrupaciones e instituciones sociales próximas: identificación del grupo familiar, los amigos, el curso, la escuela, el barrio, población o villorrio; la iglesia, la junta de vecinos, el mercado, instituciones armadas y de orden, la posta, el hospital, los clubes deportivos, entre otros. (1) Profesiones, oficios y otras actividades laborales: identificación de las actividades locales y distinción entre remuneradas y de servicio voluntario.	(2) Actividades de la vida comunitaria: identificar y caracterizar medios de comunicación y transportes; reconocer el rol que para el desarrollo y progreso de la sociedad tienen actividades productivas de la comunidad tales como industria, comercio, agricultura.	

* Los números entre paréntesis corresponden al semestre en que aparece sugerido, en el Programa de cada nivel, el tratamiento de ese contenido.

Anexo 2: Sector curricular Estudio y Comprensión de la Sociedad, Segundo Ciclo Básico

Disciplinas	5ºB	6ºB	7ºB	8ºB
Historia	<p>Unidades cronológicas y ejes temporales: reconocer, en la memoria viva de la comunidad, la vida en las décadas de 1930, 1940, 1950, hasta hoy.</p> <p>Pueblos precolombinos: localización y caracterización de sus formas de vida.</p> <p>La época de la expansión europea: identificación del intercambio comercial, inventos, arte, vida cotidiana y otros.</p> <p>Rutas de descubrimientos: narración de los viajes de Colón, Magallanes, Pizarro y Almagro.</p> <p>Encuentro entre dos culturas: apreciación de las consecuencias de la conquista de España en América.</p> <p>La Colonia en Chile: identificación de instituciones, unidades productivas y mestizaje.</p>	<p>La Independencia y la formación del Estado nacional: antecedentes, hitos y próceres de la Independencia y la organización de la República.</p> <p>Evolución republicana en Chile: Guerra del Pacífico, parlamentarismo, régimen presidencial, hitos del Estado chileno hasta el presente.</p> <p>Identificación de elementos de continuidad y cambio en la historia nacional.</p> <p>Historia económica de Chile en el siglo XX: comparación entre el modelo de industrialización y sustitución de importaciones y la política de apertura a los mercados internacionales.</p>	<p>Características de las grandes etapas culturales de la Prehistoria y discusión sobre la importancia de este periodo en relación a temas como: la creación de herramientas, la evolución hacia organizaciones sociales más complejas, la domesticación de animales y vegetales, la creación de símbolos.</p> <p>Características principales de la Antigüedad, la Edad Media y la Edad Moderna: apreciación de los aportes de las culturas grecolatina, judeocristiana e islámica a la conformación del mundo occidental.</p> <p>Revolución Industrial: apreciación del desarrollo tecnológico, los cambios en las formas de producción, la organización del trabajo y sus implicancias sociales.</p> <p>Discusión comparada de algún tema de interés con el presente.</p> <p>Revolución Francesa: valoración de sus aportes y efectos, tales como la declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Análisis de nociones políticas o jurídicas vinculadas a la Revolución Francesa en situaciones del presente.</p>	<p>Temas políticos del siglo XX: las guerras mundiales, comprensión de las características de los totalitarismos y las democracias.</p> <p>La paz y el rol de los organismos internacionales.</p> <p>Surgimiento y caída del bloque socialista.</p>

Disciplinas	5ºB	6ºB	7ºB	8ºB
Geografía	<p>La tierra y sus movimientos: distinción entre rotación y traslación.</p> <p>Sistema de coordenadas geográficas: reconocimiento de paralelos, meridianos, latitud y longitud, polos y hemisferios.</p> <p>Tipos de mapas: reconocimiento de ejemplos y comprensión de la funcionalidad de mapas de tipo físico y político.</p> <p>Relación hombre-paisaje: valoración de los procesos de producción agropecuaria y forestal, urbanización, construcción de áreas verdes, erosión, contaminación, y reservas naturales.</p>	<p>El territorio de Chile y sus principales características geográfico-físicas: grandes unidades de relieve, clima y vegetación; las aguas continentales y oceánicas.</p> <p>Chile y sus regiones: la regionalización y las características del gobierno regional y comunal con especial referencia a la propia comuna y región; análisis de los recursos, la población y las actividades económicas de las regiones, comparando la propia región con el resto del país.</p>	<p>Principales características geográfico-físicas del mundo: los continentes, la teoría de las placas (terremotos, formación de cordilleras), las grandes formas del relieve (cordilleras, cuencas oceánicas, llanuras), los océanos (características y movimientos: olas, mareas, corrientes), la atmósfera (características y dinámica); zonas climáticas y vegetacionales.</p> <p>Análisis de noticias o situaciones de actualidad vinculadas a estos fenómenos geográficos.</p>	<p>Diversidad cultural: caracterización comparada de al menos dos países o regiones del mundo, tales como África, América Latina, Medio Oriente, China, Japón, India, Lejano Oriente.</p> <p>La globalización y el nuevo mapa político del mundo: los cambios en los equilibrios mundiales y los nuevos países.</p>
Otras Ciencias Sociales		<p>Economía y vida cotidiana: análisis de temas de economía como trabajo, salario y renta; consumo, ahorro e inversión; dinero efectivo y dinero simbólico; impuestos; inflación, en relación a situaciones cotidianas.</p>		<p>Problemas del mundo contemporáneo: análisis e investigación de algún tema de interés, tal como el narcotráfico, la violencia, la pobreza, el crecimiento demográfico.</p> <p>Realización de un proyecto de acción en torno a un problema social relevante.</p> <p>Derechos y responsabilidades individuales: reconocimiento de su ejercicio en la familia, la escuela, el trabajo, la comunidad y el Estado (Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 19º de la Constitución de 1980).</p>